



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

Kód ITMS: 26130130051

číslo zmluvy: OPV/24/2011

**Metodicko – pedagogické centrum**

**Národný projekt**

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

**Silvia Rigová - Zuzana Révészová**

**PROFESIA A PROFESIJNÝ ROZVOJ PEDAGOGICKÉHO ASISTENTA  
V INKLUZÍVNEJ ŠKOLE**

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

**Autor UZ:** PaedDr. Zuzana Révészová  
PaedDr. Silvia Rigová

**Kontakt na autora UZ:** zreveszova@gmail.com, SZŠ Odborárska 2, Košice  
rigovasilvia@gmail.com, ZŠ Krosnianska, Košice

**Názov:** **Profesia a profesijný rozvoj pedagogického  
asistenta v inkluzívnej škole**

**Rok vytvorenia:** 2013

**Odborná garantka:** Doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

**Oponentský posudok vypracovali:** Doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.  
Mgr. Sylvia Lehoczka

**ISBN 978-80-8052-546-0**

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

Text neprešiel štylistickou ani grafickou úpravou.

<b>ÚVOD</b> .....	<b>7</b>
<b>1 INKLÚZIA A MULTIKULTURALIZMUS V ŠKOLE</b> .....	<b>10</b>
1.1 Inklúzia a inkluzívne vzdelávanie.....	10
1.2 Multikultralita v inkluzívnej škole.....	15
<b>2 HISTÓRIA A KULTÚRA RÓMOV</b> .....	<b>17</b>
2.1 Úvod do histórie Rómov .....	17
2.1.1 Pôvod Rómov, ich pomenovanie a príchod do Európy.....	17
2.1.2 Putovanie Rómov po Európe a ich prenasledovanie .....	19
2.1.3 Rómovia, naše krajiny a Slovensko do roku 1918 .....	21
2.1.4 Rómovia a Slovensko v období najnovších dejín (1918-1945) .....	23
2.1.5 Rómovia a Slovensko v období súčasných dejín .....	25
2.2 Kultúrne bohatstvo Rómov .....	27
2.3 Symboly Rómov .....	29
2.4 Charakteristika a špecifiká rómskeho jazyka.....	31
2.4.1 Pôvod rómskeho jazyka.....	31
2.4.2 Dialektické rozdiely .....	32
2.4.3 Odlišnosti rómčiny v porovnaní so slovenčinou .....	32
<b>3 TRENDY VÝVOJA SPOLOČNOSTI V OBLASTI EDUKÁCIE ŽIAKOV</b>	
<b>Z MRK</b> .....	<b>34</b>
3.1 Stručný prehľad vývoja edukácie rómskych detí v Európe a na Slovensku .....	34
3.2 Kroky k inkluzívnemu vzdelávaniu rómskych žiakov v Slovenskej republike ...	36
3.2.1 Legislatíva .....	36
3.2.2 Reforma školstva .....	37
3.3 Prehľad vývoja projektov zameraných na edukáciu žiakov z MRK na Slovensku smerujúcich k inkluzívnemu vzdelávaniu .....	39
3.3.1 Vzdelávací systém DROMUS.....	39
3.3.2 Celodenný výchovný systém /CVS/.....	40
3.3.3 Projekt nultých (prípravných) ročníkov .....	40
3.3.4 Tranzitívne triedy .....	41
3.4 Vzdelávanie a príprava budúcich pedagógov na edukáciu detí a žiakov z MRK.....	41
3.4.1 Dekáda inklúzie Rómov 2005 - 2015.....	42

3.4.2 Rómsky jazyk na školách .....	42
3.4.3 Rómske vzdelávacie centrum Prešov / ROCEPO / .....	44
3.5 Aktivity niektorých mimovládnych organizácií v oblasti vzdelávania Rómov ...	44
3.6 Vznik profesie pedagogický asistent učiteľa .....	46
<b>4 DOBRÉ PRÍKLADY Z PRAXE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA SO ZAPOJENÍM PEDAGOGICKÝCH ASISTENTOV ZO SLOVENSKA I ZAHRANIČIA .....</b>	<b>50</b>
4.1 Program Krok za krokom (Step by step) .....	50
4.2 Príprava na vyučovanie, doučovanie - skúsenosti Občianskeho združenia Český západ (Česká republika) .....	56
4.3 Spolupráca s terénnymi pracovníkmi a pedagogickými asistentmi - Projekt Škola pro všechny, Open Society Fund Praha .....	57
<b>5 OSOBNOSŤ A KOMPETENCIE PEDAGOGICKÉHO ASISTENTA V INKLUZÍVNEJ ŠKOLE.....</b>	<b>58</b>
5.1 Legislatíva a kritériá pre pedagogických asistentov .....	58
5.2 Príprava pedagogických asistentov .....	59
5.3 Platové zaradenie asistenta učiteľa a kariérny rast .....	61
5.4 Kompetencie pedagogického asistenta pracujúceho so žiakmi z MRK .....	62
<b>6 KRITICKÉ MYSLENIE .....</b>	<b>64</b>
6.1 Čo je kritické myslenie?.....	64
6.2 Multikultúrna výchova a kritické myslenie .....	68
6.3 Aktivita – Príbeh Jarmilky (príbeh z pedagogickej praxe) .....	70
<b>7 PODPORA POZITÍVNYCH VZŤAHOV MEDZI ŽIAKMI Z MRK, UČITEĽOM A ŽIAKMI NAVZÁJOM .....</b>	<b>74</b>
7.1 Námety pre pôsobenie pedagogického asistenta pracujúceho so žiakmi z MRK .....	74
7.2 Spolupráca terénnych sociálnych pracovníkov a pedagogických asistentov.....	79
<b>8 APLIKÁCIA ŠPECIFÍK RÓMSKEJ KULTÚRY A ZÁKLADOV RÓMSKEHO JAZYKA PRI TVORBE UČEBNÝCH ZDROJOV A POMÔCOK.....</b>	<b>80</b>
8.1 Aktivity s využitím rómskeho jazyka na 1. stupni ZŠ .....	80
8.2 Aktivity na využitie poznatkov z rómskej histórie a kultúry .....	81
8.2.1 Aktivita s využitím prezentácie - Rómska vlajka.....	81

8.2.2 Čo už viem z histórie a kultúry Rómov.....	83
<b>Literatúra.....</b>	<b>85</b>
<b>Príloha A            Stručný slovník multikultúrnej výchovy .....</b>	<b>93</b>
<b>Príloha B            Slovensko-rómsky slovník.....</b>	<b>99</b>

**Obrázok 1** Fázy prístupu v edukácii detí so znevýhodnením

**Obrázok 2** Putovanie predkov dnešných Rómov do z Indie do Európy

**Obrázok 3** Putovanie kráľa Sindela a jeho synov po Európe

**Obrázok 4** Rómska vlajka



## ÚVOD

Predkladaný učebný zdroj **Profesia a profesijný rozvoj pedagogického asistenta v inkluzívnej škole** k akreditovanému programu kontinuálneho vzdelávania *Pedagogický asistent v inkluzívnej škole a jeho práca so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít* je určený pre účastníkov vzdelávania - pedagogickým asistentom v rámci národného *projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít* (ďalej len NP MRK), pracujúcim so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít (ďalej len MRK).

Pri tvorbe predkladaného učebného textu sme sa snažili v prístupnej forme vysvetliť základné pojmy a pracovné postupy, s ktorými sa stretáva každý pedagogický asistent pracujúci so žiakmi z MRK. Vychádzali sme zo záverov a odporúčaní Analýzy vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov základných škôl ([www.eduk.sk](http://www.eduk.sk)), vypracovanej 15 expertmi v rámci projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít.

Dúfame, že vás tento učebný text zaujme a že pri absolvovaní nadväzujúcich vzdelávacích modulov vám pomôže sa zdokonaľiť a inovovať profesijné kompetencie potrebné na štandardný výkon pedagogickej činnosti a pripraví vás na aktívne a tvorivé využívanie získaných poznatkov a zručností v procese zavádzania inklúzie do vzdelávania na základných školách.

Predkladaný učebný text vás bude viesť od profesie a profesijného rozvoja pedagogického asistenta v inkluzívnej škole, k spolupráci s rodinou a partnermi školy, k stratégiám pedagogickej asistencie v inkluzívnej škole a učebnému prostrediu a trendom v oblasti využívania učebných zdrojov a pomôcok ako prostriedkov na podporu etnickej identity žiakov z MRK.

Súčasťou učebného textu sú on-line aktivity poskytujúce úlohy na aplikovanie základných poznatkov vysvetľovaných v príslušnej kapitole. Prostredníctvom týchto aktivít si každý účastník inovačného vzdelávania môže overiť získané vedomosti a zručnosti z danej oblasti. On-line aktivity sú spracované v e-learningovom prostredí (Moodle) a ich riešenia budú hodnotené lektorom.

## **Obsahová štruktúra vzdelávacieho programu:**

### **Modul 1 Profesia a profesijný rozvoj pedagogického asistenta v inkluzívnej škole**

- chápať existenciu multikulturality v inkluzívnej škole,
- oboznámiť sa s kultúrou a históriou Rómov,
- poznať trendy vývoja spoločnosti v oblasti edukácie žiakov z MRK,
- oboznámiť sa s dobrými príkladmi inkluzívneho vyučovania realizovaného doma a v zahraničí,
- vystupovať ako reprezentant profesie, naučiť sa kriticky myslieť,
- rozšíriť a zdokonaľiť poznatky o profesii pedagogického asistenta pracujúceho so žiakmi z MRK v inkluzívnej škole.

**Výstup:** Realizovaná aktivita „Tvorivá dielňa“ v prostredí Moodle

### **Modul 2 Spolupráca s rodinou a partnermi školy**

- získať a zdokonaľiť kompetencie potrebné na spoluprácu s rodinou žiaka z MRK,
- zdokonaľiť sa v efektívnej komunikácii so širšou komunitou školy a partnermi školy,
- získať kompetencie potrebné na spoluprácu s odborníkmi a partnermi pôsobiacimi v edukačnom procese žiakov z MRK,
- získať základy pedagogickej diagnostiky týkajúcej sa primárnej prevencie negatívnych spoločenských javov,
- prezentovať dobré príklady z vlastnej pedagogickej praxe.

**Výstup:** Prezentácia dobrých príkladov z realizácie získaných kompetencií vo vlastnej pedagogickej praxi v programe Power Point.

### **Modul 3 Stratégie pedagogickej asistencie v inkluzívnej škole**

- oboznámiť sa s interaktívnymi učebnými a vyučovacími stratégiami zameranými na komplexný rozvoj žiaka z MRK,
- získať poznatky o inovačných stratégiách v edukačnom procese (metódach, formách, prostriedkoch, didaktických zásadách atď.) na podporu etnickej identity žiakov z MRK,



- naučiť sa identifikovať symptómy, ovládať možnosti intervencie pri naučenej bezmocnosti,
- orientovať sa v učebných zdrojoch adekvátnych veku a schopnostiam žiakov z MRK v inkluzívnej škole.

**Výstup:** Realizácia získaných kompetencií a prezentácia dobrých príkladov z vlastnej pedagogickej praxe.

**Modul 4 Učebné prostredie a trendy v oblasti využívania učebných zdrojov a pomôcok ako prostriedkov na podporu etnickej identity žiakov z MRK**

- rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov z MRK a podporovať ich aktívne učenie sa využívaním kultúry Rómov a rómskeho jazyka v edukačnom procese,
- využívať učebné materiály a pomôcky, ktoré odrážajú kultúru a tradície žiakov z MRK,
- oboznámiť sa s existujúcimi učebnými zdrojmi a využívať tieto dostupné učebné zdroje ako nástroje na rozvoj aktívneho učenia sa žiakov z MRK,
- naučiť sa pracovať s interaktívnym systémom v edukačnom procese,
- využívať interaktívne učebné zdroje s interkultúrnym kontextom,
- využívať materiály a pomôcky z reálneho života žiakov z MRK,
- vytvárať príležitosti na rozvíjanie komunikačných kompetencií žiakov z MRK prostredníctvom učebných zdrojov a pomôcok.

**Výstup:** Test inkluzivity školy v prostredí Moodle.

## 1 INKLÚZIA A MULTIKULTURALIZMUS V ŠKOLE

Filozofiu inkluzívneho vzdelávania, ako prístupu, ktorý si do centra pozornosti kladie dieťa v jeho jedinečnosti a detskú populáciu v celej jej rozmanitosti, si úspešne osvojili krajiny, ktoré sú známe svojou kultúrnou a etnickou rozmanitosťou (škandinávske krajiny, Veľká Británia a Kanada). Problematika inkluzívneho vzdelávania je súčasťou agendy aj nadnárodných inštitúcií ako je OSN, UNESCO a Európska únia. K tejto filozofii sa v uplynulom období prihlásilo aj Slovensko.

Z praxe vieme, že žiaci z MRK čelia vážnym bariéram vo vzdelávaní, ktoré často vedú k ich vylučovaniu z väčšinového vzdelávacieho prúdu a sú vzdelávané v systéme špeciálneho školstva alebo čelia rôznym segregáčnym praktikám v bežných školách.

Nazdávame sa, že z hodnôt a princípov inkluzívneho vzdelávania by mali benefitovať aj žiaci z MRK. Do úvodnej kapitoly sme zaradili pojmy inklúzia a multikulturalizmus a im príbuzné pojmy, ktoré umožnia pochopiť existenciu multikulturality v inkluzívnej škole.

### 1.1 Inklúzia a inkluzívne vzdelávanie

Kriglerová (2012, s. 24) uvádza, „*inkluzívne vzdelávanie vzniklo pôvodne za účelom odstraňovania paralelného systému vzdelávania pre deti so zdravotným postihnutím. Jeho cieľom bolo zapojiť tieto deti do hlavného prúdu vzdelávania a ten prispôbiť (hodnotovo aj metodicky) deťom so špecifickými vzdelávacími potrebami*“. V kontexte historického vývoja sa objavovalo niekoľko základných prístupov v edukácii detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Scholz (2007) vymedzuje päť fáz:

#### **Exklúzia**

Deti s postihnutím, nespĺňajúce (alebo prípadne aj spĺňajúce) kritéria, ktoré viac či menej svojvoľne vymedzí nejaká vyššia inštancia, sa kompletne vylúčia z edukačného procesu.

#### **Segregácia/separácia**

Deti, ktoré sa majú zaškoliť, sa rozdeľujú podľa dopredu vymedzených kritérií na určité podskupiny. Pri takomto selektívnom prístupe sa vychádza z názoru, podľa ktorého

možno žiakom poskytnúť optimálne podmienky edukácie iba v skupinách čo najviac homogenizovaných.

### **Integrácia**

Nadálej existujú vedľa seba rozdielne podskupiny, ale deti s postihnutím môžu – s istou podporou – navštevovať bežné školy. V praxi sa prejavuje ako duálny systém, v ktorom jestvuje paralelne integrovaná aj segregovaná edukácia. Je typická aj pre Slovensko. Žiaci s ľahším „postihnutím“, ak chcú (s určitou podporou) môžu navštevovať bežné školy a žiaci s ťažším postihnutím nadálej zostávajú v špeciálnych školách.

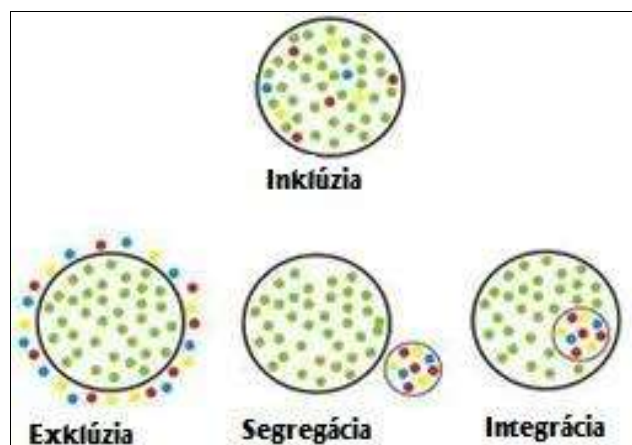
### **Inklúzia**

Základná idea integrácie nadobúda novú odlišnú vyššiu kvalitu. Pri tomto edukačnom prístupe sa už heterogenita principiálne chápe ako normalita. Zvyšky starého školského systému a jeho segregujúcej inštalácie postupne zanikajú.

### **Rôznorodosť je normálna**

Ide vlastne o dovŕšenie procesu inklúzie. Ako uvádza Lechta (2010) Inklúzia by sa mala stať podľa Scholza samozrejmosťou. Jej základnou charakteristikou je rôznorodosť žiakov v triedach.

Pre lepšie pochopenie fáz prístupu v edukácii detí so znevýhodnením uvádzame na grafické zobrazenie hore uvedených pojmov Obrázok 1.



Obr. 1: Fázy prístupu v edukácii detí so znevýhodnením

Zdroj: <http://www.michiganallianceforfamilies.org/education/inclusion/>

### **Vymedzenie pojmu „inkluzívna vzdelávanie“**

Pojem inkluzívne vzdelávanie vznikol v 90. rokoch 20. storočia. Presnejšie v dňoch 7-10 júna 1994 na konferencii v Salamanke a v Paríži, kde boli zúčastnené vlády 92 zemí a 25 medzinárodných organizácií, ktorí sa zjednotili na akčných rámcoch podporujúcich vzdelávanie pre všetkých žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

Podľa definície UNESCO *„inkluzívne vzdelávanie je založené na tom, že všetci žiaci majú právo na rovnakú kvalitu vzdelania, ktoré napĺňa ich základné vzdelávacie potreby a je pre nich obohacujúce. Pri zameraní na marginalizované a zraniteľné skupiny inkluzívne vzdelávanie sa snaží naplno rozvíjať potenciál každého jednotlivca. Jednoznačným cieľom kvalitného inkluzívneho vzdelávania je skončiť so všetkými formami diskriminácie a podporovať sociálnu kohéziu.“*

Inkluzívne vzdelávanie má mnoho dimenzií a zahŕňa viac než len samotný proces vzdelávania. Berie do úvahy širší kontext života dieťaťa a komunity, z ktorej pochádza. Inkluzívne vzdelávanie je potrebné vidieť aj vo vzťahu k zamestnanosti, zdraviu, celkovým životným podmienkam, ale napríklad aj k prežívaniu voľného času. vyžaduje preto prijatie systémových zmien na všetkých úrovniach verejnej správy (Kriglerová, 2012).

Smernica UNESCO (2009) zdôrazňuje nasledujúce tvrdenie ohľadom inkluzívneho vzdelávania:

- Inklúzia a kvalita sú recipročné;
- Prístup a kvalita sú prepojené a vzájomne sa posilňujú;
- Kvalita a rovnosť sú pre zaistenie inkluzívneho vzdelávania zásadné.

Inkluzívne vzdelávanie možno stručne zhrnúť do nasledujúcich **princípov**:

- Všetci žiaci a zamestnanci školy sú rovnako dôležití.
- Žiaci sa zapájajú do školskej kultúry, vzdelávacieho procesu a komunity.
- Školské prostredie, politika a prax sa mení tak, aby bola zohľadnená rôznorodosť žiakov.
- Odstraňujú sa prekážky v učení a zapájajú sa všetci študenti, teda nielen tí, ktorí majú určité postihnutia či sú označení ako "študenti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami".
- Rozdiely medzi študentmi sú vnímané ako inšpirácia pre výučbu, nie ako problém, ktorý treba riešiť.
- Rešpektuje sa právo žiakov na vzdelávanie v mieste, kde žijú.
- Dochádza ku skvalitňovaniu škôl pre potreby žiakov aj učiteľov.

- Podporujú sa vzájomne prospešné vzťahy medzi školami a okolitú komunitou. Inklúzia vo vzdelávaní je jedným z aspektov inklúzie v spoločnosti.

### **Základné princípy podpory inkluzívneho vzdelávania:**

- participácia na inkluzívnom vzdelávaní v rámci komunity, obce, kraja, štátu,
- eliminácia bariér, využívanie nových technológií,
- podpora celoživotného vzdelávania,
- destigmatizácia – zmeny terminológií,
- kontinuálne vzdelávanie pedagógov,
- dostupnosť a nadväznosť odborných služieb,
- variabilnosť – vzdelania, škôl, metód.

### **Index inklúzie**

Index inklúzie alebo ukazovateľ inklúzie, ktorý inkluzívne vzdelávanie definuje vo forme krokov potrebných pre jej lepšie premietnutie do praxe. Vo svojej podstate je to sebahodnotiaci nástroj tak pre školy, ako aj pre verejné inštitúcie. Pri implementovaní ukazovateľa sú dôležité nasledujúce zásady a môžu byť smerodajné aj pre naše školy:

- 1. Podpora diskusie o kľúčových slovách inkluzívneho vzdelávania** (inklúzia, prekážky, rôznorodosť, a pod.) a šírenie povedomia o inkluzívnom rozvoji školy.
- 2. Príprava hodnotiaceho rámca súčasného stavu a plánovanie ďalšieho rozvoja školy.** Hodnotiaci rámec by sa mal zamerať na tri oblasti:
  - a) Budovanie **inkluzívnej kultúry** prostredníctvom tvorby inkluzívnej komunity a určením hodnôt.
  - b) Tvorba **inkluzívnej politiky** by mala zasahovať všetky aspekty plánovania a fungovania školy
  - c) Rozvíjanie **inkluzívnej praxe**, ktorá má dopad na výchovno-vzdelávací proces a kvalitu vzťahov na škole.
- 3. Použitie nástrojov hodnotenia a určenie priorít pre zmenu.**
- 4. Zabezpečenie inkluzívneho procesu hodnotenia, plánovaných zmien a realizácie plánov.**

Vo svojej podstate takto poňaté sebahodnotenie podnecuje reflexiu na úrovni celého kolektívu pedagógov o fungovaní a hodnotách školy a prihliada sa aj na názory dieťaťa a rodičov. Jej obsahové prispôsobenie národným a miestnym podmienkam podmieňujú jej

účinnosť a úspech. Vo Veľkej Británii napríklad je hodnotenie autoevalvácie súčasťou inšpekčného procesu, ktorý prihliada aj na ukazovatele inklúzie a podpory rovnosti šancí.

Tento index tvoria tri základné piliere:

**Inklúzia je proces** - Inklúzia predstavuje nekončiace úsilie o nachádzanie individuálnych a systémových odpovedí na neustále sa meniacu diverzitu v spoločnosti a v školách. Inklúzia znamená nachádzať spôsoby ako žiť s rôznorodosťou a ako čerpať z rôznorodosti.

**Inklúzia súvisí s identifikáciou a odstránením bariér** - Predpokladom schopnosti identifikovať prekážky je zber, zhromažďovanie a hodnotenie komplexných údajov z rôznych zdrojov pre zlepšovanie politiky a praxe.

**Inklúzia znamená prítomnosť, účasť, úspech a šťastie všetkých detí** - Úspech je pritom spájaný s výstupmi vzdelávacieho procesu, ktoré presahujú rámec testovania vedomostí.

Inklúzia zahŕňa osobitú pozornosť na tie cieľové skupiny, ktoré čelia ohrozeniu marginalizácie, exklúzie a dosahovania podpriemeru vo vzdelávaní.

### **Podmienky realizácie inkluzívneho vzdelávania**

Úspešná podpora inkluzívneho vzdelávania ovplyvňuje najmä spôsob, akým dokážeme vytvoriť pre tento systém realizačné podmienky:

1. *Podpora rozvoja detí už v predškolskom veku* – v prípade detí pochádzajúcich z nevýhodného prostredia sa presadzuje názor, že predškolská výchova je kľúčová a preto by mala byť aj široko dostupná
2. *Zmena dlhodobej politickej perspektívy* – cieľom je zakotviť princípy inkluzívneho vzdelávania do vzdelávacieho systému, teda podnietiť komplexnú zmenu postojov jednotlivcov na novú kultúru vzdelávacích inštitúcií
3. *Odborná príprava pedagogického zboru a šírenie dobrej praxe* – vzájomná komunikácia inkluzívnych škôl a zdieľanie úspešných skúseností
4. *Opatrenia zamerané na školu, rodinu a komunitu* – úzka spolupráca so všetkými aktérmi vzdelávacej politiky.

## 1.2 Multikultralita v inklúzivnej škole

**Multikulturalizmus** je jednou z aktuálnych tém, súvisí s rýchlym rozvojom spoločnosti, s globalizáciou a migráciou obyvateľstva. Existencia multikultúrnej spoločnosti nie je v dejinách nová, nikdy predtým sa však netýkala takého veľkého množstva ľudí. Čo so sebou okrem výhod prináša aj množstvo problémov, ktoré je potrebné riešiť. Multikultúrna edukácia môže byť v tomto procese veľkým pomocníkom. Tu by sme chceli pripomenúť, že v praxi hrajú dôležitú rolu okrem teórie aj ďalšie faktory napr. politická vôľa, záujem a ochota majoritnej spoločnosti a iné. Vo vzdelávacom procese potom jeho samotná kvalita a kvalifikovanosť pedagógov.

Dôležitou zložkou a nástrojom multikulturalizmu je multikultúrna a interkultúrna výchova.

Multikultúrna výchova ako súbor výchovných postupov a cieľov sa rodila od konca 60. rokov 20. storočia hlavne v Kanade a v USA pod vplyvom boja za občianske práva. Postupne sa ukázalo, že harmonické spolunažívanie príslušníkov úplne odlišných kultúr nevznikne automaticky. Tzv. prísťahovalecké krajiny (Kanada, USA, Holandsko, Austrália) začali hľadať mechanizmy, ako tomuto spolunažívaniu napomáhať.

Pod multikultúrnou výchovou teda rozumieme proces, v ktorom sa jednotlivci učia osvojovať si spôsoby pozitívneho vnímania a hodnotenia kultúrnych systémov odlišných od ich vlastnej kultúry a osvojujú si adekvátne metódy regulácie svojho správania vo vzťahu k príslušníkom iných kultúr.

Realizácia dvoch základných koncepcií multikultúrnej výchovy pričom multikultúrna výchova je:

- proces, ktorého prostredníctvom si jednotlivci majú vytvárať spôsoby svojho pozitívneho vnímania a hodnotenia kultúrnych systémov odlišných od ich vlastnej kultúry a na tomto základe majú regulovať svoje správanie k príslušníkom iných kultúr.
- konkrétny vzdelávací program, ktorý zabezpečuje žiakom z etnických, rasových, náboženských a iných minorít také učebné prostredie a také vzdelávacie obsahy, ktoré sú prispôbené špecifickým jazykovým, psychickým kultúrnym potrebám týchto žiakov.

V prvej koncepcii sa žiaci učia určitým postojom a zručnosťami, získavajú konkrétne vedomosti, a to v rôznych vyučovacích predmetoch. V odbornej literatúre sa uvádza, že žiaci a študenti získavajú interkultúrne kompetencie.

V druhej koncepcii ide o to, aby príslušníci etnických menšín mali vo vzdelávacom procese zabezpečené špecifické podmienky, ktoré im vyhovujú. To v praxi napríklad znamená, že žiaci môžu byť vzdelávaní vo svojom materinskom jazyku, alebo súbežne v dvoch jazykoch, t. j. v jazyku majoritnej spoločnosti a vo svojom materinskom jazyku.

Ku koncu 20. storočia v Európe prestali jestvovať kritériá a normy na jednotné, univerzálne posudzovanie sveta okolo nás. Každý región, každá sociálna, etnická a kultúrna skupina sa snaží presadzovať svoje potreby a záujmy, len mimoriadne ťažko sa hľadajú jednotiace pohľady a kritériá na spoločné posudzovanie situácie.

Problém vnímania kultúrne odlišných skupín, ako aj redukcie negatívnych postojov a predsudkov v procese inštitucionálneho vzdelávania na Slovensku môžeme rozdeliť do dvoch základných skupín:

1. Učenie sa s ohľadom na sociálne, kultúrne a jazykové odlišnosti, ktorého výsledkom je špecifický prístup k vzdelávaniu so zachovaním kultúrnej a jazykovej identity v systéme vzdelávania národnostných menšín;
2. Učenie sa o sociálnych, kultúrnych a jazykových odlišnostiach, ktorého výsledkom je redukcia predsudkov, rasizmu a xenofóbie v rámci celkového systému vzdelávania.



## **2 HISTÓRIA A KULTÚRA RÓMOV**

Multikultúrna výchova má smerovať k príprave na vedenie dialógu. Odborná profilácia pedagogického asistenta pracujúcimi so žiakmi z MRK sa nezaobíde bez základných vedomostí o histórii a kultúre Rómov. V tejto kapitole sa zameriavame na kultúrno-historické a jazykové špecifiká Rómov.

### **2.1 Úvod do histórie Rómov**

V tejto podkapitole sme vyčlenili základné etapy histórie Rómov v chronologicko-tematickom členení od najstarších dejín v indickej pravlasti až do súčasnosti, s osobitným dôrazom na územie Slovenska. Jednotlivé etapy rómskych dejín sú začlenené do širšieho historického kontextu vývoja v Európe a na Slovensku.

#### **2.1.1 Pôvod Rómov, ich pomenovanie a príchod do Európy**

Pre najstaršie dejiny Rómov neexistujú žiadne relevantné písomné pramene. Pri hľadaní odpovede na otázku, odkiaľ Rómovia vlastne prišli, sa vedci opierali hlavne o jazykovedu, etnografiu, antropológiu a ostatné príbuzné vedy, ale taktiež o písomnosti iných národov, ktoré im dopomohli k poznaniu rómskej pravlasti.

Na základe lingvistických analýz pravlast' a tým aj pôvod Rómov, treba hľadať v Rádžastáne. Predkovia dnešných Rómov, ako uvádza Mann, A. (2000) patrili k chudobnej skupine obyvateľstva, ktorá žila kočovným spôsobom. Niektoré výsledky jazykovedných výskumov (70. roky 20. storočia) ukazujú, že jednotlivé dialekty rómskeho jazyka nemajú spoločný základ, čo by naznačovalo, že Rómovia už ani na území Indie nepochádzali z jedného spoločného kmeňa a neboli ani príslušníkmi jednej kasty. Živobytie si zaobstarávali kováčstvom, spracúvaním kože, hlíny, dreva a prútia, chovom a predajom koní alebo ostatných zabávali spevom a tancom. Vedci sa domnievajú, že patrili k skupine Dómov, ktorí tam žijú dodnes.



Zdroj: [www.romaholocaust.sk/sk\\_kapitola\\_1.htm](http://www.romaholocaust.sk/sk_kapitola_1.htm)

**Obrázok 2 Putovanie predkov dnešných Rómov do z Indie do Európy**

Ich pomenovanie sa najčastejšie odvodzuje z **najstaršej písomnej zmienky o Rómoch v Európe od neznámeho mnícha z roku 1068** z kláštora na hore Athos (Grécko), podľa ktorej sa v Konstantinopolise objavili ľudia označovaní gréckym menom Athinganoi (čítaj Acsigános; „Asinkan“ v iránskych jazykoch označenie remeselníkov pracujúcich s kovom). Druhý prameň vzniku ich pomenovania súvisí s pohybom rómskych skupín v Iráne. Tu sa ich nositelia nazývali spoločným etnickým menom Dom (muž), kde v európskej jazykovej skupine išiel vývoj smerom, že písmeno D sa transformovalo vývojom na R, a preto hovoríme v Európe o Rómoch. Tretím prameňom je fakt, že rómske skupiny nejakú dobu žili, alebo aspoň dlhý čas prechádzali cez územie tzv. Malého Egypta na Peloponéze, čo si neskôr zamenili so severoafrickým štátom Egypt a počas svojho putovania cez Európu sa aj oni sami predstavovali ako kniežatá z Malého Egypta, z čoho vzniklo nové pomenovanie „Aegyptus, niekto z egyptskej krajiny Czigán“ (angl. čítaj džipsi). Ekvivalentom tohto je aj pomenovanie „faraónov ľud“ v niektorých jazykoch (maďarčina) alebo nárečiach („farahúni“ - severovýchodné Slovensko). Vojtech Korim (2006) uvádza: „Vo všetkých troch jazykových skupinách sa nazývali ich nositelia spoločným menom (apelatívom), t. j. sanskrt, čiže Dom(muž) u sýrskych Domov (len tu si zachovalo svoju pôvodnú podobu), u arménskych Lomov sa d transformovalo na L a u európskych Rómov, sa d transformovalo na r, preto hovoríme o Rómoch. Európske národy im dávali aj ďalšie rozmanité pomenovania, ako napr. Tattare (Tatári), Heydens, Saracéni, Wlosi, Bohémiens, Griegos a podobne. Oni sami sa označovali aj ako Sintí, Manuša (manuš = človek), Romaničel, Kale, Kaale. Historicky najrozšírenejším a aj pre

relevantné etnikum najpriateľnejším sa nakoniec ukázalo pomenovanie Roma, v slovenskom jazyku Rómovia (rom = muž, manžel).

Presun rómskych skupín z územia strednej Indie či Pandžábu (viď obr. 2) sa postupne uskutočňoval v období od 3.-5. až do 9.-10. storočia nášho letopočtu. Na ceste do Európy prechádzali cez územia Perzie, Arménie a Malej Ázie, a to v dvoch základných prúdoch: hlavný (početnejší a dlhotrvajúcejší) sa presúval od 10. stor. nášho letopočtu na územie Balkánskeho polostrova a druhý (vedľajší a početne slabší) prechádzal cez Sinajský polostrov na severoafrické pobrežie, odtiaľ ku Gibraltárskemu prielivu a už v 9. storočia nášho letopočtu sa objavil na Pyrenejskom polostrove.

### **2.1.2 Putovanie Rómov po Európe a ich prenasledovanie**

Za najstaršiu písomnú zmienku o Rómoch v Európe sa považuje ako uvádza Mann (2000) rukopis „Život svätého Georga Antonita“, ktorý napísal jeho žiak Malý Georg okolo roku 1068 v kláštore Iviron na hore Athos (polostrov Chalkidiki, Grécko). Rómovia začali v prvých skupinách a prúdoch postupovať z Balkánskeho polostrova postupne až do strednej Európy už v 12. a 13. storočí, čo súviselo aj s expanziou osmanských Turkov, ktorí sa tlačili z územia Byzantskej ríše cez Balkán postupne až do centrálnej Európy. Postupovali smerom na západ popri Dunaji, popri toku rieky sa presúvali až do stredu Európy. Už v 12. a 13. st. sa zdržiavali na území dnešného Grécka, konkrétne na Kréte a na Peloponéze. Išlo o územie Malý Egypt, kt. sa v 15. st. rozrástlo na veľké rómske osídlenie. Práve na Kréte ich pobyt zaznamenal františkánsky mních Simeon, kt. napísal, že tu žili v stanoch arabského typu v priľahlých jaskyniach.

Na území Balkánu sa rómske etnikum časom diferencovalo na usadené a kočovné skupiny, pričom usadlým spôsobom života žili väčšinou kováči a muzikanti. Po kováčoch bol v hospodársky slabo rozvinutých krajinách dostatočný dopyt, muzikanti, tanečníci a rôzni kúzelníci nachádzali uplatnenie na dvoroch feudálneho panstva, niektorí sa stávali ich služobníkmi.

V roku 1348 boli opísané rómske skupiny v Srbsku, v 2. pol. 14. st. sa správy o nich objavili na Cypre. V roku 1378 vydal benátsky dóža privilégia pre Rómsku skupinu, označovanú ako Acingani. V priebehu 14. st. sa rozšírili po území Valaška v Rumunsku.

Keďže Rómovia boli v kategórii nevoľníkov, boli cudzincami a nevyznávali islamskú vieru, moslimskí Osmanci ich pokladali za svoj majetok a od 16. st. sa slovo „tigan“ začalo používať ako konkrétne označenie rómskeho otroka.

V 15.storočí Rómovia putovali Európou už v skupinách, ktorých vodcovia postupne prijímali označenie podobné titulom svetských feudálov. Zo slova vojvoda vznikol názov pre vodcu rómskej skupiny - vajda. Jedna z takých skupín prechádzala v 15. storočí územím Slovenska. Na čele stál „kráľ“ Sindel a „vojvodovia“ Panuel, Michal a Ondrej. V roku 1417 sa táto vyše tristočlenná skupina vydala z Budína do Košíc, odtiaľ cez Levice južným Slovenskom do Bratislavy, kde sa rozdelila na niekoľko častí, ktoré potom pokračovali ďalej na západ.



Zdroj: Rómsky dejepis, Mann. A (2000)

**Obrázok 3 Putovanie kráľa Sindela a jeho synov po Európe**

Skupina „vojvodu“ Panuela prešla rýchlym tempom cez Čechy (záznamy z roku 1417 zo Znojma a Prahy, z r.1418 z Chebu) a pokračovala na sever do Nemecka a neďaleko Švajčiarskych hraníc. Hlavný prúd na čele s kráľom Sindelom postupoval pozdĺž Dunaja k Regensburgu. „Vojvodovia“ Michal a Ondrej prešli ako Sindelov prúd cez Rakúsko, prenikli až do Švajčiarska, v r.1422 sa tu rozdelili a polovica pod vedením Michala putovala až do Barcelony (1447), druhá pod vedením Ondreja postupovala cez Taliansko, cez Marseille až do Paríža (1427). V oblasti severnej Európy sa Rómovia objavili v prvej polovici 16. st. v Škótsku, Anglicku, Walese, Dánsku, Švédsku, Nórsku, Fínsku až v Estónsku.

V tomto období sa dostávajú aj do Ruska a v roku 1721 až na Sibír. Rómske skupiny prišli aj do Afriky a Ameriky, keď ich v 17. storočí deportovali z územia Portugalska (väčšinou do Brazílie), Španielska a neskôr aj z Anglicka a Francúzska. Do niektorých

oblastí Ameriky a do Austrálie sa dostali až v pol.19 storočia. Posledná veľká migračná vlna sa uskutočnila po zrušení nevoľníctva Rómov vo Valašsku v roku 1854.

S migračnými vlnami po európskych štátoch súvisia aj niektoré ďalšie pomenovania, ktoré rómske skupiny obdržali, ako napríklad: Bohémies vo Francúzsku (bohémi - umelci), Sinti (v nemeckej jazykovej oblasti), sint alebo sandhi v severnom Taliansku, ale aj Manušes (Francúzsko) podľa manus (hind), čo znamená človek, ďalej Vlašike Roma (Rumunsko), Lovári (Maďarsko), Kalderári (kotlári - rumunsky), Vlašike Roma, t.j. valašskí, olašskí Rómovia (Rumun, Valach = Oláh) a pod..

Stáročné putovanie Rómov po starom kontinente, bolo relatívne rozporné. Napríklad o období 15. storočia sa často hovorí ako o zlatom veku Rómov v Európe, čo odráža ich počiatkové priaznivé prijatie domácim obyvateľstvom, ale aj viaceré glejty (ochranné listiny) od európskych panovníkov.

Od polovice 15. storočia sa vzťah európskeho obyvateľstva k Rómom začal meniť k horšiemu a treba konštatovať, že v nasledujúcich piatich storočiach vyšlo viacero zákonov a podzákonných noriem, ktoré boli voči nim obmedzujúce, vyhost'ovacie, perzekučné, až likvidačné. Veľmi vážnym podnetom pre tvorbu negatívneho obrazu o Rómoch sa stala ich kolektívna exkomunikácia (vylúčenie) z cirkvi parížskym arcibiskupom z roku 1427 pre porušovanie zásad kresťanskej morálky, po ktorom nasledovali ďalšie dokumenty a opatrenia protirómskej legislatívy a praxe.

### **2.1.3 Rómovia, naše krajiny a Slovensko do roku 1918**

#### **Historický kontext stredovekého Uhorska a Slovenska**

Osudy Rómov na území našich krajín (Uhorský štát, Habsburská ríša, Rakúsko-Uhorsko, Slovensko) nemožno oddeliť od ich osudov v ostatných európskych štátoch, aj keď pri ich posudzovaní treba zohľadniť aj špecifiká stredoeurópskeho regiónu.

#### **Prvé skupiny Rómov v stredovekom Uhorsku**

Podľa niektorých zdrojov Rómov na územie Uhorského kráľovstva (Slovensko bolo jeho súčasťou) priviedol v roku 1219 kráľ Ondrej II, pri svojom návrate z križiackej výpravy z Jeruzalema.

Za najstaršiu písomnú zmienku o ich pobyte na Slovensku vedci považujú správu z roku 1322, ktorú napísal vtedajší richtár Spišskej Novej Vsi, Ján Kunch. V rokoch 1377

a 1381 sa spomínali aj v Zemplínskej stolici. V priebehu 16. a 17. storočia rozšírila Osmanská ríša svoje hranice až po južné časti Slovenska. Obe bojujúce strany (turecká aj protiturecká) využívali služby obyvateľstva, medzi nimi aj kováčov na zhotovovanie rôzneho náradia, kovania a tiež zbraní. Rómovia vykonávali rôzne služby pre hradné panstvo, na šľachtických dvoroch sa uplatňovali ako hudobníci a vojaci. Zo 16. storočia pochádzajú najstaršie správy o usadzovaní sa rodín kováčov na okrajoch slovenských miest, kde si privykali na nový, usadlý spôsob života. Zo súpisov sa dozvedáme, že už 18. storočí na území dnešného Slovenska u Rómov prevládal usadlý spôsob života, živili sa ako kováči, hudobníci a príležitostní poľnohospodári.

### **Pokusy a snahy o usadenie Rómov**

V 16. a 17. storočí začali na naše územie prichádzať početné skupiny Rómov zo západnej Európy, pretože tam boli prenasledovaní. Práve proti týmto skupinám sa jednotlivé uhorské stolice a mestá bránili rôznymi obmedzeniami. O trvalé usadenie Rómov sa v 18. storočí pokúsili osvietenský panovníci Mária Terézia a Jozef II. Nariadenia Márie Terézie (1761 a 1773) sledovali asimiláciu. Z Rómov mali stať roľníci: mala im byť pridelená pôda, mali prijať kresťanské meno, a nemali viac byť nazývaní Cigánmi, ale novosedliakmi. Rómovia mali pod trestom palicovania zakázané používať svoj odev, vlastný jazyk, nemali medzi sebou uzatvárať sobáše, deti z takýchto manželstiev im mali byť odnímané a dávané na výchovu k sedliakom. Nariadenia Jozefa II. (1782) boli zamerané viac na rast vzdelania, návštevu kostola a zlepšenie hygienických podmienok.

Kočovným spôsobom žili naďalej iba olašskí Rómovia. Títo boli do polovice 19. storočia v postavení otrokov v kniežatstvách Valašsko (dnes súčasť Rumunska) a Moldavsko. Keď bolo otroctvo v týchto krajinách zrušené, kočovali po celej Európe.

### **Prenasledovanie Rómov v našich krajinách**

Napriek snahám osvietenských panovníkov, v roku 1782– tzv. Hontiansky proces bolo krutým spôsobom popravených štyridsať Rómov, obvinených z vražd a ľudozrúctva. Dodatočné vyšetrenie cisárskym komisárom preukázalo ich nevinu a ďalšie popravy z pôvodne 173-člennej skupiny obvinených Rómov boli zastavené (Mann, A. 2000)

#### 2.1.4 Rómovia a Slovensko v období najnovších dejín (1918-1945)

Slovensko sa po prvej svetovej vojne stalo súčasťou Československej republiky. Podľa ústavy demokratickej ČSR neboli Rómovia považovaní za národnostnú menšinu. V Československej republike (1918-1939) sa postavenie Rómov výraznejšie neriešilo, represia bola zameraná najmä na olašských Rómov, o čom svedčí zákon č.117 O potulných Cigánoch z roku 1927. Zákon vymedzoval, kto sú potulní Cigáni:..."Cikáni z místa na místo se toulající a jní tuláci práce sa štítící, kteří po cikánsku žijí..." (Cangár, 2003). Ukladal vykonanie súpisu a evidencie takýchto osôb. Spis sa začal 1. júla 1928 a skončil sa v auguste 1929. Rómovia nad 14 rokov dostali tzv. cigánske legitimácie. Zákon ďalej obmedzoval slobodu pohybu. Policajti mali zvýšené právomoci.

Po nástupe A. Hitlera k moci nacistické Nemecko vypracúva a postupne uvádza do praxe tvrdú protirómsku legislatívu. Jej východiskom a základom bolo nariadenie ríšskeho prezidenta z 28.2.1933 „o ochrane ľudu a štátu“, v ktorej sa použil termín tzv. ničomná populácia - GAUNERPOPULATION.

V roku 1936 „Ústav pre rasovú hygienu“, ktorý uskutočňoval rasovo-biologické vyšetrenia - dal návrh sústreďovať toto etnikum do táborov nútených prác, návrh na ich sterilizáciu s cieľom aby ich navždy separovali od nemeckého národa. Súčasťou nastickej politiky bolo nechať skupinku tzv. "rasovo čistých Rómov" nažive a sústrediť ich do kmeňových spoločenstiev ako určitý druh živého múzea.

Po ňom nasledoval ďalší výnos ministra vnútra zo 14.12.1937, v ktorom sa ukladalo policajným a kriminalistickým orgánom uskutočňovať prísnu a sústavnú kontrolu nad zločineckými a asociálnymi elementmi (asociáli, žobráci, tuláci, alkoholicy, prostitútky, Rómovia žijúci cigánskym spôsobom života).

Na základe výnosu ríšskeho vodcu SS z 8.12.1938 sa spustila lavína antihumánnych opatrení - 1. súpis všetkých Rómov, rómskych miešancov a cigánskym spôsobom žijúcich osôb (október 1939) za účelom ich budúceho deportovania na územia Protektorátu Čechy a Morava.

V rokoch 1939-1940 sa začali deportácie Rómov na územie Poľska. O rok neskôr boli zriadené pracovné tábory. Rómov postupne zatýkali a odvážali do koncentračných táborov. V roku zriadili 1942 v Osvienčime II-Bežine. Ďalšie koncentračné tábory boli v Bergen-Belsene, v Dachau a Buchenwalde. Napriek tomu, že úsilie o priame vyhladenie (genocídu) Rómov nebolo vo vojnovnej Slovenskej republike na prvom mieste (a to ani v

plánoch, ani v deklaráciách režimu), osou ich životných osudov boli diskriminačné nariadenia protirómskeho zákonodarstva, tvrdé praktické opatrenia (vrátane pracovných útvarov a táborov), ktoré niesli všetky znaky frapantného porušovania ich ľudských a občianskych práv, a nakoniec najrozličnejšie drastické formy fašistických represálií, vrátane hrozných zločinov proti ľudskosti.

V noci z 2. na 3. augusta 1944 bol "cigánsky" koncentračný tábor Osvienčim-Brezinka ako súčasť vyhladzovacieho nacistického tábora v Osvienčime zlikvidovaný. Menšiu časť tamojších väzňov deportovali do koncentračných táborov Buchenwald a Ravensbrück - premiestnili tam približne 490 rómskych žien. Po ich odchode bolo ohlásené uzatvorenie blokov. Presne 2897 rómskych mužov a žien vrátane starcov a detí odviezli do plynových komôr. Nikto z nich neprežil. Podľa predpokladov podobný osud postihol približne 21.000 európskych Rómov, ktorých do Osvienčimu-Brezinky deportoval (Kumanová, 2012).

K perzekúciám, teroru a fyzickej likvidácii dochádzalo aj na území Slovenska, aj keď k masovým transportom do koncentračných táborov z územia tzv. slovenského štátu nedošlo. Na základe Branného zákona z roku 1940 boli Rómovia, spolu s Židmi, zbavení možnosti stať sa príslušníkmi brannej moci. Aktívnu vojenskú službu potom vykonávali v špeciálne zriadenom VI. prápore Pracovného zboru Ministerstva národnej obrany, kde vykonávali zemné a pomocné stavebné práce. Ako „nespoľahlivým“ im nesmeli byť zverené zbrane.

V apríli 1941 vydalo Ministerstvo vnútra vyhlášku „o úprave niektorých pomerov Cigánov“. Olašským Rómom boli im odobraté kone a vozy a bolo im zakázané kočovať. Usadlí Rómovia boli povinní odstrániť svoje obydlia od štátnych alebo miestnych ciest a umiestniť ich oddelene od obce, často vo vzdialenosti niekoľkých kilometrov, ba i v lese. Rómom bolo zakázané cestovať verejnými dopravnými prostriedkami, nesmeli vstupovať na verejné miesta (do kín, do parkov), do miest a obcí smeli vstupovať len vo vymedzené dni a hodiny, nesmeli vlastniť psov. Opakovane boli vystavení ponižujúcim telesným prehliadkam a ich osady nočným raziám na ktorých sa aktívne podieľali hlavne príslušníci polovojenskej organizácie - Hlinkovej gardy.

Jedným z opatrení obmedzujúcich osobnú slobodu Rómov bolo aj zakladanie tzv. pracovných útvarov. Útvary vznikali na celom území vtedajšieho štátu, prvé v roku 1941 v Očovej, Moste na Ostrove a horárni Trnava, ktoré boli po niekoľkých mesiacoch existencie rozpustené. Na východnom Slovensku vznikol komplex pracovných útvarov v Hanušovciach nad Topľou, Bystrom, pod vrchom Petič a Nižnom Hrabovci. Rómovia na



východnom Slovensku budovali železničnú trať Prešov - Strážske. Pod hospodársku správu v Hanušovciach nad Topľou patril aj pracovný útvar v Jarabej, kde zaradenci budovali štátnu cestu Čertovica - Mýto pod Ďumbierom. Najväčším pracovným útvarom, ktorý bol v prevádzke v rokoch 1942 - 44 bol tábor v Dubnici nad Váhom. Tamojší zaradenci pracovali na stavbe vodného diela. V neďalekej Ilave zriadili dočasný pracovný útvar v roku 1943. Na strednom Slovensku bol zriadený pracovný útvar v Revúcej. Posledným väčším pracovným útvarom bolo Ústie nad Oravou, kde sa rómski zaradenci podieľali prácach na najvýznamnejšej slovenského štátu - Oravskej priehrade.

Po potlačení Slovenského národného povstania represálie voči domácemu obyvateľstvu, vrátane Rómov, zintenzívnili. Od septembra 1944 až do oslobodenia na jar v roku 1945 bolo odvečených, väznených, umučených ale aj na mieste zavraždených niekoľko sto Rómov. Okrem už spomenutej Hlinkovej gardy sa na represáliách podieľali špeciálne oddiely nemeckej brannej a represívnej moci. Dôvodom pre agresiu bolo aktívne pôsobenie Rómov medzi partizánmi, stačilo však aj podozrenie zo spolupráce.

Obdobná situácia bola v rokoch 1939 -1945 aj v južných a východných oblastiach Slovenska, ktoré v tom čase boli súčasťou horthyovského Maďarska. V týchto oblastiach sa udiali priame deportácie Rómov. Situácia sa vyostřila po politických zmenách v roku 1944. Rómovia boli koncentrovaní do pracovných táborov a neskôr sa pristúpilo k deportáciám do koncentračných táborov.

Celkový počet rómskych obetí, ktoré boli zlikvidované v nacistami obsadenej Európe, možno odhadom stanoviť približne na 500 000 osôb (Korim, 2006). Ohľadom odškodnenia rómskych obetí nacistického barbarstva prijal dokonca Nemecký spolkový súd v roku 1956 rozhodnutie, ktorým zamietol odškodnenie Rómov, lebo podľa názoru súdu, vykazovali asociálne vlastnosti a vyhlásil ich prenasledovanie a deportácie za nutné policajné a bezpečnostné opatrenia.

### **2.1.5 Rómovia a Slovensko v období súčasných dejín**

#### **Rómovia na Slovensku v rokoch 1945-1989**

Po druhej svetovej vojne vstúpil svet i Európa do obdobia súčasných dejín. Vo vývoji Rómov nastáva nové obdobie. V rokoch 1945-1948 nastáva povojnová migrácia a násilné vysťahovanie Rómov. Prezidentský dekrét č. 88/1945 - migračné vlny do pohraničných oblastí Čiech, tam kde bol vysoký dopyt po nekvalifikovanej pracovnej sile, najmä

v priemysle a poľnohospodárstve. Následne sa za nimi dobrovoľne sťahovalo aj ich príbuzenstvo, tým ktorým sa nedarilo, vracali sa späť.

V rokoch 1948-1969 nastáva obdobie Konceptie „riešenia tzv. cigánskej otázky“ formou sociálnej asimilácie (sociálna pomoc „ochrana“ a odstraňovanie tzv. cigánskej zaostalosti v rokoch 1948-1958. Neuznanie Rómov ako národnosti, podceňovanie rómskeho jazyka, program prevýchovy rómskeho obyvateľstva (smernica MV ČSR z 5.3.1952 o úprave pomerov osôb cigánskeho pôvodu, táto mala 8 bodov). Celý program však v praxi zlyhal. V rokoch 1958 – 1965 bolo úsilie o „trvalé usídlenie kočujúcich osôb“. V roku 1958 bol vydaný zákon o „trvalom usídlení kočujúcich a polokočujúcich osôb“, podľa ktorého sa zamedzil pohyb tej časti rómskeho obyvateľstva (olašskí Rómovia), ktorá dovtedy kočovala. Na základe tohto zákona im pobrali kone a kolesá od vozov (koleso - jeden zo symbolov rómskej slobody). V tomto období dochádzalo k porušovaniu ľudských a občianskych práv Rómov. Určitými pozitívnymi výsledkami bolo aj, že v rámci danej lokality sa Rómovia mohli začleniť do spoločenského života. Rómov sťahovali z osád do miest do novostavieb bytových domov.

Koncepcia rozptylu a odsunu nastala v rokoch 1965-1968. Po tomto období nasledovala etapa snáh o samostatné riešenie rómskej problematiky v rokoch 1968-1968.

Uznesenie vlády 502 z roku 1965, na základe ktorého sa ustanovil v roku 1966 Vládny výbor pre riešenie otázok občanov cigánskeho pôvodu. Korim (2006) uvádza Konceptiu rozptylu a odsunu charakterizovali tri oblasti: likvidácia rómskych chatrčí a osád, spojená s riešením bytových otázok odsťahovaných obyvateľov; výchova rómskej mládeže a zabezpečenie školskej dochádzky detí (spojené so sankciami, napr. odoberanie rodinných prídavkov); zaraďovanie práceschopných mužov do pracovného procesu.

Rómovia sa pokúsili o založenie kultúrno-spoločenskej organizácie s názvom „Združenie slovenských cigánov“(tieto iniciatívy sa považovali za nevhodné), na jar v roku 1969 založili v Bratislave „Zväz Cigánov - Rómov" v roku 1973 bol však zrušený. V roku 1969 bola zriadená Komisia vlády SSR pre otázky cigánskych obyvateľov - vytvárala sieť sociálnych terénnych pracovníkov, tzv. kurátorov. Od roku 1969 až do roku 1989 boli snahy o všestrannú spoločenskú a kultúrnu integráciu Rómov.

### **Základné aspekty novodobej histórie Rómov**

Od 1. januára 1993 vznikla Slovenská republika, stala sa 180 štátom v rámci OSN. V tomto období vznikajú sociálne problémy najmä medzi rómskou menšinou. Po roku

1989 sa aktivizovalo národno-emancipačné úsilie Rómov na Slovensku. Založili sa viaceré politické a kultúrne organizácie. V legislatívnej oblasti bolo prijatých niekoľko zásadných dokumentov, ktoré fakticky uznali rómsku národnosť.

## **2.2 Kultúrne bohatstvo Rómov**

### **Tradičné zamestnania a povolania**

Starousadlí Rómovia, sa venovali tradičným remeslám (kováči, kotlíkari, zvonkári, uhliari, košíkari, tehliari, korytári) a hudobníctvu. Znalosť kováčstva si pravdepodobne priniesli už z Indie. Rómske ženy tkali úzke, tzv. cigánske tkanice. Na šľachtických dvoroch a neskôr v mestách bolo hudobníctvo dominantným zamestnaním, na vidieku malo len príležitostný charakter. Rómske hudby na strednom a najmä východnom Slovensku sa stali dokonca nositeľmi slovenského hudobného folklóru.

Rozšírenie priemyselnej výroby viedlo k úpadku rómskeho kováčstva. Olašskí Rómovia sa zaoberali najmä obchodovaním s koňmi, podomovým obchodom a zberom surovín. Od konca 19. storočia väčšina Rómov pracovala ako robotníci. Časť sa živila nádenníckou prácou alebo posluhou. Častým spôsobom obživy bolo aj žobranie.

Po druhej svetovej vojne Rómovia pracovali ako stavební, železniční alebo lesní robotníci, na vidieku v poľnohospodárskych družstvách. Mnohí Rómovia získali vyššie ako základné vzdelanie, niektorí aj vysokoškolské a našli uplatnenie v rôznych sférach hospodárskeho a spoločenského života.

### **Bývanie**

Rómovia v Európe neobývajú kompaktné územie, sú rozptýlení po územiach jednotlivých krajín. Tento fakt výrazne ovplyvňuje aj bývanie Rómov, ktoré odzrkadľuje vplyv regiónov v ktorých sa usadili.

Rómovia na Slovensku žijú usadlým spôsobom života niekoľko storočí. K ich usadzovaniu dochádzalo postupne od 16. storočia, pričom súpisy z 18. storočia dokazujú, že väčšina Rómov v tom čase už nevedla kočovný život. Ich tradičná kultúra je viazaná na život v menších, či väčších sídlach, spravidla v bezprostrednej blízkosti majority, na ktorú bol naviazaný spôsob obživy (kováčstvo, hudobníctvo, výroba z dreva, prútie, práce v poľnohospodárstve, nádenníctvo). Vzájomné dlhodobé spolužitie sa prejavilo aj

penikáním kultúrnych prvkov a čoraz väčším prirodzeným približovaním sa. Rómovia si spravidla svoje príbytky stavali na okrajoch obcí.

Niektoré osady vznikli živelne, ale mnohé vznikli na základe vyčlenenia miesta (ak nie právneho, tak aspoň spoločensky akceptovaného), na ktorom sa Rómovia mohli usadiť. Materiál používaný na stavbu obydli zodpovedal regionálnym podmienkam. Nedisponujeme historickými záznamami dokumentujúcimi vývoj bývania. Početnejšie záznamy a obrazový materiál máme až zo začiatku 20. storočia. Rómske osídlenie bolo súčasťou obcí ale i miest. Pamätníci spomínajú na ulice v Košiciach i Prešove, na ktorých mali postavené domčeky predovšetkým rodiny rómskych hudobníkov. Úroveň bývania je priamo determinovaná sociálnym postavením, pričom sa dá predpokladať, že tomu tak bolo aj v minulosti.

Polokočovné a kočovné skupiny, ktorých bolo u nás podstatne menej, ako príbytky využívali stany či šiatre, alebo využívali bývanie vo vozoch a neskôr aj maringotkách. K ich usadeniu v Československu došlo po vydaní zákona o zákaze kočovania v roku 1957.

Samostatnou kapitolou bývania Rómov sú panelové domy a sídliská stavané predovšetkým v období socializmu. Vtedajší režim v snahe čo najskôr zlepšiť sociálne postavenie Rómov investoval nemalé finančné prostriedky do výstavby bytových domov, či už v pôvodných osadách, alebo vytváral samostatné sídliská (Luník IX. v Košiciach, Dúžavská cesta v Rimavskej Sobote a iné). Do nového bývania sa sťahovali často zaostalejšie rodiny, ktoré si iba ťažko zvykali na dovtedy neznáme vymoženosti - plynový sporák, kúpeľňu, splachovací záchod. Prídeľovanie bytov tiež nerešpektovalo vnútornú štruktúru rómskych komunit (napr. nie všetci členovia rodiny sa mohli sťahovať, alebo do blízkeho susedstva boli presťahované rodiny, ktoré mali dlhodobu zlé vzťahy...) a tiež samotní Rómovia k novému bývaniu vôbec neprispeli. Výsledkom nekonceptného sťahovania a hlavne nepripravenosti Rómov na veľkú kultúrnu zmenu boli často byty zdevastované a zanedbané. Druhou stranou mince sú však aj rodiny a celé komunity, ktoré vďaka cieľenej snahe štátu zlepšiť kvalitu bývania Rómov mali možnosť zlepšiť svoje bývanie a aj si ho udržali.

### **Duchovná kultúra Rómov**

V duchovnej kultúre Rómov sa uchovalo veľa archaických prejavov. V zaostalejších osadách východného Slovenska existuje komplex magických úkonov a zákazov, ktoré majú tehotnú ženu i šestonedielku s dieťaťom ochrániť pred zlou silou. Úradný sobáš sa

v niektorých oblastiach dodnes uzatvára až po niekoľkoročnom partnerskom spolužití. Spolužitie je potvrdené obradom, ktorý má zvykovoprávnu funkciu sobáša. Bezdetné manželstvo bývalo dôvodom k rozchodu. U olašských Rómov sa mladucha kupuje. Najarchaickejšie obyčaje sa viažu k úmrtiu a pohrebu. Existuje komplex prísne dodržiavaných magických praktík, ktoré vychádzajú z rozšírenej viery v návrat mŕtvych. Väčšina Rómov na Slovensku je rímskokatolíckeho vyznania.

### **Folklór Rómov**

Rómovia majú bohatý folklór. Staré rómske piesne možno rozdeliť na žalostné a tanečné. Stále vznikajú nové piesne, ktoré možno prirovnať k folkovej tvorbe. V priebehu 18. storočia si Rómovia osvojili osobitý hudobný štýl, ktorý interpretovali najmä v mestských kaviarňach. Rozprávky, okrem hrdinských príbehov, obsahujú poverové i žartovné rozprávania. Významnú súčasť folklóru tvoria hádanky a príslovia, v ktorých sa prejavuje ich životná múdrosť, etické normy i filozofia.

## **2.3 Symboly Rómov**

Medzinárodný deň Rómov pripadá na **8. apríl**. Tento deň si Rómovia pripomínajú ako svoj pamätný deň na počesť prvého celosvetového stretnutia Rómov na svojom I. kongrese sa zišli Rómovia zo 14 krajín v dňoch 8.- 12. apríla 1971 v Orpingtone pri Londýne. Odmietli označenie cigán a požiadali medzinárodné organizácie o rešpektovanie svojho vlastného (etnického) mena Róm/Rómovia. Prihlásili sa ku krajine svojho pôvodu k Indii a prijali rómsku vlajku a hymnu.

### **Rómska hymna**

Hudobný podklad rómskej hymny *Opre Roma* (Hor'sa, Rómovia) tvorí rómska ľudová pieseň, text napísal Jarko Jovanović Jagdino. Za rómsku hymnu bola prehlásená na prvom kongrese Medzinárodnej rómskej únie (International Romani Union) v roku 1971. dostupné na internete < <http://www.romadocument.sk/index.php/sk/symboly/romska-hymna.html> >

### *Medzinárodná rómčina*

Gelem gelem lugone  
dromenca  
Maladilem baxtale Rromenca  
A, Rromale, katar tumen aven  
E caxrenca bokhale chavenca  
A, Rromale! A, chavale!

### *Východoslovenská rómčina*

Gejľom gejľom le bare dromenca  
Arakhľom man bachtale  
Rromenca.  
Jaj, Romale, khatar tumen aven  
le cerhenca, bokhale čhavenca?  
Jaj Romale! Jaj, čhavale!

### *Slovenský preklad*

Šiel som, šiel som ďalekými  
cestami,  
stretol som tam šťastných Rómov.  
Oj, Rómovia, odkiaľ prichádzate  
so stanmi a hladnými deťmi?  
Oj, Rómovia, oj chlapani!

## **Rómska vlajka**

Medzinárodnú vlajku Rómov vytvoril Všeobecný zväz Rómov z Rumunska (Uniunea Generala a Romilor din Romania) v roku 1933.



Zdroj: <<http://www.romadocument.sk/index.php/sk/symboly/romska-vlajka.html>>

**Obrázok 4 Rómska vlajka**

Vlajka pozostáva z dvoch pruhov – spodného zeleného, symbolizujúceho prírodu a horného modrého, predstavujúceho oblohu. V strede sa nachádza červené vozové koleso so šestnástimi spicami. Podobné koleso je aj na štátnej vlajke Indie, čím sa Rómovia prihlásili k indickej pravlasti.

## 2.4 Charakteristika a špecifiká rómskeho jazyka

Táto kapitola sa zameriava pôvod rómskeho jazyka, dialektické rozdiely a odlišnosti rómčiny v porovnaní so slovenčinou.

### 2.4.1 Pôvod rómskeho jazyka

Rómsky jazyk (romaňi čhib) patrí do indoeurópskej jazykovej rodiny, presnejšie do skupiny novoindických jazykov. Od 90. rokov rezonovala téma kodifikácie, či skôr štandardizácie rómskeho jazyka, pričom k určeniu pravidiel pre pravopis došlo ešte v roku 1974. V tomto roku vyšla učebnica *Základy romštiny* významnej českej lingvistky Mileny Hübschmanovej. Základom štandardizovaného jazyka sa stal východoslovenský dialekt. V roku 1991 kolektív autoriek Hübschmannová M., Šebková H., Žigová. A vydal aj Romsko-český a česko-romský slovník. Skôr symbolicky ako reálne došlo 29. júna 2008 k deklaratívnej štandardizácii rómskeho jazyka.

Základ rómskeho jazyka je spoločný či veľmi príbuzný najmä v časti slovnej zásoby (Cina, 2010). Možno skonštatovať, že rómčina je tvorená tromi vrstvami, pokiaľ ide práve o slovnú zásobu:

- V prvej z nich sú už spomenuté indické výrazy (napr. šero/hlava, paňi/voda, čhavo/dieťa, šukar/pekný...)
- V druhej sa objavujú slová prevzaté z jazykov krajín, ktorými kedysi na svojej ceste z Indie Rómovia prechádzali, resp. kde sa dlhšie zastavili. (podľa týchto slov sa dá určiť smer migračného prúdu a krajiny, ktorými prešli, napr. vudar/dvere, zor/sila, graj/kôň, kurko/nedeľa, karfin/klinec, kokal/kosť, drom/cesta...)
- Tretiu, najnovšiu vrstvu tvoria slová prevzaté z jazyka krajiny, kde sa usadili a kde žijú. Ide o výrazy jednak pre konkrétne „civilizačné“, jednak pre predmety a abstraktné pojmy, ktoré skôr nepotrebovali (napr. luma/svet, alavari/slovník, voďi/duša...).

## 2.4.2 Dialektické rozdiely

Slovenskí Rómovia sa usídlili najmä na východnom Slovensku v osadách za dedinou. Žili uzavretým životom čo v súvislosti s používaním rómskeho jazyka znamená, že kontakty Rómov s Rómami, pre ktorých rómčina fungovala ako komunikačný, prostriedok sa uskutočňovali len v rámci určitej lokality. Pôsobenie jazyka určovala teda vzdialenosť podobne ako v slovenských nárečiach – priestor, ktorý bolo možno prejsť pešo (jarmok, návšteva, krst, svadby a iné príležitosti, pri ktorých sa Rómovia schádzali, aby si vymenili informácie a našli manželských partnerov pre svoje deti. V týchto oblastiach sa potom ustalovali regionálne varianty rómčiny.

Na Slovensku rozdeľujeme rómske nárečia do niektorých skupín. Najrozšírenejším je **dialekt slovenských Rómov**. Z tohto dialektu odvodzujeme jednotlivé regionálne podskupiny:

- východoslovenský dialekt,
- stredoslovenský dialekt,
- západoslovenský dialekt.

Osobitný dialekt predstavuje **vlašský /olašský dialekt**. Hovorí ňou približne 5-10% Rómov na Slovensku. Vo svojej slovnej zásobe má veľmi veľa rumunských, gréckych, srbských a indických slov. Preto viacerí Rómovia z iných skupín tomuto dialektu nerozumejú. Ďalším dialektom je **ungrikska Roma** - nárečie Rómov juhu Slovenska, ktorí žijú obklopení maďarskou národnostnou menšinou. Tento dialekt prirodzene obsahuje veľa maďarských slov. (Cina, 2002)

## 2.4.3 Odlišnosti rómčiny v porovnaní so slovenčinou

Gramatika rómskeho jazyka má podobnú štruktúru ako slovenčina, jej morfológické vlastnosti sú však v niektorých prípadoch o niečo jednoduchšie. Medzi charakteristické znaky patria aspirované hlásky, člen či ôsmy pád. Z jeho štruktúry zasa vyvodili napr. stredný rod, ypsilon, dĺžňu a chýbajú aj niektoré skloňovacie vzory. Časovacie vzory pri slovesách sú nahradené slovesnými triedami a podobne zjednodušené je aj ohýbanie prídavných mien. Lexikálna rovina jazyka je pomerne chudobná, cudzie slová sú nahradzované výpožičkami z kontaktného jazyka, prevažne z regionálnych dialektov.



Rómčina má v porovnaní so slovenčinou niekoľko odlišností (Cina,2002):

- Rómčina má na rozdiel od slovenčiny aspirované hlásky 1. čh, ph, kh, th, ktoré sa artikulujú s prídychom. Ich uplatňovanie je veľmi dôležité, pretože nedodržiavaním sa mení význam slov, napr. koro – khoro (slepý – krčah), te čorel – te čhorel (kradnúť – liať), tav! – thav (var – niť).
- V rómčine sa uvádzajú pred podstatnými menami členy ( 2. o, e, o,napr. o čhavo chlapec, e čhaj – dievča, o murša – chlapci).
- Rómčina má 8 pádov. Ten ôsmy je 3. ablatív. Podobá sa na slovenský genitív.
- Rómsky genitív má zasa charakter privlastňovania.
- V rómčine sa oveľa častejšie používa 4. pád - vokatív (Devleja! – Bože!, Phraleja! – Bratu!).
- Podľa pravopisných noriem z roku 1971 sa v rómčine nepíše 5. ypsilon, ale iota.
- V rómčine sa píše mäkčeň aj v slabikách 6. di, ti, ni, li, de, te, ne, le. Mäkčeň je potrebné stále uvádzať, pretože nedodržaním mäkčenia sa môže meniť význam slov. napr. dilos – d'ives (obed – deň), linaj – di'ino (leto – hlúpy).
- V rómčine sa nepoužívajú 7. dlžne. Dlženie je regionálne podmienené. Napr. slovo pora (perie) sa v šarišskom regióne vysloví krátko (pora), ale na Zemplíne sa artikuluje dlho (póra, póura). Dlžeň však nikdy nepíšeme!
- V rómčine sa úplne ináč tvoria modálne slovesá 8. mať, môct'/nemôct', treba, musieť.
- Gramatika rómskeho jazyka často 9. skrakuje slová, napr. miro – mro (môj), tiro /tro (tvoj).

### 3 TRENDY VÝVOJA SPOLOČNOSTI V OBLASTI EDUKÁCIE ŽIAKOV Z MRK

V nasledujúcom texte ponúkame stručný prehľad historického vývoja prístupov k výchove a vzdelávaniu rómskych detí. Pretože pojem „edukácia žiakov z MRK“ sa vyvíjal, a zaviedol až v súčasnosti, začneme prístupmi k výchove a vzdelávaniu všetkých rómskych detí.

#### 3.1 Stručný prehľad vývoja edukácie rómskych detí v Európe a na Slovensku

Vývoj edukácie rómskych detí v zahraničí	Vývoj edukácie rómskych detí na Slovensku
V Anglicku Detský zákon z roku 1908 umožnil deťom kočovných rodičov navštevovať školu namiesto 400 dní v roku len 200. V roku 1967 bola založená prvá karavanová škola pre Rómov založená dobrovoľníkmi. <i>Národná rómska rada pre vzdelanie</i> (National Gypsy Education Council) založená roku 1968 prinútila vládu a špeciálne školy pre kočujúcich pre Rómov založená dobrovoľníkmi.	V 18. storočí na základe nariadení kráľa Jozefa II. <i>odoberali deti od piatich rokov rómskym rodinám a dali ich do výchovy rodinám roľníkov</i> , ktoré za to dostávali finančnú odmenu. Deti mohli chodiť iba do škôl, ktoré boli pod patronátom cirkvi. Mládeni sa museli u svojho pána vyučiť remeslu a v šestnástich narukovať.
Vo Švajčiarsku v 30. – 40. rokoch existovala spoločnosť Pro Juventute, ktorá sa pokúsila meniť rodiny kočovníkov. Deti <i>oddeľovali od rodín, umiestnili ich v ústavoch</i> s tým, že rodičia im umreli alebo ich opustili. Mnoho detí bez súdneho rozhodnutia adoptovali.	Po druhej svetovej vojne negramotnosť Rómov v Československu značne poklesla, pretože <i>vyplácanie štátnych rodičovských príspevkov bolo podmienené pravidelnou školskou dochádzkou detí</i> . Usadením, vzdelávaním, zamestnaním malo dôjsť k násilnej asimilácii, ktorá bola dominantnou črtou politiky komunistického režimu. Opäť bolo mnoho detí umiestnených v ústavoch.

<p>Národná rómska rada pre vzdelanie (National Gypsy Education Council) založená roku 1968 prinútila vládu a špeciálne školy pre kočujúcich účinnejšie zabezpečovať vzdelávanie pre rómske deti a akceptovať prácu dobrovoľníkov. V polovici 90-tych rokov bolo v Anglicku asi 500 učiteľov špecializovaných na výuku Rómov (Romipen, 2000).</p>	<p>V 70 –tych rokoch sa na Slovensku uskutočnil experiment s Celodenným výchovným systémom (CVS) v niektorých školách na Východnom Slovensku. V triede sa striedali dve učiteľky, využívali sa progresívne metódy vo vyučovaní (metóda problémového vyučovania, výcvikový program pre remotiváciu a aktiváciu žiakov a pod.). Experimentátori i učitelia ho považovali za veľmi úspešný najmä z hľadiska významnej akcelerácie schopností rómskych žiakov a zvýšenia ich záujmu o školu. Systém sa stal východiskovým pre Projekt prípravných ročníkov.(Maczejková et al., 2002).</p> <p>1975 - zavedením Novej koncepcie výchovy a vzdelávania na stala na Slovensku špecifická situácia v zaradovaní rómskych detí do špeciálnych škôl, kde sa k nim pristupovalo ako k mentálne retardovaným.“</p> <p>V Dokumente Charta 77 k situácii vo vzdelávaní Rómov uvádzalo : „Rómovia chodili do českých a slovenských škôl, kde nerozumeli vyučovaciemu jazyku a kde všetko, počnúc obrázkami v šlabikároch až po učebné osnovy ako celok, v nich vyvolávalo pocit, že sú cudzincami podradnej rasy bez vlastného jazyka, histórie a predstáv. (Fronsecová, 1999, s.8).</p>
	<p>V 80. rokoch sa pozornosť štátnych orgánov koncentrovala na <i>skvalitnenie prípravy rómskeho dieťaťa pred vstupom do školy</i>. Jednalo sa o postupné zaškolenie všetkých 5 a neskôr 3 – 5 ročných rómskych detí v MŠ, v roku 1988 sa dosiahla 75,8% zaškolenosť. Sledovalo sa <i>zlepšovanie školskej dochádzky, zlepšenie školskej úrovne a zvýšenie počtov rómskeho dorastu na stredných a vysokých školách</i>. Sčítania ľudu v roku 1980 potvrdilo, že základné vzdelanie dosiahlo 80% rómskej populácie. Fliegel in Mann, 1992).</p>
<p>V polovici 90-tych rokov bolo v Anglicku asi 500 učiteľov špecializovaných na výuku Rómov (Romipen, 2000).</p>	<p>V roku 1991 prijaté „Zásady zriaďovania a prevádzky škôl na národnostne zmiešanom území“ a „Zásady vládnej politiky SR k Rómom.“</p>
<p>Po otvorení hraníc v 90. rokoch mnohí z radov odbornej verejnosti, ktorí navštívili školy v USA s údivom zisťovali, že deti s rôznymi handicapmi jazykovými, sociálnymi, fyzickými, mentálnymi) sú vzdelávané v „hlavnom prúde.“</p>	

## **3.2 Kroky k inkluzívnemu vzdelávaniu rómskych žiakov v Slovenskej republike**

Slovensko sa k problematike inkluzívneho vzdelávania v praxi dostáva až v posledných rokoch, i keď minimálne na akademickej pôde bolo registrované ako „niečo nové“ v pedagogike už v roku 2006. Dovtedy sa tento pojem sa vyskytol len v kontexte so vzdelávaním zdravotne znevýhodnených osôb.

Napriek uskutočneným kurikulárnym reformám v oboch krajinách si slovenské (i české) školstvo dodnes tradične zakladajú na vysokom podiele základnej gramotnosti a štrukturovaníu žiakov so špeciálnymi potrebami. Žiakom s akýmkoľvek handicapom (vrátane žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia) sú takmer vždy pridelené špeciálne podmienky, špeciálny program, špeciálni učitelia. Už niekoľko rokov sa hľadajú prostriedky, ktoré by zlepšili podmienky účasti rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vo výchove a vzdelávaní. V tejto súvislosti bolo vypracovaných viacero projektov a postupov – napr. uplatňovanie koncepcie tvorivo-humanistickej výchovy, vzdelávací systém DROMUS, Celodenný výchovný systém (CVS), zavedenie multikultúrnej výchovy, zavedenie nultých (prípravných) ročníkov, zavedenie profesie asistenta učiteľa, zavádzanie školskej sociálnej práce v edukácii rómskych žiakov (bližšie o týchto prístupoch v kapitole 3.3). Tieto prístupy majú podľa výskumov aj pozitívne dôsledky, stále sa však prejavujú dôsledky historického kontextu tohto problému, vrátane negatívnych postojov niektorých učiteľov a študentov učiteľstva k rómskemu etniku.

Kľúčovým dokumentom pre smerovanie a rozvoj školstva po zmene spoločenského systému sa stal *Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov MILÉNIUM*, prijatý v roku 1998. V dokumente sa okrem iného plánuje ...“zavádzať do praxe špeciálne programy pre deti z menej podnetného sociálneho prostredia, najmä rómskych detí“.

### **3.2.1 Legislatíva**

Slovenská republika ratifikovala všetky medzinárodné dokumenty týkajúce sa práv dieťaťa a rovného prístupu vo vzdelávaní. *Ústava Slovenskej republiky z roku 1992*

akceptuje ustanovenie Všeobecnej deklarácie ľudských práv vzťahujúcich sa na rešpektuje ľudské a občianske práva a medzinárodne kodifikované práva dieťaťa. Od týchto dokumentov sa odvíjala v signatárskych krajinách (kam patrí aj Slovensko) postupná transformácia legislatívy v smere pre čo najširšiu skutočnú integráciu. V súčasnosti existujú na Slovensku vedľa seba dva základné modely: segregáčny a integračný. Ich existencia je odrazom posunu postojov spoločnosti ku vzdelávaniu a výchove hlavne zdravotne znevýhodnených jednotlivcov - od odmietania ich práva na vzdelávanie cez dlhé obdobie segregáčnych prístupov v špeciálnych vzdelávacích a výchovných inštitúciách /aj ústavného a internátneho charakteru/, až k postupnému presadzovaniu integrovaného vzdelávania spolu so zdravými rovesníkmi. Špecifikom slovenského školstva je však stále aktuálna segregácia rómskych žiakov, ku ktorej sa neustále vyjadrujú mimovládne organizácie zamerané na ľudské práva.

### **3.2.2 Reforma školstva**

Školská reforma z roku 2008 uzákonená *Školským zákonom* a nadväznú právne predpisy zaviedli niekoľko nových opatrení s prvkami inkluzívneho vzdelávania, ktoré majú zásadnejší dopad aj na vzdelávanie detí z MRK:

- Zaradenie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia medzi deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami - školám vyplýva povinnosť vytvoriť kvalitatívne nové prostredie, zodpovedajúce potrebám týchto detí a zabezpečiť ďalšie zdroje na podporu ich efektívneho vzdelávania, navyše zo strany štátu dostanú na zabezpečenie plnenia tejto povinnosti špeciálny príspevok. V samostatnom paragrafe Školského zákona, ktorý sa venuje výchove a vzdelávaniu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, je vyzdvihnutá potreba použitia špecifických metód a foriem vzdelávania spolu s potrebou vytvárať „individuálne podmienky“ pre tieto deti. Osobitosti a podmienky na výchovu a vzdelávanie týchto žiakov sú rozpracované v Štátnych vzdelávacích programoch pre všetky tri skupiny zvlášť /pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia /spolu s definíciou sociálne znevýhodneného prostredia/ i pre žiakov s nadaním.
- Zavedenie povinnosti a podmienok diagnostikovania 6 – 7 ročných detí na základe sociálno – kultúrne nezávislých testov školskej spôsobilosti.

- Zníženie počtu žiakov v bežnej triede, aby sa umožnila vyššia miera individuálneho prístupu k žiakovi.
- Možnosť realizácie celodenného výchovného systému s možnosťou zmysluplného trávenia voľného času a pomoci pri príprave na vyučovanie.
- Možnosť zohľadniť sociálne a kultúrne prostredie a potreby detí zo SZP. Pri vytváraní školských vzdelávacích programov.
- Za pozitívum smerom k inklúzii môžeme označiť aj zavedenie prierezovej témy Multikultúrna výchova v Štátnom vzdelávacom programe pre ISCED 1., 2., i keď chýbajú štátom vydané metodické materiály /tento nedostatok čiastočne vykryli mimovládne organizácie vydaním príručiek a metodických materiálov/.

V súčasnosti na Slovensku existuje niekoľko vládnych koncepcií, zameraných na edukáciu rómskych žiakov (*Koncepcia vzdelávania rómskych detí a žiakov, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania z roku 2008, Kľúčové oblasti a akčné plány štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži v Slovenskej republike na roky 2008-2013 z roku 2008, Národný akčný plán pre deti na roky 2009 - 2013* či strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike: *Solidarita – Integrita – Inklúzia* z roku 2008.) Uvedené koncepcie v oblasti vzdelávania deklaruje snahu o riešenie prípadov rómskych žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia umiestnených do špeciálnych škôl, ktorí nepotrebujú špeciálnu starostlivosť a nepatria do tohto typu škôl.

*Programové vyhlásenie vlády SR na roky 2010 – 2014* deklaruje ako hlavný princíp vzdelávacej politiky rovnosť šancí pre všetkých mladých ľudí bez ohľadu na sociálnu situáciu, región či etnicitu a orientáciu na potreby detí, žiakov a mládeže. Vyhlásenie vychádza aj z *Revidovaného národného akčného plánu Dekády začleňovania rómskej populácie 2005 – 2015 na roky 2011 – 2015, Priorita: Vzdelávanie*. Smerom k integrácii rómskych žiakov vo vzdelávaní sa v tomto dokumente uvádzajú nasledujúce opatrenia:

- Vláda SR zavedie povinný posledný ročník materskej školy s možnosťou alternatívnych riešení pre deti, u ktorých sa preukáže predpoklad úspešného zvládnutia školskej dochádzky aj bez účasti na predškolskom vzdelávaní, a zabezpečí zlepšenie predškolskej diagnostiky. Vláda SR podporí vznik materských škôl v lokalitách s ich nedostatočnou kapacitou.

- Vláda SR prehodnotí význam špeciálnych škôl, prijme opatrenia na zabránenie segregácie na základe etnickej príslušnosti (vrátane testov školskej zrelosti v rómčine) a podporí čo najvyššiu integráciu detí so špeciálnymi potrebami a zlepšenie podmienok detí, pre ktoré integrácia nie je možná alebo prospešná. Integráciu musí sprevádzať vytváranie podmienok na zvyšovanie počtu špeciálnych pedagógov, pedagogicko-psychologických poradcov a asistentov na školách.

- Vláda SR skvalitní výučbu slovenského jazyka na školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín zmenou metodiky.

### **3.3 Prehľad vývoja projektov zameraných na edukáciu žiakov z MRK na Slovensku smerujúcich k inkluzívnemu vzdelávaniu**

. Ako sme spomínali v predchádzajúcej kapitole, vzdelávacie stratégie, ktoré by zlepšili podmienky účasti rómskych žiakov z MRK vo výchove a vzdelávaní, sa hľadajú nielen na Slovensku už niekoľko rokov. V tejto súvislosti bolo vypracovaných viacero projektov a vzdelávacích stratégií.

#### **3.3.1 Vzdelávací systém DROMUS**

Základom vzdelávacieho systému autorov Valachová–Zelina (2002) je systémový prístup k vzdelávaniu Rómov. Slovo DROMUS je akronym, v ktorom začiatočné písmená tohto slova znamenajú jednotlivé štrukturálne oblasti systému vzdelávania:

**D** - dochádzka žiakov do školy.

**R** - regulácia, riadenie, autoregulácia (riadenie školy, autoregulácia a regulácia správania a učenia rómskych detí).

**O** - obsah vzdelávania. V spomínanom dokumente MILÉNIUM bola umožnená zmena osnov až o 40%.

**M** - metódy edukácie Rómov.

**U** - učiteľ, pripravený na vzdelávanie rómskych detí.

**S** - spoločnosť, spätná väzba, podporné služby.

System vychádza z koncepcie tvorivo - humanistickej výchovy (THV) Zelinu, M. a Zelinovej, M. (1990, 1993).

### **3.3.2 Celodenný výchovný systém /CVS/**

V 70. rokoch sa na Slovensku uskutočnil experiment s Celodenným výchovným systémom (CVS) v niektorých školách na Východnom Slovensku. V triede sa striedali dve učiteľky, využívali sa progresívne metódy vo vyučovaní (metóda problémového vyučovania, výcvikový program pre remotiváciu a aktiváciu žiakov a pod.). Experimentátori i učitelia ho považovali za veľmi úspešný najmä z hľadiska významnej akcelerácie schopností rómskych žiakov a zvýšenia ich záujmu o školu. Systém sa stal východiskovým pre Projekt prípravných ročníkov.

Súčasný model CVS vychádza zo spomínaného systému DROMUS a z koncepcie tvorivo – humanistickej výchovy M. Zelinu (zakotvených v dokumente MILÉNIUM). Pre koncepciu inkluzívneho vzdelávania žiakov z MRK sa tento systém vďaka doterajším výstupom javí ako najvhodnejší.

### **3.3.3 Projekt nultých (prípravných) ročníkov**

Z iniciatívy Klubu učiteľov rómskych detí /KURD/ pri Mestskom pedagogickom stredisku v Košiciach, vznikol Projekt prípravných ročníkov (autorka Maczejková, M., 1991). Projekt bol schválený MŠ SR, experimentálne overovaný v spolupráci Pedagogicko – psychologickej poradne v Košiciach a Katedry psychológie FF UPJŠ na vybraných ZŠ s vysokou koncentráciou rómskych žiakov.

Podľa autorky projektu prípravných ročníkov: „Prípravný ročník v základnej škole je alternatívna forma edukácie šesťročných detí zo sociálne a výchovne nedostatočne podnetného prostredia, celkovo psychicky deprivovaných, neovládajúcich alebo len čiastočne ovládajúcich vyučovací jazyk, nepripravených pre úspešný vstup do školy“. Učivo prvého ročníka v tomto projekte je cieľavedome rozložené v dvojročnom cykle (nultý a prvý ročník). Vychádza z Celodenného výchovného systému. Deťom sa venujú dve učiteľky (dopoludnia a popoludní), vyučovanie sa končí o 16. hodine. Projekt nebol primárne určený len pre rómskych žiakov. Školy, učitelia i rodičia hodnotia výsledky prípravných ročníkov ako veľmi pozitívne a projekt pokračuje ďalej. Nevýhodou projektu



je fakt, že spolu s nultým ročníkom trvá vzdelávanie 10 rokov. Žiaci tak v ZŠ ukončia povinnú školskú dochádzku a nie sú motivovaný k pokračovaniu v štúdiu na strednej škole.

### **3.3.4 Tranzitívne triedy**

V rokoch 2005 – 2006 prebiehal experimentálny projekt programu PHARE *Ďalšia integrácia rómskych detí v oblasti výchovy a vzdelávania a zlepšenie životných podmienok, projekt Integrácia rómskych detí do štandardných základných škôl* (Čechová a kol., 2006). Cieľom projektu bolo vytvorenie tranzitívnych tried pre rómske deti zaradené do špeciálnych škôl, v ktorých boli po splnení určitých podmienok pripravované v malých tranzitívnych triedach so špeciálnymi učebnými metódami a pomôckami na preradenie na štandardnú základnú školu a jej úspešné zvládnutie. V tranzitívnej triede je žiak vzdelávaný špecifickými vyučovacími metódami podľa upravených učebných plánov a osnov, za pomoci špeciálnych učebných pomôcok. V prípade úspešného absolvovania tranzitívnej triedy je následne preradený do štandardnej ZŠ. Žiak prestupom do ZŠ získava nové možnosti študovať po ukončení ZŠ na SŠ a má tak väčšiu šancu nájsť si zamestnanie. Tranzitívna trieda na rozdiel od nultého ročníka znamená len 9 – ročnú dochádzku do ZŠ.

## **3.4 Vzdelávanie a príprava budúcich pedagógov na edukáciu detí a žiakov z MRK**

V roku 1990 v Ústave romologických štúdií (predtým Katedra rómskej kultúry) Pedagogickej fakulty UKF v Nitre vznikol študijný odbor Učiteľstvo pre I. stupeň ZŠ so zameraním na rómske spoločenstvo. Ústav ponúkal študijné programy Sociálne a misijné služby pre rómske komunity a Rómsky jazyk a kultúra. V súčasnosti ponúka študijný program Sociálne služby a poradenstvo. Hlavné zameranie vedecko-výskumnej činnosti Ústavu je vzdelávanie Rómov (na všetkých stupňoch a druhoch škôl), vzdelávanie učiteľov, sociálnych pracovníkov pracujúcich s Rómami, rómska kultúra, rómsky jazyk, chudoba Rómov a sociálna spravodlivosť. Výskumný a vzdelávací proces v Ústave zabezpečujú aj rómski odborníci.

V reformnom Štátnom vzdelávacom programe sú definované požiadavky na učiteľov, pracujúcich s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Pedagógovia by mali byť

cieleno pripravení na vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Mnohé univerzity začali uvedomovať nové trendy a potreby škôl a zaviedli kurzy multikultúrnej výchovy a kurzy integrovaného vzdelávania detí so znevýhodnením. Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity od školského roku 2005/2006 poskytuje externé bakalárske štúdium – Predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín – asistent učiteľa.

Aj Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku v súčasnosti poskytuje 3 – ročný študijný program: Predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín.

### **3.4.1 Dekáda inklúzie Rómov 2005 - 2015**

Vzdelávanie je jednou z priorít Dekády inklúzie Rómov. V rámci plnenia cieľov Dekády bol vypracovaný Revidovaný národný akčný plán Dekády začleňovania rómskej populácie 2005 – 2015 na roky 2011 – 2015. Zároveň bol zriadený Rómsky vzdelávací fond (ďalej len „REF“), ktorý v roku 2006 schválil MŠ SR národný pilotný projekt „Poďme spolu do školy – Podpora implementácie Koncepcie integrovaného vzdelávania rómskych žiakov na Slovensku“. Pilotný projekt realizovaný v Prešovskom kraji bol zameraný na:

– priamu finančnú pomoc podporenia zaškolenia 5 – 6 ročných detí v predškolských zariadeniach vo vybranej lokalite,

– zvyšovanie a skvalitňovanie kompetencií učiteľov prvého stupňa základných škôl vo vybraných lokalitách.

### **3.4.2 Rómsky jazyk na školách**

Rómsky jazyk dlho neexistoval v kodifikovanej norme, používali sa len dočasné pravopisné pravidlá. Z týchto dôvodov nebolo umožnené Rómom vzdelávať sa v ich jazyku. Napriek novým legislatívnym podmienkam a snahám štátu po roku 1993 vytvoril pre Rómov podmienky vzdelávania sa v materinskom jazyku, sa toto právo vo vzdelávacom systéme prakticky neaplikovalo. Aj keď pre vyučovanie rómskeho jazyka ako materinského bola v roku 1994 v Štátnom pedagogickom ústave vypracovaná koncepcia vyučovania rómskeho jazyka a literatúry na základných a stredných školách a

nadväzne na ňu boli vypracované učebné osnovy rómskeho jazyka a literatúry pre 1. a 2. stupeň základnej školy, dokumenty nikdy neboli realizované v praxi.

V oblasti prípravy učiteľov na edukáciu rómskych žiakov bolo realizovaných množstvo projektov, napríklad „Pilotný kurz príprava učiteľov rómskeho jazyka a literatúry základných a stredných škôl“, Špecializačné inovačné štúdium „Jazyková príprava učiteľov rómskeho jazyka materskej školy“, alebo Špecializačné inovačné štúdium „Základy konverzácie v rómskom jazyku“. Rómsky jazyk a literatúra sa vyučovali v Ústave romologických štúdií Fakulty sociálnych vied Univerzity Konštantína filozofa v Nitre, v období prípravy tohto dokumentu sa vyučuje napríklad na Strednej umeleckej škole v Košiciach, na Súkromnom gymnáziu Galaktická v Košiciach, či na Súkromnom gymnáziu Zefyrína J. Mallu v Kremnici (Rómsky jazyk a literatúra, Rómske reálie alebo História a reálie Rómov).

V rokoch 2003 – 2011 realizoval Štátny pedagogický ústav projekt *Experimentálna verifikácia efektívnosti kurikula rómskeho jazyka a literatúry v základných a stredných školách*. Experimentálne overovanie prebiehalo od septembra 2003 do roku 2011 na všetkých typoch škôl v rámci celého Slovenska. Rómsky jazyk bol v rámci programu overovaný v dvoch variantoch – ako preklenovací a pomocný jazyk v MŠ a v prvých ročníkoch ZŠ a ako voliteľný predmet na základných a stredných školách. Cieľom experimentálneho overovania je zavádzanie rómskeho jazyka ako jazyka vyučovaného do školskej praxe, čím sa sleduje zámer budovania rómskeho národnostného školstva, “plnenia legislatívnych úloh” a zvyšovania motivácie rómskych detí ku vzdelávaniu. V rámci programu sa rómsky jazyk učia rovnakými metódami deti, pre ktoré je rómčina materinským jazykom, ako deti, pre ktoré je jazykom cudzím. Výsledky formálnej evaluácie projektu zatiaľ nie sú prístupné.

Používané rómskeho jazyka ako podporného pomocného jazyka na prekonanie jazykovej bariéry v triedach so žiakmi z MRK nie je zatiaľ legislatívne upravené. Školy majú k dispozícii slovníky, rómsky šlabikár (Romano hangoro), čítanku (Amari abeceda), doplnkové čítanie (Genibarica) a Rómsky dejepis, ktorého obsah je stále diskutovaný. Vyšli učebnice rómčiny (Romaňi čhib), slovníky, spevníky, nahrávky či pexeso. Nie sú pripravené základné pedagogické dokumenty - učebné plány, učebné osnovy a štandardy pre jednotlivé stupne a druhy škôl, metodické a didaktické materiály pre učiteľov. Rómsky

jazyk má mať podpornú funkciu pri zvládnutí slovenského jazyka, pretože každý človek má právo rozvíjať svoju kultúru, ale jeho prvoradou povinnosťou je ovládať spisovný jazyk krajiny, v ktorej žije.

### **3.4.3 Rómske vzdelávacie centrum Prešov / ROCEPO /**

V roku 2002 vzniklo pri Metodickom centre v Prešove Vzdelávacie, informačné, dokumentačné, poradenské a konzultačné centrum pre Rómov - Rómske vzdelávacie centrum (ROCEPO) v súlade s cieľom projektu Phare „Program tolerancie voči menšinám na dosiahnutie zlepšenia postavenia národnostných menšín“. Centrum zabezpečuje konzultácie a poradenstvo z oblasti psychológie, pedagogiky a zdravotníckej starostlivosti zamerané na špecifické problémy rómskej komunity. Koordinuje aktivity zamerané na problematiku rómskej menšiny, prenos a spracovanie informácií o vzdelávacích aktivitách vládnych a mimovládnych organizácií pre pracovníkov škôl. Vytvára podmienky pre ďalšie vzdelávanie učiteľov rómskych žiakov, kurzy, semináre a workshopy na získavanie nových poznatkov a skúseností z národných a medzinárodných programov podporovaných z rôznych grantov. Archivuje materiály súvisiace s touto problematikou.

## **3.5 Aktivity niektorých mimovládnych organizácií v oblasti vzdelávania**

### **Rómov**

Koncom 90. rokov do problematiky vzdelávania rómskych žiakov vstúpili mimovládne organizácie, ktoré priniesli množstvo kvalitných a efektívnych riešení. a projektov.

**Projekt Schola** (Košice) v rokoch 2001 – 2006 sa v rámci projektu realizovali Kurzy romistiky pre učiteľov rómskych žiakov a overoval na školách nové šlabikáre, obrázky na vyvodenie písmen a pracovné listy v rómskom jazyku.

**Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní** – realizovalo Program priebežného vzdelávania pre učiteľov MŠ a 0. – 4. ročníkov ZŠ vyučujúcich v triedach s prevažne rómskymi žiakmi. Vzdelávací program Inovačné metódy vo vyučovaní a učení pre riadiacich pracovníkov, učiteľov a asistentov ZŠ pracujúcich s rómskymi deťmi poskytol

účastníkom možnosti osvojiť si stratégie Kritického myslenia, Integrovaného tematického vyučovania a pod.). Okrem množstva dokumentov a vzdelávacích aktivít pre pedagógov a odbornú verejnosť združenie pripravilo Model profesijných štandardov multikultúrnej výchovy pre učiteľov ZŠ.

**Nadácia Dobrá rómska víla Kesaj** (Košice) vznikla v roku 1994. Realizovala Kurzy rómčiny pre učiteľov a Kurz waldorskej školy pre učiteľov rómskych žiakov. Ako jeden z iniciátorov projektu zavádzania rómskeho jazyka na školy a experimentálneho overovania kurikula od roku 2003 realizuje úlohy vyplývajúce z realizácie projektu (predovšetkým na Súkromnej ZŠ a Súkromnom gymnáziu na Galaktickej ulici v Košiciach, ktorých je zriaďovateľom).

**Nadácia Škola dokorán** (Žiar nad Hronom) pôsobí v oblasti výchovy a vzdelávania od roku 1994. Je súčasťou medzinárodnej siete International Step by step Association. V oblasti vzdelávania žiakov z MRK sa odborníci z nadácie zamerali na diametrálne odlišné spôsoby a učebné prístupy v porovnaní s bežnými ZŠ. Vytvorili projekty, ktoré prinášajú pozitívne výsledky v oblasti vzdelanostnej, výchovnej i celospoločenskej – napríklad metodiku programu Krok za krokom, Alternatívnu metodickú príručku pre 1. stupeň základnej školy Krok za krokom, schválenú Ministerstvom školstva SR ako alternatívnu metodickú príručku pre učiteľov I. stupňa, príručku pre učiteľky MŠ Predškolská príprava rómskych detí, navrhli Učebné osnovy pre doplnkové a alternatívne vzdelávanie rómskych žiakov na 1. stupni základnej školy a veľa ďalších publikácií pre učiteľov. Metodiku Krok za krokom využila nadácia v experimentálnom overovaní projektov „Akcelerácia školskej úspešnosti rómskych žiakov“ a „Reintegrácia rómskych žiakov zo sociálne a výchovne menej podnetného prostredia osobitných škôl medzi majoritnú populáciu.“ Touto metodikou realizovala nadácia ako akreditovaná vzdelávacia organizácia aj špecializované rekvalifikačné kurzy pre rómskych asistentov (starší pojem) a pedagogických asistentov učiteľa.

Významnou mimovládnu organizáciou v oblasti vzdelávania pedagógov je aj **Nadácia Milana Šimečku** (Bratislava). Od roku 1991 sa angažuje v oblasti výchovy k ľudským právam, vzdelávaniu o holokauste, alebo programu „S Rómami žiť budeme, ide o to ako...“, zameraného na lokálne iniciatívy, prácu s komunitou i vzdelávanie. Okrem množstva kvalitných publikácií k spomenutým témam vydala nadácia aj Metodickú

príručku „Multi – kultí na školách,“ ktorá bola dlhý čas jedinou k prierezovej téme Multikulúrna výchova, zavedenej v roku 2008.

**Človek v tísní, pobočka Slovensko** (Bratislava) od roku 1992 realizuje terénne programy, zamerané na riešenie situácie sociálne vylúčených lokalít na území Slovenska – extrémnej chudoby, dlhodobej nezamestnanosti a nízkej úrovne vzdelania. Spolu s Inštitútom pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI), Centrom pre výskum etnicity a kultúry (CVEK), spomenutou Nadáciou Milana Šimečku či Nadáciou otvorenej spoločnosti (OSF) vytvorili platformu mimovládnych organizácií, ktorá sa snaží presadiť inkluzívne vzdelávanie do všetkých oblastí školskej praxe na Slovensku.

### **3.6 Vznik profesie pedagogický asistent učiteľa**

Ako uvádza A. Jurová publikácii Arneho Manna, v polovici 50. rokov : „...sporadicky sa priamo agitovalo u rómskej mládeže v prospech štúdia na pedagogických školách, aby absolventi pôsobili v materských školách, družinách a kluboch a pomáhali eliminovať jazykovú bariéru, ktorá ako jedna z kardinálnych príčin mala za následok neúspešnosť rómskych detí v škole od začiatku vzdelávacieho procesu.“

Jean P. Liégeois vo svojej knihe Rómovia, Cigáni, kočovníci<sup>1</sup> z roku 1997 uviedol pojem *interkultúrna pedagogika*. Podmienkou interkultúrnej pedagogiky je zapojenie predstaviteľov inej kultúry do procesu vzdelávania. Pretože snahy riešiť problematiku rómskej menšiny vedú k nutnosti prevzatia zodpovednosti za vlastný osud aj samotnými Rómami, v riešení primárneho problému - vzdelávania Rómov - vyplynula nevyhnutnosť zapojenia Rómov do edukačného procesu. Vznikla nová kategória pedagogických zamestnancov – rómsky asistent učiteľa (pôvodné označenie pre funkciu pedagogického asistenta). Príchodom rómskych asistentov do škôl začalo v školách vznikať kvalitatívne iné prostredie – multikultúrny kolektív pedagogických pracovníkov.

V Českej republike začali pôsobiť ako rómski pedagogickí asistenti v rámci nadačných programov, ktoré ich pripravovali a financovali - Nadácia Open Society Fund Praha a Nadácia Nová škola. V školskom roku 1997/98 zaviedlo Ministerstvo školstva Českej

republiky 170 miest pre rómskych pedagogických asistentov a určilo ich pracovnú náplň. Prípravou pre ich činnosť bolo absolvovanie 10- denného kurzu pedagogicko-psychologického minima spoločnosťou Humanitas profes. Noví asistenti boli motivovaní k ďalšiemu pedagogickému štúdiu s cieľom stať sa kvalitnými rómskymi učiteľmi. Rómska občianska iniciatíva v spolupráci s Nadáciou Dr. Rajka Ďjuriča následne otvorila na Sociálno – právnej akadémii v Prahe päťročné diaľkové štúdium pre prípravu rómskych asistentov zakončené maturitou.

Podľa J. Balvína (2001) je „Projekt zavedenia rómskych pedagogických asistentov do škôl je ojedinelý v európskom i svetovom merítku“. Rómskych určite, ale v multietnických oblastiach USA a Kanady, ako uvádzali lektorky Programu Step by step z USA, v komunitách mexických prisťahovalcov v USA či indiánskej menšiny v USA (napríklad Oklahoma) alebo v Kanade pracujú asistenti učiteľov, pomocníci, dobrovoľníci z radov komunity (napríklad podľa Programu Step by step) už dávno.

Vstup rómskych asistentov<sup>2</sup> do pedagogického procesu umožnil naplnenie zásad multikultúrnej výchovy a výchovy proti predsudkom v edukačnom procese predškolských zariadení, základných a špeciálnych škôl. Asistenti predstavujú zatiaľ nevyužitý zdroj prevencie neúspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a záruku vytvorenia individuálnych prevenčných a intervenčných techník na zvládnutie požiadaviek školy.

#### Pedagogickí asistenti na Slovensku

O potrebe zavedenia profesie rómskeho asistenta do edukačného procesu žiakov z MRK sa hovorí v už spomínaných základných východiskových materiáloch Milénium z roku 1998, kapitola 4.3: „...*ustanovovať na školy podporného pedagóga (asistenta)*“ i v programoch Phare 2000, 2001.

---

<sup>2</sup> V Metodických pokynoch z roku 2002 a hlavne 2003 bol pojem „rómsky asistent,“ zaužívaný na označenie asistenta z rómskej komunity pracujúceho s rómskymi žiakmi zmenený na pojem „asistent učiteľa“ a redefinoval jeho rolu na pomoc žiakom vo výchovno - vzdelávacom procese. Tým sa síce odstránilo etnické označenie, ale asistentmi učiteľa sa tak mohli stať aj zamestnanci nepochádzajúci z komunity. Tým sa ich význam pre spoluprácu školy a komunity výrazne znížil. Zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch z roku 2009 zaviedol pojem **pedagogický asistent učiteľa**.

Profesia rómskeho asistenta učiteľa sa zaviedla v roku 1998 v procese experimentálneho overovania projektu „*Akcelerácia úspešnosti rómskych žiakov*.“ Realizovala ho Katedra pedagogiky, psychológie a kabinet elementárnych reálií Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Nasledoval projekt „*Reintegrácia rómskych žiakov zo sociálne a výchovne menej podnetného prostredia osobitných škôl medzi majoritnú populáciu*“, ktorý experimentálne overovala Katedra špeciálnej pedagogiky tejto fakulty. Oba projekty vytvorila a financovala už spomínaná *Nadácia Škola dokorán*. Nadácia sa zároveň stala zamestnávateľom rómskych asistentov učiteľa, prvýkrát im určila náplň práce a rozsah činnosti, vyškolila ich a financovala. Ďalších asistentov neskôr zamestnali v rámci rôznych projektov alebo formou vtedajších verejno – prospešných prác rôzne nadácie, združenia, v školy alebo miestne úrady. Výstupy realizovaných projektov potvrdili dôležitosť vytvorenia profesie asistent učiteľa. V záujme zjednotenia podmienok práce asistentov v roku 2002 vydalo Ministerstvo školstva prvý Metodický pokyn k zavedeniu profesie asistent učiteľa v predškolských zariadeniach, v základných a špeciálnych základných školách.

Z rómskych organizácií ako prvé prejavilo iniciatívu Združenie mladých Rómov (Banská Bystrica), ktoré v roku 2002 začalo v 35 okresoch Slovenska realizovať projekt Rómsky asistent učiteľa, schválený Národným úradom práce. Do projektu sa zapojilo *137 škôl a 237 asistentov*. Aj *Nadácia Sándora Máraiho* sa zúčastnila na pilotnom projekte nazvanom *Asistenti – hovorcovia rómskych komunít*.

V období zavádzania profesie pedagogického asistenta medzi hlavné úlohy Rómskeho vzdelávacieho centra (ROCEPO) pri Metodickom centre v Prešove patrilo „*Vypracovanie špecifických učebných osnov pre učiteľov a asistentov učiteľa, ktorí pracujú s rómskymi deťmi*.“ Nadácia *Škola dokorán* vyškolila prvých asistentov zapojených do experimentálneho overovania svojich projektov spoločne s učiteľmi v rámci svojich tréningov, čo bola ideálna situácia pre ich spoločnú tímovú prácu.

V projekte Združenia mladých Rómov pod názvom RAU s celoslovenskou pôsobnosťou, financovaním ktorého bol zmluvne zaviazaný Národný úrad práce SR, sa asistenti pripravovali v rekvalifikačných kurzoch. Náplň kurzu v súlade s projektom vypracovala tiež Nadácia *Škola dokorán* ako program akreditovaný MŠ SR. Kurz pozostával teoretickej a praktickej časti spolu v rozsahu 150 hodín, z toho 76 hodín teória a



74 hodín prax. Absolventi získali základné poznatky z vybraných oblastí pedagogiky a pedagogickej psychológie.

Projekt od svojho začiatku počítal, že asistenti budú naďalej pokračovať vo svojom profesijnom raste, čo bolo zakotvené aj v spomínanom Metodickom pokyne z roku 2002.

## 4 DOBRÉ PRÍKLADY Z PRAXE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA SO ZAPOJENÍM PEDAGOGICKÝCH ASISTENTOV ZO SLOVENSKA I ZAHRANIČIA

Funkcia pedagogického asistenta sa v posledných rokoch ukazuje ako jedno z najefektívnejších vyrovnávacích a podporných opatrení v prostredí školy. Šance žiakov z MRK na zvládnutie nárokov školy sa podporou pedagogických asistentov mnohonásobne zväčšujú. V nasledujúcich kapitolách uvádzame niekoľko dobrých príkladov spolupráce s pedagogickými asistentmi zo Slovenska i zahraničia.

### 4.1 Program Krok za krokom (Step by step)

Z vlastnej pedagogickej praxe za najefektívnejšiu komplexnú pedagogickú stratégiu pri práci so žiakmi z MRK považujeme program Krok za krokom (Step by step).

Ide o medzinárodný projekt, ktorý sa realizuje od roku 1994 v 24 krajinách sveta, vrátane Slovenska a Českej republiky. Je to projekt orientujúci učiteľov materských škôl a I. stupňa ZŠ na využitie pedagogického prístupu zameraného na rozvoj osobnosti dieťaťa vo svojej pedagogickej praxi. Cieľom programu je, aby boli žiaci v priebehu edukačného procesu sústavne podnecovaní k aktívnosti, samostatnosti, tvorivosti a zodpovednosti, učili sa kriticky a tvorivo myslieť, rýchlo a účinne riešiť problémy, byť flexibilní a rozhladení, cieľavedomí a vytrvalí, kooperovať a pracovať v tíme a byť schopní sebamotivácie k celoživotnému vzdelávaniu. Vyučovanie podľa Programu Krok za krokom prebieha v **centrách učenia** (centrum čítania, prírody, výtvarné centrum..), v ktorých majú žiaci k dispozícii dostatok materiálu na aktívnu činnosť. Žiaci si tvoria **portfóliá**, vlastné aj triedne knihy, píšú denníky, významným prvkom je **kooperatívne učenie**. Každé ráno prebiehajú krátke ranné stretnutia zamerané na „naladenie triedy“, motiváciu, zadanie problému, ktorý

sa bude v priebehu dňa riešiť a podobne, ktoré striedavo vedie učiteľ s pedagogickým asistentom.

K dosiahnutiu cieľov vytvárajú učitelia vo svojich triedach primerané inkluzívne prostredie s dôrazom na rómske socio – kultúrne osobitosti:

- Riadenie a organizácia výchovno – vzdelávacieho procesu i voľnočasových aktivít s pomocou pedagogického asistenta

- Usporiadanie triedy (žiaci pracujú v rôznych centrách – matematickom, písania, čítania, prírodovedy výtvarnej výchovy, hier, majú priestor na ranné stretnutia, koberec a podobne)

- Pozitívna sociálna klíma a učebná atmosféra – vytváranie triedneho spoločenstva spoločne s pedagogickým asistentom z komunity, využívanie prvky multikultúrnej výchovy

- Spolupráca s rodinou a rodinnými príslušníkmi – rodičia sa môžu zapojiť do práce v triedach ako pomocníci, využiť svoje vedomosti a schopnosti vo vyučovaní, zúčastňovať sa spoločných akcií

- Individuálny prístup – rešpektuje osobitosti každého dieťaťa, individuálny štýl učenia

- Autentické učenie – prepojenosť školy s reálnym životom, aktívna účasť žiakov v procese učenia

- Autentické hodnotenie – prostredníctvom rozmanitých hodnotiacich techník žiaci sa učia sebahodnoteniu. (Nadácia Škola dokorán, 2000).

**Príklad vyučovacieho dňa z praxe v súlade s Metodikou Krok za krokom (Step by step) s prítomnosťou pedagogického asistenta z rómskej komunity**

<b>Ročník:</b>	tretí
<b>Predmety:</b>	Vlastiveda , Výtvarná výchova, Matematika , Slovenský jazyk – čítanie
<b>Celodenná téma:</b>	<b>Tkanie (výroba cigánskej tkanice)</b>
<b>Tematické celky:</b>	<p>Vlastiveda – Práca a odpočinok, podtéma: Ručná a strojová výroba</p> <p>Výtvarná výchova- Jednoduchá textilná záložka do knihy</p> <p>Matematika – Meranie dĺžok</p> <p>Slovenský jazyk – čítanie</p> <p>J. Húževka: O slepej šnúrkarke - Kori katvaľi (doplňujúce učivo)</p>
<b>Ciele vyučovacieho dňa:</b>	<p><b>kognitívny</b> – porozprávať rozprávku O slepej šnúrkarke vlastnými slovami</p> <p>vysvetliť hlavnú myšlienku rozprávky</p> <p>vysvetliť pojem: "Byť užitočný"</p> <p>vymenovať pôvodné rómske remeslá</p> <p>vysvetliť rozdiel medzi tradičným tkaním a tkaním "cigánskej tkanice"</p> <p>porovnať dĺžky úsečiek</p> <p>zrátať dĺžky úsečiek</p> <p><b>afektívny</b> – aktívne kooperovať</p> <p>zodpovedne splniť svoju časť úloh</p> <p>oceniť prácu a posolstvo svojich predkov</p> <p>premýšľať so svojej budúcnosti a uplatnení sa v živote, o pojme "byť užitočný«</p>

	<p><b>Psychomotorický-</b> tkať na krosienkach</p> <p>odmerať dĺžku tkanice</p> <p>preniesť dĺžku na tabuľu</p> <p>správne rysovať v zošite i na tabuli</p>
<p><b>Výchovné a vzdelávacie stratégie:</b></p>	<p>celodenná vyučovacia téma, kooperatívne učenie (s rozdelením úloh – merač, zapisovateľ, pozorovateľ..), prezentačné a vysvetľovacie metódy, praktické a demonštračné metódy, rozhovor, diskusia, tvorivé písanie</p>
<p><b>Kľúčové kompetencie žiaka:</b></p>	<p>Aktivity sú zamerané na rozvoj multikultúrnych kompetencií žiaka.</p>
<p><b>Pomôcky a didaktická technika:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jednoduchý tkáčsky stav (prevrútané drievko a osnova s nitami pre každú dvojicu)</li> <li>- film Deti vetra (7. časť)</li> <li>- obrázok krosien, stroja na tkanie (prípadne prezentácia)</li> <li>- PC</li> <li>- dataprojektor</li> <li>- biela tabuľa (plátno)</li> <li>- rozprávka J. Húževka: Slepá šnúrkarka - Kori katvaľi (Príloha E)</li> <li>-rozstrihaná osnova rozprávky na kartičkách</li> </ul>

Činnosť učiteľa (U)	Činnosť žiakov:	Činnosť žiakov so ŠVP
<p><b>Činnosť asistenta (A)</b></p> <p><b>VLASTIVEDA</b></p> <p><i>1. Motivácia:</i></p> <p>Motivačná časť môže prebehnúť počas ranného stretnutia, kedy sa predstaví téma dňa a odprezentujú postupy a časová následnosť. Žiaci sa "naladia" na aktivity.</p> <p>(U) - Stručné zopakovanie predchádzajúceho učiva so žiakmi (Z čoho sú vyrobené veci? - môžeme porovnať ručne a strojovo pletený sveter, čo je to originál).</p> <p>(A) - Ak niekto vie vyrábať predmety rukami, hovoríme, že ovláda remeslo. Ktoré remeslá už poznáme? (hrali sme hru na remeslá, prezerali knihy o remeslách), spomínali sme aj niektoré staré rímske remeslá.</p> <p><i>2. Vyvodenie učiva</i></p> <p>(A) - Takým remeslom je aj tkanie. Voľakedy tkali Rómovia aj Nerómovia, dnes látku vyrábajú stroje (obrázok). Ale Rómky tkali inak, netkali na veľkých krosnách. Prečo? Tkali len na malom drievku, preto nerobili veľké látky, ale úzke šnúry, ktoré si od nich kupovali ľudia na zaviazanie sukni, nohavíc, vriec... Dodnes ich poznajú ako „cigánske tkanice.“</p> <p>Film Deti vetra (7. časť) s ukázkami rôznych remesiel, medzi nimi aj krátka ukážka tkania šnúrok</p> <p><i>3. Realizácia</i></p> <p><b>VÝTVARNÁ VÝCHOVA</b></p> <p>pokus o utkanie jednoduchej záložky do knihy. Žiaci pracujú vo dvojiciach, pomáhajú učiteľ s asistentom</p>	<p>diskutujú</p> <p>Niektoré predmety vyrobil človek svojimi rukami, niektoré vyrobili stroje.</p> <p>..kováč, košíkár...</p> <p>sledujú a komentujú obrázky alebo prezentáciu</p> <p>diskutujú, odpovedajú na otázky</p> <p>...Rómovia kočovali z miesta na miesto, nemali na vozoch priestor na veľké krosná, ako sú na obrázku....</p> <p>Žiaci sledujú film.</p>	<p>Diskutujú, sledujú prezentáciu a film spolu s ostatnými</p> <p>Keď diskusiu vedie (A), u žiakov overuje (U), či všetkému rozumejú /a opačne/</p> <p>Pracujú v dvojici s intaktným žiakom</p>

<p>MATEMATIKA</p> <p>- Meranie, porovnávanie a sčítanie dĺžok utkaných šnúrok.</p> <p>- Každý žiak má v skupine pridelnú úlohu (merač, pozorovateľ, zapisovateľ). Skupiny niekoľkokrát prestriedame, aby si všetci žiaci vyskúšali všetky úlohy).</p> <p>SLOVENSKÝ JAZYK - ČÍTANIE</p> <p>Čítanie rozprávky J. Húževku: Slepá šnúrkarka.</p> <p>A - v motivačnej časti podá viac informácií (Bola to prvá rozprávka hraná divadlom Romathan a pod.) Po prečítaní – žiaci pracujú v dvoch skupinách : v Centre písania - pokúsia sa metódou tvorivého písania (v kombinácii s kreslením) vytvoriť príbeh o svojej utkanej šnúrke (sleduje U), vo výtvarnom centre – k vopred pripravenej osnove rozprávky rozstrihanej na pásiky kreslia jednotlivé časti príbehu (pomáha A)</p> <p>4. <i>Vyhodnotenie vyučovacieho dňa, záver:</i> Rozhovor o dojmoch, nových poznatkoch, námetoch na premýšľanie. Výstupy môžu byť súčasťou ďalšej spoločnej knihy.</p> <p>Otázky: Aký pocit vo vás zanechala rozprávka? Čo ste sa naučili?</p> <p><i>Hodnotenie a sebahodnotenie žiakov.</i></p>	<p>Žiaci v skupinách s pomocou asistenta merajú pravítkom približnú dĺžku, zapisovateľ zapisuje.</p> <p>Jednotlivé dĺžky si každá skupina s pomocou učiteľa nanáša na dlhú priamku narysovanú na tabuľi, čím si znázornia spoločnú dĺžku všetkých utkaných záložiek.</p> <p>Jednotlivé dĺžky v skupinách spočítajú, výsledky sa porovnajú, či každej skupine vyšiel rovnaký súčet.</p> <p>Žiaci sa striedajú v čítaní rozprávky</p> <p>Hotové výtvary si žiaci, rodičia i učitelia vystavia, prezrú, vyhodnotia. Spoločne si zopakujú, čo robili, čo sa naučili.</p> <p>Deti sa v spoločnom rozhovore vzájomne obohacujú, oceňujú. Medzi učiteľom, asistentom, žiakmi (prípadne rodičmi) je spätná väzba.</p>	<p>Zaradení v skupine s ostatnými, dohliadneme, aby sa prestriedali vo všetkých úlohách. Ak potrebujú pomoc a podporu, dostanú ju od skupiny, (U) alebo (A), ale nerobia úlohu za neho, pomôžu mu /napríklad s rysovaním)</p> <p>- žiaci používajú kompenzačné pomôcky podľa svojich potrieb (kratší úsek, okienko, lupu, väčší text, zvýraznené slová a pod.)</p> <p>Všetky nasledujúce aktivity realizujú spoločne.</p>
<p><b>Poznámky:</b> Na hodinu boli pozvaní aj rodičia, prejavili veľký záujem o túto aktivitu.</p>		

## **4.2 Príprava na vyučovanie, doučovanie - skúsenosti Občianskeho združenia Český západ (Česká republika)**

V predchádzajúcej kapitole sme uviedli príklad činnosti pedagogického asistenta na vyučovaní. V tejto časti sa zameriame na popoludňajšie aktivity – prípravu na vyučovania a doučovanie. Ako príklad uvedieme dobrú prax z Českej republiky, kde sa pedagógovia i pedagogickí asistenti stretávajú s identickými problémami vo vzdelávaní žiakov z MRK.

Podľa tímu autorov (2008) prebieha individuálne doučovanie v spolupráci s pedagógmi ZŠ v Toužimi na základe individuálneho plánu, ktorý bol vytvorený v spolupráci s dieťaťom a jeho rodičmi. Jeho cieľom je pomôcť deťom zvládnuť nároky školy. Doučovanie je určené hlavne deťom z prvého stupňa základnej školy, ale asistenti sú pripravení kedykoľvek pomôcť i starším deťom, ktoré o doučovanie prejavia záujem. Doučovanie prebieha denne behom školského roka v klubovni vybavenej množstvom pomôcok, ktoré v súlade s pedagogikou Montessori umožňujú deťom precvičovať si niektoré učivo samostatne. V súčasnosti je zrejmé, že je nutné do doučovania zapojiť v maximálnej možnej miere i rodičov, napríklad striedaním doučovania v klubovni a doma v ich prítomnosti, aby si tak postupne osvojili doučovacie metódy. Ako doplnok individuálnej práce asistentov sa v matematike či gramatike osvedčili interaktívne počítačové výukové programy, ktoré sú deťom voľne prístupné, keď sa asistentky venujú iným deťom. Okrem precvičovania daného učiva sa tak deti zároveň učia pracovať s počítačom.

Pri tvorbe individuálnych vzdelávacích plánov sa pedagogickí asistenti snažia spolupracovať s učiteľmi a školskou psychologičkou na analýze toho, v čom je dané dieťa slabé, čo a ako potrebuje doučiť. Asistenti tieto informácie tlmočia rodičom a dieťaťu, ktoré sa samé rozhodne, čo chce vo svojom vzdelávaní dosiahnuť. Týmto spôsobom dieťa získava viac motivácie k dosiahnutiu cieľa, ktorý si samo stanovilo. Dieťa pozná cieľ, vie, kam smeruje, čo chce dosiahnuť, čo uľahčuje situáciu asistentiek, ktoré pri strate motivácie dieťaťa k doučovaniu môžu dieťaťu tento cieľ ľahko pripomenúť. Snahou asistentiek je tiež pomôcť rodičom, ako môžu svoje dieťa sami doučovať. Napriek tomu niektorí rodičia učivo dieťaťa nezvládnu; v takých prípadoch im je zverená zodpovednosť za oblasť, ktorú zvládajú, napríklad za prípravu pomôcok do školy.



### **4.3 Spolupráca s terénnymi pracovníkmi a pedagogickými asistentmi - Projekt Škola pro všechny, Open Society Fund Praha**

V tejto časti sa zameriame na ďalšiu oblasť možného pôsobenia pedagogických asistentov – spoluprácu s terénnymi sociálnymi a komunitnými pracovníkmi, ktorí pôsobia v mestách, obciach či komunitných centrách.

Podľa tímu autorov (2008) prípadová štúdia projektu Škola pro všechny ukazuje, že náplň práce pedagogických asistentov a ich postavenie v škole sa v jednotlivých školách výrazne odlišuje. V niektorých školách boli pedagogickí asistenti využívaní len na pomocné práce. Typickou náplňou ich práce bola príprava desiat pre deti z celej školy a komunikácia s rómskymi rodičmi o problémoch správania alebo neospravedlnených hodinách (učiteľ poslal rodičom po asistentke upozornenie na nedbalú dochádzku). V niektorých prípadoch mali asistentky tiež za úlohu kontrolovať deťom pomôcky.

V jednej zo škôl sa postupne naučili využívať asistentku účelnejšie. Polovicu svojej pracovnej doby (20 hodín) trávila prácou s deťmi – bola pozvaná k riešeniu výchovných problémov, vypomáhala pri vyučovaní v 1. ročníku. Druhú polovicu času pôsobila v teréne s rodičmi (okrem iného zisťovala i situáciu v rodine, ak dieťa nemalo ospravedlnenú absenciu dlhšiu ako päť dní).

V ďalšej škole sa veľmi osvedčilo, že škola pri hľadaní asistentky požiadala o odporúčenie rómskych rodičov. Odporučili veľmi aktívnu a motivovanú osobu, veľkou výhodou bolo i to, že poznala rodičov žiakov školy i členov komunity. Na tejto škole asistentka okrem iného v popoludňajších hodinách pripravovala deti na ďalší deň a poskytovala im doučovanie v úzkej spolupráci s ich učiteľmi.

V ďalšej škole si získala pedagogická asistentka rešpekt kolegov vedením súboru piesní a tancov, ktorý bol hojne navštevovaný rómskymi i nerómskymi žiakmi.

## 5 OSOBNOSŤ A KOMPETENCIE PEDAGOGICKÉHO ASISTENTA V INKLUZÍVNEJ ŠKOLE

Hlavnou požiadavkou na pedagogického asistenta je odborná a pedagogická spôsobilosť. Pedagogický asistent by mal zvládať a orientovať sa v základoch teórie a praxe jednotlivých oblastí handicapu. Mal by mať základné poznatky z oblasti pedagogiky a špeciálnej pedagogiky, psychológie a romistiky. So žiakom nadväzovať verbálnu aj neverbálnu komunikáciu, udržiavať kontakt s rodinou (zákonným zástupcom) a spolupracovať s triednym učiteľom a ďalšími odborníkmi. Mal by poznať a uplatňovať základy psychohygieny, zvládať techniky nácviku v základných úkonoch sebaobsluhy a sebestačnosti žiaka a poznať a využívať kompenzačné pomôcky. V neposlednom rade by mal mať schopnosť empatie, organizačné zručnosti a celkový prehľad zo základov spoločenských vied.

Požiadavky na pedagogického asistenta upravuje legislatíva, ktorá od čias zavedenia profesie asistenta učiteľa (2002) prešla viacerými úpravami.

### 5.1 Legislatíva a kritériá pre pedagogických asistentov

V nedávnej minulosti zrušenom Metodickom pokyne k zavedeniu profesie asistent učiteľa z roku 2003 boli uvedené podmienky, ktoré musí asistent učiteľa spĺňať:

- spôsobilosť na právne úkony,
- vek nad 18 rokov,
- odborná spôsobilosť a pedagogická spôsobilosť<sup>3</sup>
- ovládanie štátneho jazyka,
- zdravotná spôsobilosť,
- bezúhonnosť.

---

<sup>3</sup> Podľa § 50b ods. (2) a ods. (3) zákona č. 29/1984 Zb.3 do roku 2010 platila v odbornej spôsobilosti a pedagogickej spôsobilosti výnimka zo vzdelania.

V súčasnosti platnou legislatívnou normou Zákon č. 317/2009 Z. z. z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v časti 4 § 16 v ods. 1, 2 uvádza, že „pedagogický asistent sa podľa požiadaviek učiteľa, vychovávateľa alebo majstra odbornej výchovy podieľa na uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu materskej školy, základnej školy, školy pre deti s nadaním alebo žiakov s nadaním, špeciálnej školy alebo výchovného programu pre deti a žiakov vo veku plnenia povinnej školskej dochádzky najmä utváraním rovnosti príležitostí vo výchove a vzdelávaní, na prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér. Pedagogický asistent môže pôsobiť aj v stredných školách, ak ide o zabezpečenie vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím. Podľa kategórie pedagogického zamestnanca, pre ktorého pedagogický asistent vykonáva asistenciu, sa pedagogický asistent zaraďuje do jednotlivých podkategórií takto:

- a) asistent učiteľa,
- b) asistent vychovávateľa,
- c) asistent majstra odbornej výchovy.“

## **5.2 Príprava pedagogických asistentov**

Prvé pokyny k príprave rómskych asistentov sa objavila v pracovnej verzii návrhu MŠ SR o Koncepcii výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov z roku 2000.

- V rámci vysokoškolského štúdia na pedagogických fakultách pripravovať rómskych asistentov pre prácu s rómskymi žiakmi a rómskymi rodinami (pre absolventov stredných škôl s maturitou 6 – semestrálne bakalárske štúdium).

- Pre zabezpečenie súčasných potrieb prípravy rómskych asistentov s ukončeným základným vzdelaním vyprofilovať obsah špecializačných kurzov pre akreditované pracoviská. Koncepcia predpokladala zapojenie mimovládnych organizácií a vzdelávacích centier s akreditáciou MŠ SR do prípravy rómskych asistentov.

Stratégia vlády SR na riešenie problémov rómskej komunity za rok 2001 určila na prípravu asistenta učiteľa a bakalárske štúdium odboru sociálna a misijná práca

v rómskych komunitách na UKF v Nitre a zavedenie funkcie Asistent učiteľa do novely Školského zákona.

ROCEPO za účelom posilnenia kompetencií budúcich učiteľov rómskych detí a sociálnych pracovníkov realizovalo v rokoch 2006-2010 medzi inými i špecializačné kvalifikačné štúdium “Asistent učiteľa”.

V súčasnej dobe *Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity* od roku 2004 ponúka *akreditovaný trojročný študijný program (stupeň Bc.): Predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín (asistent učiteľa) s dennou i externou formou štúdia*. Študijný program je orientovaný na prípravu odborníkov v oblasti kompenzačnej predprimárnej a primárnej edukácie detí z málo podnetného sociálneho a kultúrneho prostredia, s dominantným zameraním na špecifické skupiny rómskych detí. Odborné kompetencie, ktoré študent ukončením štúdia získa, určujú okruh jeho pracovných činností do kategórie „pedagogický asistent“, to znamená odborne a pedagogicko-organizačne spôsobilý jedinec s presne definovanými a vymedzenými samostatnými aktivitami a aktivitami garantovanými jeho usmerňovateľom – učiteľom.

Aj *Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku* ponúka *akreditovaný študijný program Predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín*. Absolvent bakalárskeho štúdia je pripravený tak, aby mohol viesť edukačný proces na základných školách (predovšetkým na 1. stupni) a v školských zariadeniach zameraných na mimotriedne a mimoškolské aktivity pre deti v predškolskom a žiakov v mladšom školskom veku pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia s dominantným zameraním na špecifické skupiny rómskych detí a žiakov. Absolvent má návyk permanentného vzdelávania sa, je schopný interpretácie vedeckých textov z oblasti pedagogiky, dokáže efektívne spolupracovať na tvorbe celoškolských a komunitných projektov týkajúcich sa práce s deťmi a žiakmi. Absolvent získa najdôležitejšie vedomosti, schopnosti a zručnosti potrebné na prípravu pre získanie magisterského vzdelania v súlade s aktuálnym školským zákonom NR SR č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a zákonom NR SR č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

### 5.3 Platové zaradenie asistenta učiteľa a kariérny rast

Podľa Vyhlášky MŠ SR SR č. 437/2009 Z. z je začínajúci pedagogický asistent rovnako ako pedagogickí zamestnanci s požadovaným úplným stredným vzdelaním zaradený do 7. platovej triedy. Ak je zaradený do adaptačného vzdelávania, je tým zaradený do kariérového stupňa začínajúci pedagogický asistent a prináleží mu zaradenie do 7. platovej triedy (ďalej PT) a príplatok začínajúceho pedagogického zamestnanca, ktorý je v súčasnosti v tomto prípade 25 €. Začínajúcemu pedagogickému asistentovi s vysokoškolským vzdelaním prvého stupňa prináleží zaradenie do 8. PT a príplatok 27,50. To isté platí aj v prípade, ak má pedagogický asistent vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa z dôvodu, že najvyšším požadovaným vzdelaním asistenta učiteľa je vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa a podľa zákona č. 553/2003 Z. z. na vyššie ako požadované vzdelanie sa pri zaradení do platovej triedy neprihliada. Príplatok začínajúceho pedagogického zamestnanca je nárokovou zložkou platu, ktorý patrí len začínajúcemu asistentovi učiteľa, t.j. takému, ktorý ešte nevykonával žiadnu pedagogickú činnosť a vstupuje do pracovného procesu ako pedagogický zamestnanec po prvý krát. Po ukončení adaptačného vzdelávania sa pedagogický asistent zaradí do kariérového stupňa "samostatný asistent učiteľa" a zaradí sa do platovej triedy nasledovne – asistent učiteľa s úplným stredným odborným vzdelaním do 8. PT a s VŠ vzdelaním prvého stupňa do 9. PT. Do 9. PT sa zaradí aj asistent učiteľa s VŠ vzdelaním druhého stupňa: Pedagogickým asistentom s nepedagogickým vzdelaním plynie tiež dvojročná lehota na začatie doplňujúceho pedagogického štúdia podľa § 61 ods. 2 zákona č. 317/2009 Z. z., ak je to ich prvý pracovný pomer v zaradení pedagogického zamestnanca a po ukončení adaptačného vzdelávania sa počas plynutia uvedenej lehoty považujú za kvalifikovaných.

Účasť na vzdelávacích podujatiach určených pre pedagogických asistentov učiteľa organizovaných školami alebo inými inštitúciami akreditovanými na túto činnosť je priamo zakotvená v ich základných pracovných povinnostiach.

## 5.4 Kompetencie pedagogického asistenta pracujúceho so žiakmi z MRK

Hlavnou pracovnou náplňou je prekonávať zdravotné alebo sociálne bariéry dieťaťa a žiaka. Náplň práce a počet asistentov na škole určuje riaditeľ školy.

V základných školách na Slovensku pôsobia pedagogickí asistenti zväčša v triedach so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, čo najviac predstavujú rómski žiaci pochádzajúci z MRK. Ich úlohou je teda napomôcť pri eliminácii sociálnych, kultúrnych a jazykových bariér žiakov. Pracovnej náplni pedagogického asistenta sa na Slovensku venuje viacero autorov, ktorí sa zhodujú v kľúčových úlohách pracovnej náplne:

- spolupracovať s učiteľom (vychovávateľom) priamo počas vzdelávacej a výchovnej činnosti,
  - pomáhať pri príprave učebných pomôcok,
  - spolupracovať s rodinou žiakov a s komunitou,
  - podieľať sa na organizácii spoločných podujatí – otvorených hodín, osláv, exkurzií a pod.,
  - sprostredkovať poznanie kultúry, sociálneho prostredia žiakov ako minority v spoločnosti.

Rola pedagogického asistenta pracujúceho so žiakmi z MRK je však chápaná aj v širších súvislostiach. Podľa autoriek Šimčíkovej – Krajčovičovej (2012) sa **kompetencie pedagogického asistenta pracujúceho so žiakmi z MRK orientujú na tri oblasti:**

### 1. Na žiaka:

- diagnostikovať a akceptovať individuálne edukačné potreby žiakov, s ktorými pracuje (podľa Štátneho vzdelávacieho programu je asistent spolu s učiteľom a špeciálnym pedagógom súčasťou tímu, ktorý vypracováva Individuálny vzdelávací program pre žiaka, prípadne Úpravu učebných osnov konkrétneho predmetu).

### 2. Na edukačný proces

- spolupracovať s učiteľom na vytváraní inkluzívneho prostredia triedy s dôrazom na rómske sociálne - kultúrne osobitosti
- tvoriť a využívať efektívne prostriedky na prekonávanie počiatkových bariér žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- vytvárať efektívne vzťahy medzi školou a rodinami žiakov,
- organizovať a viesť voľnočasové aktivity pre rodičov a žiakov.

### 3. Na sebarozvoj

- schopnosť profesijného rastu a sebarozvoja

- schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou

K prekonávaniu bariér žiakov z MRK a na vytváranie efektívnych vzťahov medzi školou a rodinami žiakov je nevyhnutné ovládanie materinského jazyka komunity pedagogickým asistentom. Táto kompetencia je zakotvená aj v Štátnom vzdelávacom programe medzi špecifickými podmienkami pre vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (ďalej SZP):

- zabezpečiť asistenta učiteľa, ktorý v prípade detí zo zmiešaného národnostného prostredia ovláda aj ich materinský jazyk,
- vytvoriť atraktívne edukačné prostredie rešpektujúce sociálne, kultúrne a jazykové špecifiká detí zo SZP.

K oficiálnym kritériám pripájame aj požiadavky vychádzajúce zo skúseností z dobrej praxe z tímu učiteľ– asistent. Ak je pedagogický asistent, pracujúci so žiakmi z MRK, Róm z komunity, jeho devízou je, ak:

- má dobrý vzťah k deťom, je trpezlivý, nerobí rozdiely,
- pochádza z komunity, z ktorej pochádza väčšina žiakov na škole, z rodiny, ktorá má v komunite dobrú povesť, primerané postavenie a autoritu
- je silná osobnosť, ktorá bude deťom i rodičom vzorom v správaní, konaní, komunikácii, riešení problémov, obliekaní, vo výbere priateľov a partnerov (pretože rómska komunita je veľmi uzavretá, každý o každom všetko vie, každý má niekde príbuzného, aj keď sa jedná o veľké mesto),
- vie komunikovať so všetkými rodičmi, dokázať sa povzniesť nad tradičný rómsky kastovný systém. Nesmie sa nad rodičov povyšovať ako osoba, ktorá už niečo dosiahla - v tejto práci je práve preto, že je Róm),
- disponuje zručnosťami, pre ktoré si získal v komunite úspech a ktoré môže učiť deti vo voľnom čase a byť im v nich vzorom (tanec, hra na nástroj, spev, šport, kreslenie, remeslo),
- je kreatívny, pracovitý, svoju prácu musí mať rád a chápať jej zmysel
- rozumie s si pedagógmi, aby mohli tvoriť tím.

Najdôležitejšie na záver. Pedagogický asistent, pracujúci so žiakmi z MRK, by mal byť kriticky mysliacim človekom, a čo je najdôležitejšie – mal by naučiť takto myslieť aj svojich zverencov. Prečo? Odpovede na túto otázku nájdeme v nasledujúcich kapitolách.

## 6 KRITICKÉ MYSLENIE

Obyvatelia Slovenska sú denne vystavení množstvu bezduchých seriálov a dezinformácií z médií. Tieto vplyvy znižujú kvalitu spoločenského povedomia, ľudia doslova „hlúpnu,“ oveľa menej kvalitne uvažujú. „S neuvažujúcimi ľuďmi sa ľahšie manipuluje. Takého človeka ľahšie nahovoríte na pôžičku, presvedčíte ho, čo všetko si môže dovoliť. Táto manipulácia je nebezpečná...“ (Martin Huba v rozhovore pre časopis Život, 2013).

Tento problém sa priam bytostne týka žiakov z MRK. V komunite, ktorú zasiahla koncentrovaná chudoba so všetkými sprievodnými javmi, ako sú nezamestnanosť, alkoholizmus, úžera i novodobé otroctvo, je len kriticky uvažujúci človek pripravený na život. Jedinou inštitúciou, ktorá by ho mohla kritickým myslením vybaviť, je škola.

### 6.1 Čo je kritické myslenie?

Učitelia v základných školách i profesori na univerzitách na celom svete sa snažia rozvíjať kritické myslenie u svojich žiakov a študentov. Podľa Pálenčárovej (2012) je kritické myslenie zručnosť, ktorá nám umožní lepšie si poradiť s požiadavkami 21. storočia, ponúkne nám dôležitý pohľad na všetko, čo sa učíme a čo robíme. Je to jedna z kľúčových kompetencií, ktorú potrebuje každý z nás na svoje osobné naplnenie a rozvoj, na zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnateľnosť.

Tak ako v iných krajinách, i v Slovenskej republike „vstúpilo“ kritické myslenie do dokumentov štátnej vzdelávacej politiky – do príslušných vzdelávacích programov a projektov, učebných osnov a učebníc. Pre školy a učiteľov tak vyvstala nová úloha: realizovať kritické myslenie v školskej praxi. Z teoretického hľadiska oprávnená požiadavka, z pohľadu praxe nie jednoduchá záležitosť.

Čo vlastne to kritické myslenie je? Tento termín je ťažké definovať jednou vetou, pretože zahŕňa veľa zručností, aktivít a hodnôt. Literatúra ponúka niekoľko definícií. Je ťažké nájsť alebo vytvoriť takú definíciu, ktorá by vyhovovala všetkým, navyše, ak všetci pochádzajú z rôznych kultúrnych prostredí..



Ak sa žiak 1. stupňa učí naspamäť básne Milana Rúfusa Modlitbičky, to nie je kritické myslenie. **Pamäťové učenie** je dôležitou mentálnou aktivitou, potrebnou pre každého učiaceho sa, ale ide o inú zručnosť ako kritické myslenie. Ak sa žiak bude snažiť tieto básne pochopiť, zúčastňuje sa svojím intelektom na komplexnej úlohe, ale ešte nepremýšľa kriticky. Ide o fázu **pochopenia myšlienok**. Ak pracujeme na tom, aby sme pochopili myšlienku, ktorej autorom je druhá osoba, netvoríme nič nové a individuálne, iba prijímame niečo, na čo prišiel už niekto pred nami. Žiak myslí kriticky až vtedy, keď myšlienky, ktoré práve prijal, testuje, hodnotí, rozširuje a aplikuje. Teda, ak napríklad o myšlienkach z Rúfusových básní premýšľa, hodnotí ich, porovnáva a aplikuje na svoj život, svoje okolie, môžeme povedať, že uvažuje kriticky.

Pomôžeme si definíciou, ktorá najviac spĺňa našu predstavu o definícii pojmu kritické myslenie pre potreby kurzu. D. Klooster, profesora americkej literatúry na Hope College v USA, ktorý vymedzuje **päť kritérií kritického myslenia** (upravené podľa Petrasovej, 2009):

### *1. Kritické myslenie je myslenie nezávislé.*

V skupine s kritickým zmýšľaním formuje každý žiak svoje vlastné myšlienky, hodnoty a presvedčenia, nikto nemôže kriticky myslieť za neho. Z tohto dôvodu je individuálne osvojenie si myslenia v triede nevyhnutným predpokladom pre kritické myslenie. Žiaci musia cítiť, že môžu slobodne, sami za seba, premýšľať, prejaviť sa a rozhodovať aj o zložitejších otázkach. Pritom ich kritické myslenie nemusí byť vždy myslením originálnym - kriticky zmýšľajúci žiak môže súhlasiť s inými, ak sa jeho kriticky prehodnotený názor zhoduje s druhým.

### *2. Informácia je len začiatkom kritického myslenia, nie jeho výsledkom.*

Hovorí sa, že „nemôžeš myslieť prázdnu hlavou.“ Na to, aby sme mohli produkovať komplexné myšlienky, potrebujeme dostatok „surového materiálu“ – fakty, myšlienky, texty, teórie, údaje, koncepty... niečo vedieť, aspoň tušiť.... Je dôležité naučiť našich poslucháčov vyhľadávať, hodnotiť, pochopiť a udržať si informácie rôzneho druhu, recipovať a produkovať text. Učiť kriticky myslieť, diskutovať o informáciách („prepájať“ staré s novými), pokúsiť sa ukázať svojim študentom „ako na to“ je jednou z mnohých zodpovedností každého učiteľa.

Kritické myslenie je práca, pri ktorej sa žiaci, pedagógovia, i spisovatelia zaoberajú faktami, ktoré sa naučili. Usiluje sa zmeniť tradičné učenie sa na myslenie osobné, cieľavedomé, užitočné a trvácne, pretože učenie sa faktov a poučiek nie je pre dnešný svet postačujúce.

### *3. Kritické myslenie začína otázkami alebo problémami, ktoré treba riešiť*

Žiaci sú obdarené prirodzenou zvedavosťou; zaujíma nás okolitý svet. Keď zbadajú niečo nové, chcú to spoznať; vidia zaujímavé miesto a chcú tam ísť... Je to práve zvedavosť, čo nás posúva ďalej. Táto prirodzená zvedavosť je však v našom školstve postupne potláčaná a nahrádzaná „disciplínou na hodinách.“ Preto začiatkové ťažkosti s učením sa ako kriticky myslieť súvisia s „prebúdzaním“ žiakov, s vracaním sa k ich prirodzenej zvedavosti, s ich vnútornou motiváciou vedieť viac, nebáť sa opýtať, a s ich vlastným objavovaním „problémov“ vyskytujúcich sa okolo nich. Žiaci sa najlepšie učia, keď sú schopní „problém“ sami identifikovať, diskutovať o ňom a v dialógu nachádzať najlepšie riešenia. V momente, keď sa žiak začne „problému“ z vlastnej, osobnej motivácie venovať, hľadať riešenia a cesty, začína kriticky myslieť. Vtedy sa učenie stáva opodstatnenou a produktívnou aktivitou, nielen „školskou prácou“. Keď žiaci zbierajú údaje, analyzujú texty, kladú otázky, hodnotia zdroje, zvažujú alternatívne pohľady a prichádzajú na rôzne možnosti, hľadajú tým riešenia problémov, ktoré ich zaujímajú.

### *4. Kritické myslenie hľadá logické argumenty.*

Kritickí myslitelia prichádzajú na vlastné riešenia problémov a podporujú ich dobrými argumentmi, presvedčivými dôvodmi a dôkazmi. Uznávajú existenciu viacerých riešení, nie iba jedného, a preto usilovne pracujú na prezentácii toho, prečo je práve ich riešenie správne, logické a praktické. Dôraz kladený na triezve uvažovanie pri vytváraní komplexných rozhodnutí o konaní alebo hodnotách je podstatou takmer všetkých definícií kritického myslenia.

### *5. Kritické myslenie je spoločenské myslenie.*

Naše myšlienky sa „testujú“ a zlepšujú, keď sa o ne podelíme s inými osobami, keď môžeme vzájomne prezentovať, diskutovať či oponovať. Keď diskutujeme, čítame,

debatujeme a (ne)súhlasíme, podávame a prijímame myšlienky, zapájame sa tak do procesu prehlbovania a „prečisťovania“ našich vlastných pozícií.

Učitelia kritického myslenia preto využívajú najrozličnejšie stratégie a aktivity formou kooperovania (spolupráce) podporujúce myslenie, napr. skupinovú prácu, diskusné krúžky, debaty (i na sociálnych sieťach), komunikačné fóra či publikácie prác v rôznej forme. Pracujú na utváraní postojov a prejavov, ktoré uľahčujú výmenu názorov, akými sú napr. tolerancia, kooperácia verzus konkurencia, pozorné počúvanie komunikačných partnerov, prijatie zodpovednosti za svoje vlastné pozície. Rôznymi spôsobmi sa snažia priblížiť učenie reálnemu životu, čím pomáhajú žiakom stať sa kriticky zmysľajúcimi zároveň s dosiahnutím vyšších spoločenských a kultúrnych cieľov.

I. Turek (2003) zaraďuje kritické myslenie (spolu so spôsobilosťou človeka riešiť problémy a tvorivo myslieť) do množiny spôsobilostí, ktoré patria medzi **klúčové kompetencie** človeka. Kritické myslenie znamená:

- myslieť nezávisle, nezaujato, byť otvoreným novým myšlienkam;
- identifikovať hlavné východiská, sporné otázky;
- porovnať podobnosti a rozdiely medzi dvoma alebo viacerými ľuďmi, objektmi, myšlienkami alebo situáciami v tom istom alebo rôznom čase;
- určiť, ktoré informácie sú dôležité;
- formulovať vhodné otázky;
- rozlišovať fakty, názory a zdôvodňovať úsudky;
- kontrolovať konzistentnosť (určiť, či dané výroky alebo symboly súvisia, vyplývajú jeden z druhého);
- určiť nevyslovené predpoklady;
- rozpoznať stereotypy a klišé;
- rozpoznať predpojatosť, emočné faktory, propagandu a skresľovanie;
- rozpoznať rôzne hodnotové systémy a ideológie;
- určiť vhodnosť a primeranosť informácií;
- používať vyššie myšlienkové procesy (analýzu, usudzovanie, indukciu, dedukciu, hodnotenie);
- používať kritéria – intelektuálne štandardy na hodnotenie kvality myslenia.

Na základe predkladaných definícií a názorov sme sa pokúsili vytýčiť niektoré z dôležitých atribútov „kritického mysliteľa“ (Petrasová, 2003):

- je zvedavý a neustále formuluje nové otázky;
- oceňuje tvrdenia a argumenty iných, no ak sú nesprávne, nemá problém ich odmietnuť;
- hľadá dôkazy a na ich základe robí rozhodnutia;
- vytvára si úsudok na základe získania čo najväčšieho počtu informácií a neustále hľadá ďalšie;
- zaujíma sa o nachádzanie nových riešení;
- pozorne počúva iných a dáva im spätnú väzbu;
- kritické myslenie je pre neho dlhodobým procesom sebahodnotenia;
- rozlišuje medzi faktami, názormi a pod.

Ak je osvojenie si kritického myslenia naozaj dôležité, musí sa v škole začať používať systematicky. Učiteľia by mali žiakom/študentom poskytnúť:

- dostatok času na vyjadrovanie ich myšlienok a na získanie konštruktívnej spätnej väzby;
- dovoliť im slobodne premýšľať a zamýšľať sa nad dôležitými problémami;
- vytvoriť priaznivú atmosféru, ktorá im umožní prijímať rôznorodú škálu názorov a nápadov;
- podporovať zapájanie žiakov do učebného procesu a pripravovať ich preberať zodpovednosť za svoje učenie;
- zabezpečiť bezrizikové prostredie, oslobodené od strachu a výsmechu;
- vyjadrovať dôveru v schopnosti každého žiaka/študenta robiť kritické úsudky a v neposlednom rade oceňovať kritické myslenie.

Rozvoj kritického myslenia a nazerania na svet nesie v sebe ako jednu z podstatných vlastností multikultúrna výchova (Mistrík, 2000). Preto sa v nasledujúcej kapitole budeme venovať téme, ako súvisí kritické myslenie a multikultúrna výchova.

## **6.2 Multikultúrna výchova a kritické myslenie**

Školskú transformáciu v oblasti multikultúrnej výchovy chápeme ako „kultúrne sprostredkované vyučovanie“. To podľa Petrasovej (2009) znamená:

- Všetky výchovno-vzdelávacie postupy by mali byť zamerané na to, aby bolo školské vzdelávanie spravodlivé, všetci žiaci by mali mať rovnakú príležitosť rozvíjať svoj potenciál.
- Pedagógovia by mali vytvárať motivujúce výchovno-vzdelávacie prostredie, kde sa každý cíti rešpektovaný a má šancu vymieňať si názory a spolupracovať s ostatnými v procese učenia.
- Vypracované stratégie spolupráce a partnerstva s komunitou, vyučovanie a učenie by sa mali realizovať v prostredí, ktoré podporuje tvorbu multikultúrnych názorov.
- Žiaci by mali chápať, že existuje viacero spôsobov na interpretovanie určitej udalosti, činnosti.. Nové vedomosti by si mali osvojovať rôznymi spôsobmi a svoje názory a presvedčenia vyjadrovať na základe vlastných kultúrnych a sociálnych skúseností.

Prekážkou k takémuto uplatňovaniu kritického myslenia vo vyučovaní je skutočnosť, že pedagógovia doteraz nie sú na túto úlohu dostatočne pripravení, ani pripravovaní. Od pedagógov sa očakáva neustále zdokonaľovane profesie, pretože práve oni sú zodpovední za vnášanie inovácií do vzdelávacieho systému. Pokusy implementácie zahraničných prístupov však poukázali na fakt, že sa zaužívaných koncepcií vzdávajú ťažko a trvá pomerne dlhý čas, kým pochopia radikálne iné požiadavky na výstupy zo vzdelávania, ktoré sú kladené na žiakov/študentov.

Ako uvádza Čechová (2006, str. 70, cit. podľa Mistrík, 2000), *interkultúrne kompetentný učiteľ je taký, ktorý:*

- a) *vie a je schopný kriticky vnímať a vyhodnocovať kultúrnu výmenu a medzikultúrnu komunikáciu, ako aj sprostredkovať túto reflexiu žiakom,*
- b) *vie a dokáže podporovať medzikultúrne porozumenie u svojich žiakov,*
- c) *je schopný a vie rozvíjať schopnosti žiakov chápať a interpretovať znaky, prejavy a význam iných kultúr v kultúrnych artefaktoch a v komunikácii druhých ľudí,*
- d) *je schopný sprostredkovať kontakty rôznych kultúr v triede.*

Mimovládna organizácia Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní vydalo materiál Model profesijných štandardov multikultúrnej výchovy pre učiteľov ZŠ

(Petrasová, Maslová, Hubová, 2010), ktorý je aplikovateľný aj pre pedagogických asistentov pracujúcich so žiakmi z MRK. Model vychádza z presvedčenia, že **uplatňovanie MKV v pedagogickej praxi môže len kriticky mysliaci učiteľ/asistent**. V rámci vytvorených štandardov MKV, rozvíja u svojich žiakov interkultúrne kompetencie predovšetkým zámerným navodzovaním aktivít, a to cez regulované situácie, úlohy a riešenia problémov. Význam formovania a používania vyšších myšlienkových procesov nespočíva v rozširovaní informácií o okolitom svete, ale v premene vzťahu jedinca k realite. Z tohto dôvodu používané postupy a prostriedky nedovoľujú vytvárať myšlienkové stereotypy, ale naopak, napomáhajú rozpoznať predpojatosť, propagandu a skresľovanie.

Do výchovno-vzdelávacieho procesu sa zapájajú všetci žiaci, rodina a komunita. Vo všetkých štandardoch sa rešpektuje a vyzdvihuje sila ľudskej komunikácie, sociálnej interakcie a kooperácie. Kriticky mysliaci učiteľ sa spolu s asistentom stávajú spolutvorcom zvyšovania kvality vzdelávania pre všetkých žiakov.

### **6.3 Aktivita – Príbeh Jarmilky (príbeh z pedagogickej praxe)**

V tejto aktivite ukážeme, ako môžu pedagogickí asistenti pracovať s príbehom, ako majú klásť otázky rozvíjajúce kritické myslenie. V tomto príbehu neexistuje jediné správne riešenie, dôležitý je proces osvojenia informácií (z príbehu), ich spracovanie, uvažovanie o nich a tvorivý proces hľadania riešení. V spoločnej diskusii sa komunikujú vymieňajú a oponujú riešenia. Následne ich môžu pedagogickí asistenti aplikovať vo svojej praxi.

#### **Teoretické východisko**

Každé dieťa prichádza do školy už vkorenené do svojej rodinnej kultúry, s osvojenými návykmi a spôsobmi správania. Škola je však reprezentantom kultúry väčšiny, resp. dominantnej kultúry. Mnoho detí pochádzajúcich z minoritných kultúr má preto v začiatku školskej dochádzky problémy. Pravidlá, normy a hodnoty školy sú pre ne menej zrozumiteľné. V prípade, že zostáva nepochopené a neakceptované, upína sa na tradície svojho spoločenstva silnejšie a formuje si negatívny postoj k hodnotám a ideám kultúry, ktorú škola reprezentuje, čo ohrozuje jeho ďalšie životné perspektívy. Celý proces

konfrontácie s rôznymi kultúrnymi vplyvmi v rámci triedy ovplyvňuje aj fakt, že v tomto vývinovom období je citlivé a snaží sa viac presadiť ako samostatné individuum. "Chce byť chválené a nie je ľahostajné k haneniu.." Sleduje, ako sa zaobchádza s ostatnými príslušníkmi jeho kultúry a sleduje všeobecnú mienku.

### **Ciele**

- a) Pedagogickí asistenti preskúmajú spôsoby, ako kriticky vnímať a vyhodnocovať kultúrnu výmenu a medzikultúrnu komunikáciu, ako aj sprostredkovať túto reflexiu žiakom.
- b) Pedagogickí asistenti sa oboznámia s spôsobmi podpory medzikultúrneho porozumenia u svojich žiakov.
- c) Pedagogickí asistenti si vyskúšajú, ako rozvíjať schopnosti chápať a interpretovať znaky, prejavy a význam iných kultúr v komunikácii druhých ľudí.

### **Postup**

Aktivitu budeme realizovať prostredníctvom interaktívnych stratégií a metód na dosiahnutie afektívnych cieľov multikultúrnej výchovy. V aktivite je použitá kľúčová metóda dramatickej výchovy - hranie rolí (role playing, inscenačná metóda).

Účastníkom prerozprávame Príbeh o Jarmilke. Potom im rozdáme role (Jarmilka, učiteľka, pedagogický asistent, matka, spolužiaci – napr. najlepšia kamarátka).

Jarmilka je rómske dievčatko. Býva v mestskej „rómskej“ štvrti. Veľmi rada chodí do školy, výborne sa učí. V škole sa jej páči množstvo kníh, obrázkov, veľa pomôcok, čisté, biele výkresy, na ktoré potom začne kresliť. Na hodinách pozorne sleduje, čo sa deje, vždy sa hlási, rada sa pýta. Cez prestávky si listuje v triednej knižnici – najradšej má knižky o kvetoch a zvieratkách. Z predmetov ju najviac baví matematika, výtvarná a hudobná výchova. Má rada svoju pani učiteľku, i asistenta, s ktorým môže rozprávať aj po rómsky. Pozná ho nielen zo školy, ale i zo susedstva, pretože býva neďaleko nich.

Doma mame neustále rozpráva o škole, o tom, čo robili v škole, čo povedal asistent, čo pani učiteľka, čo povedali a vyviedli spolužiaci. Mama ju občas počúva, ale dlho nie, lebo má veľa práce – navariť pre 8 ľudí, opraviť, upratať... Jarmilka jej pomáha, veď je

najstaršia.

Jeden pondelok Jarmilka neprišla do školy. Na druhý deň prišla aj s mamou. Keď sa pani učiteľka pýtala, prečo Jarmilka nebola v škole, mama povedala, že bola chorá. Ospravedlnenku od lekára nemá, ani tam s ňou nešla, dala je čaj, acylpyrín a nádcha prešla.. Asistentovi však rýchlo rómsky niečo pošepkala. Deti, ktoré rozumeli, sa začali smiať. Matka sa rýchlo lúčila, ale ešte mu ukázala, aby pani učiteľke nič nehovoril...

Asistent ostal v rozpakoch. Matka mu povedala, že Jarmilka nebola chorá, ale nevyschlo jej oblečenie, ktoré prali cez víkend, preto neprišla do školy. Inú vetrovku totiž nemá, čo sa učiteľke hanbila povedať. Zároveň ho poprosila, aby nepovedal učiteľke pravdu. Čo má robiť?

## **OTÁZKY NA TVORIVÝ DIALÓG**

### ***Fáza opisu***

- Odkiaľ pochádzala Jarmilka?
- Aká bola podľa vášho názoru jej rodina?
- Aké boli vzťahy v jeho rodine?
- Ako sa Jarmilka cítila v triede? Ako sa cítila, keď matka klamala učiteľke?
- Ako reagovala učiteľka?
- Ako reagoval asistent?
- Ako reagovali spolužiaci?

### ***Fáza individuálneho skúmania***

- Zažili ste niekedy podobnú situáciu, ako asistent ? Ako ste sa cítili? Čo ste urobili?
- Boli ste už v skupine, v ktorej sa podobná situácia stala niekomu inému? Čo sa stalo? Prečo ho/ju okríkli, prípadne sa mu /jej vysmiali?

### ***Fáza kritického pochopenia ((kriticko – multikultúrna fáza)***



- Prečo sú ľudia niekedy vysmiati, "zaskočení" alebo vy? Ako reagujú v takýchto situáciách?

- Existuje vôbec opodstatnený dôvod klamať? Aký dôvod to môže byť?

### ***Fáza uvažovania/transformácie***

- Čo môžu urobiť ostatní v takejto situácii? Ako môžu reagovať?

- Ako môže reagovať asistent? Ako môžu reagovať spolužiaci? Ako môže reagovať Jarmilka?

- Ako môže reagovať učiteľka?

### ***Kritické pochopenie***

Účastníci príbeh zahrajú viackrát. V jednotlivých rolách sa môžu striedať, hľadať iné riešenia, iné postupy, príbeh môže pokračovať - dohrať rôzne riešenia problému. Všímame si postup a riešenia, aké zaujme rola asistenta učiteľa.

### ***Uvažovanie/transformácia***

- Pokúste sa nájsť a pomenovať situácie vo vašej triede, ktoré sú svedectvom toho, že dieťa z iného kultúrneho prostredia uplatnilo vzorce správania svojej komunity, ktoré neboli v súlade s očakávaniami školy.

- Ako by ste tieto situácie riešili?

- Ako predchádzať podobným situáciám?

- Ako ešte mohol príbeh pokračovať?

## **7 PODPORA POZITÍVNYCH VZŤAHOV MEDZI ŽIAKMI Z MRK, UČITEĽOM A ŽIAKMI NAVZÁJOM**

V tejto kapitole uvádzame konkrétne námety na prácu pedagogického asistenta, rozpracované v súlade s metodikou programu Krok za krokom. Aktivity sú overené v pedagogickej praxi so žiakmi z MRK.

### **7.1 Námety pre pôsobenie pedagogického asistenta pracujúceho so žiakmi z MRK**

V tejto kapitole prinášame prehľad námetov na efektívne pôsobenie pedagogického asistenta v edukačnom procese na základnej škole, vo voľnočasových aktivitách i pri spolupráci s komunitou.

#### **Edukačný proces**

- *Bezprostredná spolupráca s učiteľom v triede a s pedagogickými zamestnancami školy*
  - Vždy postupuje podľa inštrukcií učiteľa alebo vychovávateľa. So žiakmi priamo pracuje minimálne 22 hodín týždenne.
  - Pracuje po dohode s učiteľmi celý deň v jednej triede, alebo vo viacerých (vtedy je predovšetkým na hlavných predmetoch). *(Na jednej zo ZŠ realizovali aj variantu hlavné predmety v 1. ročníku a výchovy na 2. stupni (hlavne hudobné a telesné výchovy, pretože bol hudobník a futbalista).*
  - Pomáha žiakom pri nácviku hygienických návykov, sleduje ich dodržiavanie v triede a ak je to možné, aj v domácom prostredí žiaka.
  - Individuálne pracuje so žiakom pri precvičovaní čítania, písania či počítania, ale aj so žiakmi, ktorí vypracúvajú rozširujúce úlohy (napríklad v jednotlivých učebných centrách).

- V prípade skupinovej práce, kooperatívneho učenia a podobne sa strieda s učiteľom pri jednotlivých skupinách, alebo sledujú ich činnosť, aktivitu, dodržiavanie pravidiel a podobne.

- Realizuje s deťmi prípravné cviky na písanie rôznymi metódami, hravé matematické, čítacie či gramatické rozcvičky a úlohy, ktoré si pripravuje v spolupráci s učiteľom, alebo skúsenejší aj sám.

- Nerealizuje nácvik písania nových písmen, to je úloha učiteľa, nevyvodzuje sám nové učivo.

- Neopravuje písomné práce, neznámkuje, ale pomáha učiteľovi pri iných formách hodnotenia žiakov. Vyberá so žiakmi práce do portfólií, na výstavu, spoločne ich hodnotia, prípadne zapisujú do grafov a tabuliek v triede.

- Ako predstaviteľ inej kultúry je *tvorcom multikultúrneho prostredia v triede*. Nenásilnou formou oboznamuje žiakov s rómskou kultúrou, v spolupráci s učiteľom ich citlivo zaraďujú do vhodných tém jednotlivých predmetov, čím zároveň nerómskych žiakov vedie k záujmu poznanie rómskej kultúry a odstraňovaniu predsudkov.

- V školskom klube pomáha vychovávateľom podľa ich inštrukcií (podobne ako na vyučovaní). Po dohode s učiteľom realizuje v popoludňajších hodinách doučovanie rómskych žiakov v skupinách (nemusia byť len z jeho triedy).

- *Uľahčovanie adaptácie dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia na nové učebné prostredie a pomáhanie pri prekonávaní počiatkových jazykových, kultúrnych a sociálnych bariér*

- Najpotrebnejší je rómsky asistent v prípravnom alebo v prvom ročníku pri odstraňovaní jazykovej bariéry. Pomáha deťom pochopiť inštrukcie učiteľa, zorientovať sa v prostredí, ktoré je pre dieťa úplne cudzie. Tvorí pre dieťa akýsi známy prvok, záchytný bod.

- Pomáha učiteľovi v diagnostikovaní žiakov, zisťuje ich anamnézu, rodinné pomery, signalizuje prípadné problémy, ťažkosti, ktoré by učiteľ nezistil kvôli jazykovej bariére

- Pomáha udržiavať v triede príjemné prostredie bez hádok a konfliktov, dbá na dodržiavanie dohodnutých pravidiel spolunažívania.

Strieda sa s učiteľom pri vedení ranných kruhov (ak ich učiteľ realizuje). *(Deti sa asistentovi viac zdôveria, ak hovoria v rómskom jazyku, bezprostrednejšie reagujú, ak im nebráni jazyková bariéra, viac sa prejaví ich myslenie, fantázia)*

- Asistent prekladá učiteľovi, ale túto úlohu postupne prenecháva deťom.

- *Vykonávanie dozoru počas prestávok*

- Pomáha učiteľom vykonávať dozor (vždy v spolupráci s iným učiteľom). Počas prestávok môže diskutovať s rómskymi žiakmi aj z iných tried. *(Podľa našich skúseností je asistent veľmi vyhľadávaný, deti sa s ním rady rozprávajú a ochotne počúvnu jeho pokyny).*

- Sprevádzanie žiakov mimo triedy. *(Na školských akciách pomáha sprevádzať žiakov svojej, prípadne iných tried (najviac 20 žiakov na jedného asistenta)).*

- Pomoc pri príprave učebných pomôcok *(Podľa pokynov učiteľa pomáha pripravovať učebné pomôcky. V triede sa stará hlavne o výber prvkov multikultúrnej výchovy (nástenka s obrazmi rómskych osobností, fotografie zo života a činnosti Rómov, ukážky diel rómskych autorov, fotografie rodín žiakov), spolu s učiteľom vyberá vhodné rómske piesne, rozprávky, príbehy, knihy, filmy pre využitie vo vyučovaní).*

- Vyrába nápisy s rómskymi textami *(alebo ich preloží učiteľovi a ten ich napíše), ak ich v triede používa. Dvojazyčné nápisy na predmety v triede podporujú u detí záujem o čítanie a urýchľujú jeho zvládnutie).*

### **Práca so žiakmi vo voľnočasových aktivitách**

- *Priame vedenie alebo napomáhanie pri činnostiach voľnočasových aktivít (speváckych, hudobných, tanečných, výtvarných, dramatických a iných) s využitím individuálnych, skupinových alebo hromadných foriem výchovy*

- Asistent môže sám alebo s pomocou učiteľov či predstaviteľov mimovládnych organizácií založiť Klub rómskej mládeže, v rámci ktorého môžu pracovať rôzne spomínané krúžky vrátane športových aktivít. Do klubu sa môžu zapojiť deti zo školy i

z okolitej rómskej komunity, i nerómske deti. Náplňou klubu môže byť aj doučovanie detí z rôznych ročníkov. Na takúto činnosť môže získať financie škola alebo klub prostredníctvom rôznych grantov.

- Aktívne využívanie voľného času rómskych detí patrí medzi najdôležitejšie úlohy rómskych asistentov. Zmysluplná náplň voľného času je prostriedkom boja proti negatívnym javom v rómskych komunitách (toxikománia, alkoholizmus, krádeže). Je vhodné, aby asistent disponoval zručnosťami, ktoré môže ďalej učiť deti (hra na nástroj, spev, tanec, kreslenie a podobne), prípadne môže zapojiť dobrovoľníkov alebo rodičov.

- Počas voľnočasových aktivít môže deti naďalej vzdelávať v ich kultúre, viesť k záujmu o rómske tance, hudbu, spev, poznávať ich bohatstvo a učiť sa, pričom sa rozvíjajú ich prirodzené pohybové, spevácke, rytmické schopnosti, rozvíjajú sa ich komunikačné, pamäťové a iné návyky a zručnosti.

- *Návšteva kultúrnych a historických pamiatok*

- Vedenie detí k záujmu o históriu, umenie, k zachovaniu krásy pamiatok

- *Zabezpečovanie účasti na spoločenských aktivitách na úrovni obce a regiónu*

- Deti pracujúce v krúžkoch môžu prezentovať svoju činnosť na rôznych vystúpeniach, súťažiach a podobne v rámci škôl, regiónu. Príležitosti na prezentovanie mimoškolskej činnosti rómskych detí môžu poskytnúť občianske združenia, komunitné centrá a podobne.

- Rómske deti svojimi vystúpeniami pozitívne prezentujú svoju kultúru, zažívajú pocit úspechu, užitočnosti a hrdosti na svoju identitu.

- *Spolupráca so školskými zariadeniami zabezpečujúcimi výchovu a vzdelávanie v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin*

- Asistenti pracujú aj v čase prázdnin, môžu zabezpečovať zmysluplnú činnosť pre deti zo školy i z celej komunity.

- Okrem školských zariadení sa asistenti môžu obrátiť aj na iné organizácie, ktoré sa venujú voľnočasovým aktivitám rómskych detí – komunitné centrá, občianske združenia, cirkevné združenia (seleziáni), rómsky skauting a podobne. Záleží od podmienok spoločenstva.

## **Spolupráca s rodinou**

- *Spoznávanie rodinného prostredia, sociálnych pomerov, záujmov rodičov a zdravotného stavu dieťaťa*

- Asistent môže osobne navštíviť a spoznať rodiny všetkých rómskych žiakov, ktorých má v triede na začiatku svojho pôsobenia spolu s učiteľkou, potom podľa potreby. Rodinu navštevuje vždy po konzultácii s učiteľom.

- Ak žiak nepríde do školy dva dni za sebou bez udania dôvodu, navštívi rodinu a zisťuje dôvod.

- Ak je žiak dlhšie chorý, navštívi rodinu, môže mu doručiť domáce úlohy (ak má podmienky na ich vypracovanie, ak nie, učivo doberá formou doučovania s asistentom). Zistí, či dodržiava liečebný režim.

- Na začiatku školskej dochádzky môže asistent sprevádzať žiakov ráno do školy (niekedy bývajú spoločne v jednej komunite).

- Informuje učiteľa o svojich zisteniach, signalizuje problémy v rodine

- *Organizovanie stretnutí a spolupráca s rodičmi tak, aby sa cítili súčasťou procesu vzdelávania*

- Najväčším problémom je zmeniť postoj niektorých rodičov ku škole. V triede ich môže čakať napríklad príjemné posedenie s učiteľkou a asistentom pri káve, multikultúrne prostredie, kde sa stretávajú so svojou kultúrou a nemusia sa za ňu hanbiť, ale naopak – môžu ju prezentovať. Stávajú partnermi tímu učiteľ – asistent.

- Rodič môže vstúpiť do triedy nie len na rodičovskom združení, ale kedykoľvek po dohode s učiteľom, môže pomáhať na vyučovaní svojmu dieťaťu alebo celej triede, naučiť deti jednoduchú aktivitu, rozprávku, pieseň, porozprávať príbeh, zahrať na hudobnom nástroji, naučiť variť rómske jedlo alebo opačne, deti môžu učiť svojich rodičov rôznym činnostiam.

- Rodičia sa zúčastňujú rôznych triednych osláv spojených s programom a posedením (Vianoce, karneval, Veľká noc, Deň Rómov, Deň matiek, Deň detí), na ktorých môžu

pomôcť deťom s prípravou občerstvenia, výzdoby, programu, prispieť vlastnými jedlami, zvykmi, tradíciami a podobne.

- Návštevy divadelných predstavení (napr. Romathan, iné divadlo v regióne), kina, spoločné výlety, turistické prechádzky. Spoločne strávený čas mimo triedy upevňuje vzťahy. Týchto akcií sa vždy zúčastňuje aj učiteľ.

## **7.2 Spolupráca terénnych sociálnych pracovníkov a pedagogických asistentov**

Prínos terénnych sociálnych pracovníkov, ktorí napríklad presviedčajú sociálne a kultúrne znevýhodnené rodiny, aby zaradili svoje deti do predškolskej dochádzky, neustále rastie. Rovnako sa čoraz viac oceňuje prínos asistentov pochádzajúcich z rovnakého prostredia, ako ich žiaci, kvôli sprostredkovaniu informácií o kultúre komunity kolegom učiteľom, i kvôli vyučovaniu jazyka. Terénni pracovníci a asistenti majú veľký potenciál pomôcť zvýšiť školskú dochádzku žiakov do školy tým, že budú cielene pôsobiť na ich rodiny. Ak sa škole nepodarí získať prostriedky na pedagogického asistenta, je v jej záujme aktívne vyhľadať terénnych pracovníkov pôsobiacich v danej lokalite a nadviazať s nimi spoluprácu.

Už sme sa zmienili, že asistenti môžu zohrať neoceniteľnú úlohu vo vyučovaní i v mimoškolskej činnosti práve preto, že poznajú prostredie, z ktorého deti pochádzajú. Môžu výrazne pomôcť pri rozvoji jazykových schopností žiakov, pretože majú dobrú predstavu, kde môžu mať žiaci problémy s porozumením, môžu vysvetliť neznáme pojmy v rómskom i slovenskom jazyku. V prípade rómskych žiakov môžu predstavovať pozitívny vzor a demonštrovať spoluprácu rómskeho a nerómskeho sveta (tam, kde je spolupráca založená na vzájomnom rešpekte a ohľaduplnosti). Môžu pomôcť pri nadväzovaní spolupráce rodiny a školy (ale nie byť ich jedinými sprostredkovateľmi!)

Úlohou školy je, aby potenciál asistentov plne využila. Ich úloha nekončí na prvom stupni ZŠ, deti by mali sprevádzať po celú dobu ich školskej dochádzky, i keď sa ich úloha v priebehu času mení.

## **8 APLIKÁCIA ŠPECIFÍK RÓMSKEJ KULTÚRY A ZÁKLADOV RÓMSKEHO JAZYKA PRI TVORBE UČEBNÝCH ZDROJOV A POMÔCOK**

Cieľom štúdia tejto kapitoly je aplikovať špecifiká rómskej kultúry, pri tvorbe učebných zdrojov a rozvíjať kooperačné a komunikačné zručnosti prostredníctvom e-learningu.

### **8.1 Aktivity s využitím rómskeho jazyka na 1. stupni ZŠ**

Uplatňovanie rómskeho jazyka zatiaľ iba ako pomocného nástroja úspešnej komunikácie v slovenskom jazyku najmä na I. stupni ZŠ vyplýva zo skúseností pedagogickej praxe. V tzv. šlabikárovom období sa osvedčila motivácia žiakov najmä pomocou hier a názorného materiálu. Rómčina ako pomocný nástroj komunikácie v slovenskom jazyku sa však najviac uplatní v nácvičnom (šlabikárovom) období, a to najmä pri vyvodzovaní hlások. Dôležitou zásadou je, že nová hláska sa má pre rómske deti vyvodzovať z rómskeho slova, takého, ktorého odpovedajúci slovenský výraz je žiakom už známy. Optimálne sú slová rovnako znejúce a rovnako významové v oboch jazykoch (Poláková, 2000).

Základom úspešnej komunikácie je verbálne vyjadrovanie a znalosť písaného kódu reči. Predpokladom správnej verbálnej komunikácie je dokonalé fonematické vnímanie, t. j. rozoznávanie počutých foném v slove. Už v tejto fáze vývoja rečovej komunikácie majú deti z komunit značnú nevýhodu v porovnaní s deťmi s materinským jazykom slovenským. Poučený učiteľ už tu zohľadňuje špecifiká rómskeho jazyka, koriguje celú výslovnosť, nesprávnu intonáciu, zlú artikuláciu a nedostatky v kvantite hlások prejavujúce sa v slovenských slovách najmä tým, že ako príklady uvádza rómske slová, kde je výslovnosť podobná slovenčine. Dôležitý je nácvik rozlišovania znelých a neznelých hlások.

V jazykovom vyučovaní by didaktické hry mali sledovať tieto ciele:

- rozšírenie slovnej zásoby,
- osvojenie si gramatiky,
- nácvik správnej výslovnosti,
- zvýšenie rýchlosti čítania,
- pochopenie prečítaného alebo počutého textu a pod.



Vzhľadom na spomínanú slabú znalosť slovenského jazyka u žiakov z MRK je potrebné pri upevňovaní učiva starostlivo zvažovať formy výcviku. Zohľadňujeme jeho doterajšie nadobudnuté jazykové zručnosti. *Tie vychádzajú predovšetkým z rómskeho jazyka. V cvičeniach je preto zakomponovaná snaha využiť prvky materinského jazyka.* Aj keď ide o priame využitie niektorých rómskych slov vo vyučovacom procese, znalosť rómčiny u učiteľa nie je priamo žiaduca. Ťažisko aplikácie rómčiny vo vyučovaní spočíva len v prípadoch, keď je jazyková bariéra v triede jasná a výklad v slovenskom jazyku zjavne zlyháva. V tom momente môže učiteľ použiť „priložené“ rómske slovo alebo výraz. **Rómčina v školských podmienkach teda stojí vo funkcii pomocného – preklenovacieho jazyka.** Jej poslanie je viac než jasné: naučiť takto jazykovo handicapovaného žiaka slovenčinu.

## **8.2 Aktivity na využitie poznatkov z rómskej histórie a kultúry**

V druhej kapitole sme sa zameriavali na opis základných udalostí v histórii a kultúre Rómov. V tejto kapitole uvádzame námety aktivít na prácu so žiakmi z MRK z oblasti histórie a kultúry Rómov.

### **8.2.1 Aktivita s využitím prezentácie - Rómska vlajka**

Cieľom aktivity je naučiť žiakov zručnosti zhrnúť informácie, zachytiť myšlienky, pocity a presvedčenia do niekoľkých slov. Výslednou formou je „báseň“, ktorá reflektuje tému.(Kumanová, in Dúbravová ed., 2006)

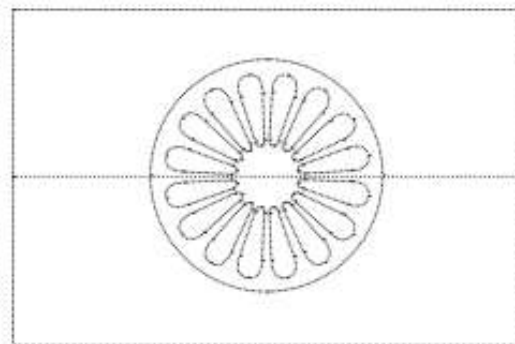
#### **Postup:**

1. Vysvetlite žiakom, že budú pracovať samostatne a vo dvojiciach.
2. Vysvetlite pravidlá cinquainu.
3. Vypracujte prvý cinquain spoločne.
4. Dajte im vypracovať ich vlastný cinquain.
5. Dajte im spojiť dva cinquainy do jedného (práca vo dvojiciach).
6. Požiadajte dvojice aby prezentovali cinquain pred skupinou alebo triedou.

## Pracovný list: **Rómska vlajka**

zdroj: [http://www.nadaciamilanasidecku.sk/fileadmin/user\\_upload/dokumenty/priru\\_\\_ka\\_3kapitolaA4.pdf](http://www.nadaciamilanasidecku.sk/fileadmin/user_upload/dokumenty/priru__ka_3kapitolaA4.pdf)

Úloha 1: Prečítaj si potichu text „Rómska vlajka“. Podľa textu dokresli a vyfarbi obrázok.



### **Rómska vlajka**

Rómska vlajka pozostáva z dvoch pruhov – spodného zeleného, symbolizujúceho prírodu a horného modrého, predstavujúceho oblohu. V strede sa nachádza červené vozové koleso so šestnástimi špicami. Keďže také isté koleso je aj na štátnej vlajke Indie, Rómovia sa týmto spôsobom prihlásili ku krajine, z ktorej ich predkovia odišli pred tisícročím.

Úloha 2: Vypracuj päťveršovú báseň.

1. riadok: Vymysli jednoslovný nadpis textu. (zvyčajne podstatné meno)
2. riadok: Napiš dve prídavné mená /Aká je vlajka?/.
3. riadok: Prirad' k slovnému spojeniu „rómska vlajka“ tri slovesá.
4. riadok: Vytvor peknú vetu zo štyroch slov. (vyjadrenie pocitu, vzťahu k téme)
5. riadok: Napiš synonymum k slovu „vlajka“.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

Úloha 3: Vytvor k textu otázky.

Úloha 4: Vytvor prezentáciu s názvom Rómska vlajka.

## 8.2.2 Čo už viem z histórie a kultúry Rómov

Cieľom aktivity (Kumanová a kol., in Dúbravová ed., 2006) je získať vedomosti o rómskych dejinách, pomenovaní Rómov v rôznych jazykoch, a o ich pôvode. Ďalším cieľom tejto aktivity je rozvoj čitateľských zručností pri práci s náučným textom (čítanie s porozumením).

**Pomôcky:** kópia textu „Pôvod Rómov, ich pomenovanie a príchod do Európy“, pracovný list Čo už viem o pravlasti Rómov

**Postup:** Rozdáme pracovné listy, ktoré vychádzajú zo stratégie **K-W-L**: Viem-Chcem vedieť- Naučil som sa (anglicky **Know-Want-Learned**)

krok **K**- uvedomenie si, čo už viem, krok **W** – určenie si, čo chcem vedieť, krok **L** – rozpomätáme sa na to, čo som sa naučil.

Na základe týchto krokov je vytvorený jednoduchý pracovný hárok, s ktorým žiak pracuje pred čítaním, v priebehu čítania a po prečítaní náučného textu.

**1. etapa: K** Počas tejto fázy podporujeme žiakov v tom, aby si uvedomili svoje vedomosti z danej témy, pri uplatnení dvoch postupov zisťovania predchádzajúcich vedomostí žiakov: brainstormingu a kategorizácii pojmov.

**2. etapa: W** V druhej etape si žiaci zapisujú otázky, na ktoré chcú pri čítaní textu hľadať odpovede.

**3.etapa: L** Tretia fáza je zameraná na reflexiu prečítaného. Žiaci si do pracovných hárkov zaznamenávajú, čo sa z textu naučili. Ak zistia, že text neodpovedal na všetky ich otázky, ktoré si zaznamenali v druhom stĺpci, učiteľ ich odkáže na iné zdroje.

Variáciou K-W-L je **K-W-L-H**.

**4. etapa: W** čo sa ešte chcem naučiť (anglicky What else I want to learn).

**5. etapa: H** ako si nájdem informáciu (anglicky How I will find that information). Uplatnením rozšíreného variantu upevňujeme u žiakov uvedomenie si, že učenie sa porozumieť textu je dlhotrvajúci proces a získať informácie si vyžaduje zručnosť pracovať nielen s jedným, ale viacerými zdrojmi.

## Pracovný list : **Čo už viem o pravlasti Rómov**

zdroj: [http://www.nadaciamilanasidecku.sk/fileadmin/user\\_upload/dokumenty/priru\\_\\_ka\\_3kapitolaA4.pdf](http://www.nadaciamilanasidecku.sk/fileadmin/user_upload/dokumenty/priru__ka_3kapitolaA4.pdf)

Meno a priezvisko: \_\_\_\_\_

Úloha 1: *Napiš do rámčeka, čo vieš alebo čo si myslíš, že vieš o pravlasti Rómov.*

Čo už viem

Úloha 2: *Diskutuj o tom, čo si napísal/-a vo dvojici alebo s celou skupinou.*

Úloha 3: *Napiš do rámčeka, čo by si chcel/-a vedieť o tejto téme (vytvor otázky).*

Čo chcem vedieť

Úloha 4: *Prečítaj text Úvod do histórie a kultúry Rómov. Počas čítania ho označuj znakmi podľa týchto pokynov:*

- ✓ *týmto znakom označím informácie, ktoré sú pre mňa známe;*
- ✗ *týmto znakom označím informácie, ktoré sú pre mňa neznáme;*
- ? *týmto znakom označím informácie, ktoré sú pre mňa zaujímavé a chcem o nich vedieť viac.*

Úloha 5: *Vo dvojici prediskutujte to, čo ste prečítali a vyznačili.*

Úloha 6: *Napiš do rámčeka, čo si sa naučil/-a z histórie a kultúry Rómov.*

Čo som sa naučil/-a

Úloha 7: *Vyplň rámčeky „Čo ešte chcem vedieť“ a „Ako získam nové informácie“.*

Čo chcem vedieť

Ako získam nové informácie

Úloha 8: *Prediskutuj to, čo si napísal, napísala vo dvojici alebo s celou skupinou.*

## Literatúra

### Knihy / Monografie

Alternatívna metodická príručka pre 1. stupeň základnej školy Krok za krokom. Nadácia škola dokorán, 2000.

BALVÍN, J. 2001. Romové a sociální pedagogika. Ústí nad Labem : Design Radix, 2001. ISBN 80-902461-4-1

BALVÍN, J. 2001. Romové a obec. Ústí nad Labem : Design Radix, 2001. ISBN 80-902461-5-X

BOOTH, T. – AINSCOW, M. 2007. Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách. Praha: Rytmus, 2007.

BERKY, J. , PROKOP, J. ST., STOJKA, M. 1996. Slovensko-rómsky, rómsko-slovenský slovník. Bratislava: Štúdio – dd, 1996. ISBN 80-967263-9-0

CINA, S. 2002. História a osobnosti romistiky 1. vyd. Spišská Nová Ves:Vedecko-výskumné a poradenské centrum, 72 s.

ČECHOVÁ, D. a kol. 2006. Integrácia žiakov v podmienkach základných a špeciálnych základných škôl (Príručka na prácu so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia). Rokus. Prešov, 2006.

Čo sa osvedčilo? 2003. Kolektív členov medzinárodnej redakčnej skupiny. Výber z rómskych projektov v strednej a východnej Európe. PDCS. Bratislava, 2003. ISBN 80-968934-1-6.

DÚBRAVOVÁ, V. 2006. „Multikultúrna výchova“. In Šoltésová, K. (ed.) Multi-kulti na školách: Metodická príručka pre multikultúrnu výchovu. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku.

FONSECOVÁ, I. 1999. Pochovajte ma po stojačky. Bratislava : Slovart, 1999. ISBN 80-7145-303-X.

HORŇÁK, L. – PETRASOVÁ, A. 2002. Miesto a funkcia rómskeho asistenta v rómskych triedach – problematika jeho prípravy. PF PU, 2002.

JUŠČÁKOVÁ, Z. - KONTSEKOVÁ, J., a. i. 2011. Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí , Bratislava : 2011.

KORIM, V. Dejiny Rómov : (vybrané kapitoly pre asistentov učiteľa) 1. vyd.. - Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2006. - 116 s. - ISBN 80-8083-226-9

KVASNIČKOVÁ, G., SÁDOVSKÁ, A. Inkluzívny postup pri výchove a vzdelávaní rómskych detí. In: Revue liečebnej pedagogiky, ročník III, číslo 5, rok 2009, ISSN 1337-5563, str.15

LEHOTSKÁ, D. 2007. Edukačný softvér. Matematika Informatika Fyzika, Roč. 16, č. 30 (2007), s. 16-23. Prešov: MPC a. p. Prešov. ISSN 1335-7794

LEONHARD A., LECHTA, V. a kol. 2006. Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum versus jej realizácia. In. Efeta, 2006, roc. XVII, č.2 ISSN 1335-1397

LIÉGEOIS, J. P. 1997. Rómovia, Cigáni, kočovníci. 2. vydanie. Bratislava : Academia Istropolitana, 1997. ISBN 80-967674-2-9

EUPTÁKOVÁ – VANČÍKOVÁ, K. 2008. Učíme sa žiť v pestrom svete alebo Interkultúrna výchova v primárnej edukácii. MPC Prešov, 2008.

MACZEJKOVÁ, M. 2002. Prípravný – nultý ročník v základnej škole pre šesťročné deti nepripravené pre úspešný vstup do školy. 1. vydanie. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-8045-218-0

MANN, A. 1992. Neznámi Rómovia. Bratislava : Ister science press, 1992. ISBN 80-900486-2-3

MANN, A. B.: Rómsky dejepis. Doplnkový učebný text pre vyučovanie dejepisu (pre 2. stupeň základných škôl a stredné školy), Bratislava, Kalligram 2000, 56 s.

MANN, A. B. - KUMANOVÁ, Z.: Nepriznaný holocaust. Rómovia v rokoch 1939–1945. Bratislava, Občianske združenie In minorita, Slovenské národné múzeum, Ústav etnológie SAV 2007, 59 s. ISBN 978-80-969798-8-2.

MACHÁČKOVÁ, M. 2013. Hodnoty na posmech. Rozhovor s Martinom Hubom. Časopis Život z 3.8.2013. str. 31.

NOVOMESKÁ, V. 2003. Rómsky žiak a voľný čas. In: Rodina a škola, 2003.

NIKOLAI, T. 2008. Inkluzivní vzdělávání. Segregační, integrační a inkluzivní vzdělávací systém. Praha: Varianty, Člověk v tísní, 2008.

PETRASOVÁ, A. 2007. Intercultural Education in Different Countries. Training manual, 2007.

PETRASOVÁ, A. 2008. Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy (sprievodca zavádzaním štandardov). Prešov : MPC Bratislava, alokované pracovisko Prešov, 2008. ISBN:078-80-89055-88-3.

PÍŠOVÁ, D. 2003. Poslanie a príprava rómskeho asistenta učiteľa. In : Pedagogické rozhľady, 2003, č.1.

PORUBSKÝ, Š. 2004. Východiská koncepcie prípravy učiteľa a asistenta učiteľa v kontexte kompenzačnej edukácie. In Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom vzdelávania. Banská Bystrica : PF UMB, 2004.

PRŮCHA, J. 2001. Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum. Praha, ISV nakladatelství, 2001. ISBN80-5866-72-2

PRŮCHA, J. 2002: Multikulturní výchova. Praha: Portál 2002.

ROSINSKÝ, R. 2008. Etnické postoje učitelov, študentov a žiakov I. stupňa ZŠ. Nitra : FSVaZ UKF, 2008.

ROSINSKÝ, R. 2006. Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu, Nitra: UKF, 2006. – 262 s. – ISBN 80-8050-955-7.

ROSINSKÝ, R. 2011. Multikultúrna výchova v základných školách. Nitra : FSVaZ UKF, 2011

ROMIPEN, 2002. *Život Rómov v krajinách Európskej únie*. Transeuropean Cooperation Project : 88227-CP-1-2000-1-CZ-Grundtvig-ADU

Spravodaj Interface 2/2006. SGI - Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, august 2006

ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2. rozšírené a doplnené vydanie. Bratislava: Iris, 2002.

TORÁČOVÁ, J. 2003. *Začarovaný kruh diskriminácie Rómov prelomí len podpora vzdelávania*. In : Korzár, 2003, č.167.

### **Elektronické dokumenty**

BECTA .2004. What the research says about ICT supporting special educational needs and inclusion. [2013-03-20]. Dostupné na internete:

<[partners.becta.org.uk/index.php?section=rh&catcode=\\_re\\_rp\\_ap\\_03\\_a&rid=13660](http://partners.becta.org.uk/index.php?section=rh&catcode=_re_rp_ap_03_a&rid=13660)>.

CINA, S. - CINOVA, M. 2010. *Využitie rómskeho jazyka na 1.stupni ZŠ*, Bratislava: Metodicko-Pedagogické centrum, 2010. [2013-03-29]. Dostupné na <[http://www.mpc-edu.sk/library/files/romsky\\_jazyk.pdf](http://www.mpc-edu.sk/library/files/romsky_jazyk.pdf)>.

FRANKOVÁ, A. 2007. *Analýza procesu integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v Žilinskom kraji*. Diplomová práca, Brno: PdF MU Brno 2007 [2013-03-23]. Dostupné na internete :

<[http://is.muni.cz/th/68963/pedf\\_m/DP\\_A.Frankova.pdf](http://is.muni.cz/th/68963/pedf_m/DP_A.Frankova.pdf)>.

HAPALOVÁ, M., DANIEL, S. 2008. *Rovný prístup detí ku kvalitnému vzdelávaniu*. Aktualizácia 2008. *Človek v tísi – pobočka Slovensko* [2013-03-19]. Dostupné na internete:

<<http://www.clovekvtsni.sk/upload/File/Program%20podpory%20vzdelavania/SPRAVA%20rovny-pristup.pdf>>.

Informácie pre uchádzačov o štúdium na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity [2013-03-11]. Dostupné na internete: <<http://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/informacie-pre-uchadzacov>>.



Informácie pre uchádzačov o štúdium na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity Ružomberok. Dostupné na internete: <<http://www.pf.ku.sk/index.php/studium/bakalarske-programy/68-pedagogicka-fakulta-bc/743-predkolska-a-elementarna-pedagogika-socialne-znevychodnenych-skupin.html>>.

Informácie ku kritickému mysleniu [2013-03-11]. Dostupné na internete: <[http://www.janapa.szm.com/Download/Ku\\_kritickemu\\_mysleniu.pdf](http://www.janapa.szm.com/Download/Ku_kritickemu_mysleniu.pdf)>.

HÚŽEVKA, J.: Slepá šnúrkárka [2013-03-11]. Dostupné na internete: <<http://kesaj.edupage.org/about/?subpage=1&>>.

KRIGLEROVÁ, E. - GAŽOVIČOBÁ, T. Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom. - 1. - Bratislava : Centrum pre výskum etnicity a kultúry [2013-01-25] Dostupné na internete: <[http://www.cvek.sk/uploaded/files/skola\\_pre\\_vsetkych\\_web.pdf](http://www.cvek.sk/uploaded/files/skola_pre_vsetkych_web.pdf)>

KUMANOVÁ, Z.: Základné fakty o holokauste Rómov na Slovensku Dostupné na internete: <<http://www.changenet.sk/?autor=370727&x=112124>>

Multi-kulti na školách: Metodická príručka multikultúrnej výchovy. Nadácia Milana Šimečku, 2006 [2013-01-25]. Dostupné na internete: <<http://www.nadaciamilanasidecku.sk/index.php?id=95>>

MANN, A. Rómovia na Slovensku. Dostupné na internete: <<http://www.ludovakultura.sk/index.php?id=3865>>.

Národný program výchovy a vzdelávania MILÉNIUM, kapitola 5.1. [2013-03-26]. Dostupné na internete: <<http://www.cpk.sk/web/dokumenty/npvv.pdf>>

Otvíraní školy všem dětem. O.S.ASIS, 2008. Dostupné na: <http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Otevirani%20skoly%20-%2010%20principu%20inkluzie.pdf>

PETRASOVÁ, A. a kol. 2012. Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl. Prešov: MPC, 2012 [2013-03-30]. Dostupné na internete: <[http://web.eduk.sk/stahovanie/analyza\\_VP.pdf](http://web.eduk.sk/stahovanie/analyza_VP.pdf)>.

PETRASOVÁ, A., MASLOVÁ, M., HUBOVÁ, M. 2010. Model profesijných štandardov multikultúrnej výchovy pre učiteľov ZŠ. Bratislava, Zduženie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 2010 [2013-01-25]. Dostupné na internete: <[http://www.zduzenieorava.sk/projekty/standarty-multikulturnej-vychovy\\_sk](http://www.zduzenieorava.sk/projekty/standarty-multikulturnej-vychovy_sk)>.

Parekh, B. (2000). Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory. Hampshire and New York: Palgrave Publishers Ltd. RÓMSKE DOKUMENTAČNÉ CENTRUM. Rómsky jazyk [2013-03-29]. Dostupné na internete: <<http://www.romadocument.sk/index.php/sk/jazyk.html>>.

SABOL, J.–SABOLOVÁ 2009. Čo vieme o našich rómskych spoluobčanoch? „ak niekoho lepšie poznám, dokážem ho aj lepšie pochopiť...“ [2013-03-28]. Dostupné na internete: <<http://www.jozefsabol.sk>>.

SGI. 2010. Škola inak. Inkluzívne vzdelávanie. [2013-03-12]. Dostupné na internete: <<http://www.skolainak.sk>>

SLAŠŤANOVÁ, D. Interaktívne cvičenia. [2013-03-15]. Dostupné na internete: <[http://www.pastelka.sk/ucitelia\\_niecoomne.html](http://www.pastelka.sk/ucitelia_niecoomne.html)>.

ŠIMČÍKOVÁ, E., KRAJČOVIČOVÁ, M. Profesionálne kompetencie pedagogických asistentov v kontexte zvyšovania kvality elementárnej edukácie rómskych žiakov. GRANT journal. ISSN 1805-062X, 1805-0638 (online), ETTN 072-11-00002-09-4 [2013-03-24]. Dostupné na internete: <[http://www.academia.edu/2167601/Profesijne\\_kompetencie\\_pedagogickych\\_asistentov\\_v\\_kontexte\\_zvysovania\\_kvality\\_elementarnej\\_edukacie\\_romskych\\_ziakov](http://www.academia.edu/2167601/Profesijne_kompetencie_pedagogickych_asistentov_v_kontexte_zvysovania_kvality_elementarnej_edukacie_romskych_ziakov)>.

### **Legislatívne normy:**

Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím (2006)

Dohovor OSN o právach dieťaťa (1989)

Dohovor UNESCO proti diskriminácii vo vzdelaní (1960)

Kľúčové oblasti a akčné plány štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži v Slovenskej republike na roky 2008 – 2013, Ministerstvo školstva, dostupné na:

[http://www.minedu.sk/data/USERDATA/DetiMladez/KMAT/2008/20080326\\_klucove\\_oblasti.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/DetiMladez/KMAT/2008/20080326_klucove_oblasti.pdf)

Koncepcia vzdelávania rómskych detí a žiakov, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania; schválená Uznesením vlády č. 206 z 2. apríla 2006 [2013-03-29]. Dostupné na internete: [http://www.minedu.sk/data/USERDATA/RegionalneSkolstvo/VaVNM/MZCHVaVNM/Koncepcia\\_RD.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/RegionalneSkolstvo/VaVNM/MZCHVaVNM/Koncepcia_RD.pdf)

Medzinárodný dohovor o ochrane práv všetkých migrujúcich pracovníkov a členov ich rodín (1990)

Medzinárodný pakt o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach (1966)

Medzinárodného dohovoru o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie (1965)

Metodický pokyn k zavedeniu profesie asistent učiteľa v predškolských zariadeniach, v základnej škole a v špeciálnej základnej škole č. 1631/2002-sekr. vydaný Ministerstvom školstva SR z 26.8.2002

Metodický pokyn k zavedeniu profesie asistent učiteľa pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnych základných školách č. 184/2003 – 095 vydaný Ministerstvom školstva Slovenskej republiky dňa 6. decembra 2003.

Národný akčný plán pre deti na roky 2009-2012 [2013-03-21]. Dostupné na internete: [http://www.vlada.gov.sk/data/att/12370\\_subor.pdf](http://www.vlada.gov.sk/data/att/12370_subor.pdf).

Programové vyhlásenie vlády SR – školstvo, mládež, veda a šport, str.1 [2013-03-10]. Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=6596>.

Revidovaný národný akčný plán Dekády začleňovania rómskej populácie 2005 – 2015 na roky 2011 – 2015 [2013-03-25]. Dostupné na internete: <http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=19992>.

Štátny vzdelávací program pre ZŠ ISCED 1., ŠPÚ 2008 [2013-03-29]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files>.

/documents/svp/1stzs/isced1/isced1\_spu\_uprava.pdf>

Štátny vzdelávací program pre ZŠ ISCED 2., ŠPÚ 2008 [2013-03-29]. Dostupné na internete:

[http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2\\_spu\\_uprava.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2_spu_uprava.pdf)>.

Ústava SR [2013-03-29]. Dostupné na internete:  
<<http://www.najpravo.sk/zakony/najfrekventovanejsie-zakony-v-platnom-zneni/ustava-slovenskej-republiky.html>>.

Vyhláška MŠ SR SR č. 437/2009 Z. z. [2013-03-29]. Dostupné na internete:  
<[http://www.fedu.uniba.sk/>.fileadmin/user\\_upload/admin/obrazky/ofakulte/Celozivotne\\_vzdelavanie/Vyhl.o\\_kvalifi.predpokl.437\\_2009.pdf](http://www.fedu.uniba.sk/>.fileadmin/user_upload/admin/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/Vyhl.o_kvalifi.predpokl.437_2009.pdf)

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (Školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [2013-03-30]. Dostupné na internete:  
<<http://www.minedu.sk/data/att/4593.pdf>> .

## Príloha A Stručný slovník multikultúrnej výchovy

**Akulturácia** – Osvojovanie si prvkov inej ako vlastnej kultúry pod vplyvom kontaktu s ňou.

**Alternatívna kultúra** – Kultúra určitej sociálnej skupiny, ktorá sa odmieta dominantnú kultúru, alebo sa k nej stavia do opozície.

**Antisemitizmus:** postoj, konanie alebo inštitucionálne praktiky kryté inštitucionálnou mocou, ktoré odmietajú ľudí kvôli ich židovskému pôvodu.

**Asimilácia** – Začlenenie menšinovej kultúry do väčšinovej takým spôsobom, že si príslušníci menšinovej kultúry osvoja väčšinovú. Mnohokrát sa uskutočňuje pod mocenským tlakom väčšinovej kultúry.

**Civilizácia** – Stupeň vývoja ľudskej spoločnosti, keď sa rozvíjajú mestá ako urbanistické celky a zložitejšie technológie ako koleso, kanalizácia a pod.

**Diskriminácia** – Porušovanie ľudských práv človeka na základe jeho individuálnych charakteristík alebo skupinovej príslušnosti.

**Diskriminácia na základe fyzických schopností:** postoj, konanie alebo inštitucionálne praktiky kryté inštitucionálnou mocou, ktoré znevažujú, odmietajú ľudí kvôli ich fyzickému handicapu alebo zníženej schopnosti.

**Diskriminácia na základe príslušnosti k sociálnej triede:** postoj, konanie alebo inštitucionálne praktiky kryté inštitucionálnou mocou, ktoré znevýhodňujú ľudí kvôli ich

**Diskriminácia na základe veku:** postoj, konanie alebo inštitucionálne praktiky kryté inštitucionálnou mocou, ktoré znevýhodňujú človeka kvôli jeho veku (buď je príliš mladý, alebo príliš starý).

**Diskriminácia:** týka sa negatívnych akcií, ktoré vyplývajú z predsudku. Niektorí, ktorí sú pod vplyvom predsudku, sa môžu v určitých situáciách dopúšťať diskriminácie. Keď sa predsudky darí držať pod kontrolou spoločnosti, potom sa nemia na diskriminačné akty. Ak však spoločnosť nekladie predsudkom dostatočné prekážky, prejaví sa predsudky diskriminačným konaním, ktoré sa podľa intenzity líši od jednoduchého sociálneho vyhnutia sa až k činom extrémne agresívnym.

**Dominantná kultúra** – Kultúra väčšinovej časti spoločnosti.

**Dominantná skupina (necieľová skupina):** skupina ľudí, ktorá systematicky využíva, ponižuje, poškodzuje a zle zaobchádza s inou skupinou ľudí. Dominantná skupina má vo svojich rukách moc v každom zo vzťahov v spoločnosti.

**Enkultúrácia** – Osvojovanie kultúry vlastného spoločenstva v procese socializácie.

**Etnicita** – Súhrn znakov charakteristických pre etnikum.

**Etnikum** – Spoločenstvo ľudí, ktoré má podobné fyziologické, kultúrne, historické a geografické charakteristiky. Na rozdiel od národa je pre príslušnosť k etniku dôležité aj pokrvné príbuzenstvo.

**Etnocentrizmus** – Politické, hodnotové alebo kultúrne preferovanie určitého etnika na úkor ostatných, vnímanie ostatných len z pohľadu vlastného etnika.

**Etnorelativizmus** – Názor alebo postoj, ktorý považuje všetky etniká za rovnocenné.

**Gender** (vysl. džender) – vid' rod.

**Genocída** – Systematické a väčšinou cieľavedomé vyvražďovanie príslušníkov iného etnika alebo národa.

**Globálna výchova** – Súbor výchovných cieľov a postupov, ktoré smerujú k formovaniu globálneho povedomia.

**Heterosexizmus (homofóbia):** postoj, konanie alebo inštitucionálne praktiky kryté inštitucionálnou mocou, ktoré odmietajú, odsudzujú, znevažujú iných kvôli ich sexuálnej

**Integrácia** – Zapojenie príslušníkov určitej kultúry do života inej kultúry pri vzájomnom zachovaní kultúrnych odlišností.

**Interkultúrna výchova** – vid' multikultúrna výchova.

**Interkultúrne kompetencie** – Súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré umožňujú človeku tolerovať a chápať odlišné kultúry, ako aj spolunažívať s nimi.

**Kontrakultúra** – vid' alternatívna kultúra

**Konzervatívna kultúra** – Kultúra, ktorá sa snaží o zachovanie tradičných vzorcov správania a o tvorbu kultúrnych artefaktov v tradičnom duchu. Ťažšie prijíma prejavy nového životného štýlu.

**Kultúra** – Súhrn ľudských činností, predmetov, inštitúcií, ideí a hodnôt, ktoré sú vlastné určitému spoločenstvu. Prenáša sa z generácie na generáciu sociálnym učením, nie genetickým kódom.

**Kultúrna diskriminácia** – Súbor opatrení, ktoré bránia rovnocennému uplatneniu sa inej kultúry v živote spoločenstva, prípadne obmedzujú jej možnosti sebavyjadrenia.

**Kultúrna globalizácia** – Kultúra, ktorá je mocensky, ekonomicky alebo mediálne silnejšia, šíri svoje hodnoty v celosvetovom meradle.

**Kultúrna identita** – Komplexná predstava o vlastných kultúrnych zvláštnostiach a o svojom zaradení do určitého kultúrneho spoločenstva. Vyrastá z kultúrneho povedomia.

**Kultúrna separácia** – Existencia odlišných kultúr vedľa seba, pri ktorej v zásade medzi sebou nekomunikujú. Spravidla je výsledkom aktivity väčšinovej kultúry, ktorá izoluje menšínovú.

**Kultúrna tradícia** – Výber z predmetov, hodnôt a ideí, ktoré určité spoločenstvo doteraz vytvorilo a považuje ich za predchodcov svojej súčasnej kultúry.

**Kultúrna zmena** – Vznik, transformácia alebo zánik kultúry.

**Kultúrne dedičstvo** – vid' kultúrna tradícia.

**Kultúrne povedomie** – Nereflektovaná predstava o príslušnosti k určitej kultúre. Jeho reflektovanou podobou je kultúrna identita.

**Kultúrne vzorce** – Naučené a opakujúce sa spôsoby správania a hodnotenia sveta, ktoré sú vlastné určitej kultúre. Neopakujú sa tak mechanicky ako kultúrne stereotypy.

**Kultúrny** – Vzťahujúci sa ku kultúre. Hodnotený ako pozitívny z hľadiska noriem určitej kultúry.

**Kultúrny fundamentalizmus** – Názor alebo postoj, ktorý považuje vlastnú kultúru za výnimočnú. Cíti sa oprávnený hodnotiť iné kultúry zo svojho hľadiska.

**Kultúrny imperializmus** – Presadzovanie hodnôt vlastnej kultúry politickou, vojenskou, mediálnou alebo ekonomickou silou mimo vlastného územia.

**Kultúrny izolacionizmus** – Uzavretie kultúry do seba a obmedzenie komunikácie s inými kultúrami. Objavuje sa často v situácii ohrozenia. Môže byť dobrovoľný aj vynútený.

**Kultúrny konflikt** – Situácia, v ktorej sa príslušníci rôznych kultúr snažia presadiť vo vzájomnej komunikácii a spolužití.

**Kultúrny pluralizmus** – Spolužitie viacerých kultúr, v ktorom si kultúry zachovávajú svoju autonómiu a komunikujú ako rovnocenné celky.

**Kultúrny predsudok** – Hodnotenie príslušníkov inej kultúry na základe nepodstatných charakteristík.

**Kultúrny relativizmus** – Názor alebo postoj, ktorý hodnotí odlišné kultúry ako rovnocenné, pretože každú považuje za unikátnu.

**Kultúrny stereotyp** – a) Opakujúce sa hodnotenie príslušníkov inej kultúry rovnakým spôsobom na základe niekoľkých charakteristík a bez hlbšieho poznania. b) Štandardné a opakujúce sa kultúrne správanie a vnímanie sveta človekom, ktoré sa prejavuje v určitej sociálnej skupine. Oproti kultúrnym vzorcom sú schematickejšie a opakujú sa bez ohľadu na povahu situácie.

**Kultúrny šok** – Prudké prekvapenie pri stretnutí s odlišnou kultúrou, ktorú nepoznáme alebo nerozumieme jej.

**Lokálna kultúra** – vid' miestna kultúra

**Majorita** – vid' väčšina.

**Marginálna kultúra** – Kultúra sociálnych skupín žijúcich na okraji spoločnosti.

**Medzikultúrna komunikácia** – Výmena ideí, predmetov, hodnôt, informácií a významov medzi odlišnými kultúrami.

**Menšina (minorita)** – Početne, mocensky alebo ekonomicky slabšie spoločenstvo v určitom čase a priestore.

**Miestna kultúra** – Kultúra charakteristická pre konkrétnu sociálnu vrstvu či skupinu v istom regióne, alebo pre určitý menší región.

**Minorita** – vid' menšina.

**Monokultúrna spoločnosť** – Spoločnosť, ktorá je nositeľom len jednej kultúry a neprejavujú sa v nej menšinové kultúry či subkultúry.

**Multikulturalizmus** – a) Existencia odlišných kultúr v jednom čase a priestore. b) Komunikácia medzi rozdielnymi kultúrami. c) Politický program budovania spolužitia a spolupráce kultúr. b) Ideálny stav mierového spolunažívania rôznorodých kultúr.

**Multikultúrna (interkultúrna) spoločnosť** – Spoločnosť, v ktorej spolunažíva viacero odlišných kultúr. Predpona multi- zdôrazňuje pestrosť kultúr, predpona inter- zdôrazňuje ich spoluprácu.

**Multikultúrna (interkultúrna) výchova** – Súbor výchovných cieľov, opatrení, postupov a činností, ktoré vedú k medzikultúrnej tolerancii a spolupráci. Predpona multi- zdôrazňuje, že sa výchova venuje podpore rôznorodosti kultúr, predpona inter- zdôrazňuje, že rozvíjame spoluprácu medzi kultúrami.

**Multikultúrny človek** – Predstava, že súčasný človek môže prechádzať z kultúry do kultúry a neustále meniť svoju kultúrnu identitu.

**Nacionalizmus** – Prisudzovanie vyššej hodnoty charakteristikám a hodnotám vlastného národa, jeho nekritické uprednostňovanie pred inými národmi.

**Národ** – Historicky vzniknuté a uvedomelé spoločenstvo, pre ktoré sú charakteristické niektoré z nasledovných spoločných znakov (prípadne viaceré) – jazyk, náboženstvo, územie, história, kultúrna tradícia, kultúrna identita a pod. Zvykne sa odlišovať štátny národ (občania konkrétneho štátu), kultúrny národ (ľudia spojení kultúrou) a etnický národ (ľudia so spoločným pôvodom).



**Nekultúrny (nekultúrnosť)** – Hodnotený ako záporný z hľadiska noriem určitej kultúry.

**Patriotizmus** – Hrdosť na svoj národ, vlasť, spoločenstvo, kultúru pri rovnocennom hodnotení iných kultúr.

**Podriadená, závislá skupina (cieľová skupina):** skupina ľudí, ktorí sú systematicky vylučovaní, ponížovaní, vykorisťovaní a poškodzovaní dominantnou spoločenskou skupinou.

**Politická korektnosť** – Postoj, spôsob správania a vyjadrovania, ktorý za každých okolností rešpektuje odlišnosť partnera, avšak nezdôrazňuje ju.

**Pozitívna diskriminácia** – Súbor politických, právnych, ekonomických, sociálnych, vzdelávacích a kultúrnych opatrení, ktoré dočasne a čiastkovo zvýhodňujú príslušníkov menšinovej a slabšej kultúry.

**Predpojatosť, zaujatosť:** každý postoj, presvedčenie alebo pocit, ktorý má za následok a pomáha ospravedlniť nespravodlivé zaobchádzanie s jednotlivcom na základe jeho identity.

**Predsudok:** postoj, názor alebo pocit formovaný bez adekvátneho predchádzajúceho poznania, myslenia alebo príčiny. Predsudok môže byť prisúdený určitej osobe, skupine alebo pohlaviu.

**Protipredsudkový:** aktívny prístup zameraný na prekonanie predpojatosti, stereotypného správania, predsudkov a rôznych „izmov“. V spoločnosti, v ktorej inštitucionálne štruktúry vytvárajú a podporujú útlakové štruktúry, nestačí len povedať, že nemáte predsudky a jednoducho sa len prizerať. Je potrebné, aby každý jednotlivec aktívne intervenoval, odmietal a registroval personálne a inštitucionálne správanie, ktoré umožňuje útlak.

**Rasizmus** – Odsudzovanie príslušníkov inej rasy len na základe farby ich pleti alebo iných fyzických charakteristík.

**Rasizmus:** súhrnné označenie pre také konanie, ktoré prekračuje vnímanie rasových odlišností a pretvára sa na nepriateľské aktivity voči príslušníkom inej rasy, ktoré sa prejavujú v diskriminácii, v agresívnom správaní (verbálnom alebo fyzickom).

**Rasová diskriminácia** – Súbor opatrení a činností, ktoré vedú k odsúvaniu rasovo odlišných skupín alebo ich príslušníkov na okraj spoločnosti.

**Rod** – Kategória odlišujúca sociálne roly muža a ženy, ich charakteristiky a vzorce správania, ako sa vyvinuli v kultúrnej histórii.

**Segregácia** – Oddelenie určitej sociálnej skupiny s jej kultúrou od dominantnej kultúry. Spravidla ide o oddelenie priestorové, ktoré so sebou prinášaj aj obmedzenie príležitostí na plný kultúrny a sociálny život.

**Sexizmus:** postoj, konanie alebo inštitucionálne praktiky kryté inštitucionálnou mocou, ktoré stavajú ľudí do podriadeného postavenia na základe ich pohlavia.

**Spolužitie kultúr** – Existencia kultúr vedľa seba v rovnakom čase a priestore.

**Spôsob života** – vid' životný štýl.

**Stereotypy:** názory o triedach jednotlivcov, skupinách alebo objektoch, ktoré sú v podstate šablónovitým spôsobom vnímania a hodnotenia toho, k čomu sa vzťahujú; nie sú produktom priamej skúsenosti jednotlivca, sú preberané a udržiavajú sa tradíciou.

**Subkultúra** – Menšinová kultúra v určitom spoločenstve, ktorá je spojená s určitou sociálnou skupinou v rámci tohto spoločenstva. Má vlastnú identitu, životný štýl a vonkajšie prejavy (napr. módu, hudbu).

**Taviaci kotol** – Predstava, že príslušníkov menšinovej kultúry možno začleniť do väčšinovej tak, že sa obidve kultúry vzájomne obohacujú, pričom vznikajú nové kvality spoločnej kultúry.

**Transkulturalizmus** – Vzájomné prieniky rôznych kultúr, vzájomná výmena ideí a hodnôt, pri ktorej sa jednotlivé kultúry navzájom menia a obohacujú.

**Útlak:** systematický a pervazívny súhrn postojov, správania, zásad a konania v spoločnosti, ktoré majú za úlohu ponížiť, využiť a zle zaobchádzať s ľuďmi, ktorí prislúchajú k určitej skupine. Útlak zahŕňa oslabovanie, odmietanie a neuznávanie ľudskosti jednotlivca a skupiny, ktoré sú cieľom tejto formy zlého zaobchádzania.

**Väčšina (majorita)** – Početne, mocensky alebo ekonomicky silnejšie spoločenstve v určitom čase a priestore.

**Vlastenectvo** – vid' patriotizmus.

**Xenofóbia** – Strach z cudzej a neznámej kultúry.

**Zvnútornený útlak:** mylná domnienka, že cieľová skupina sa sama zvnútornila; vychádza to pritom z chybného zaobchádzania a chybných informácií, prijatých necieľovou skupinou.

**Životný štýl** – Súhrn spôsobov správania, zvykov, komunikácie, sebvýjadrenia, ktoré sú charakteristický buď pre určitú sociálnu skupinu (životný štýl spoločenstva) alebo pre jednotlivca (individuálny životný štýl). Vzniká a formuje sa v kultúrnej histórii a individuálnej enkulturácii.

**Príloha B Slovensko-rómsky slovník**  
V ŠKOLE | ANDRE ŠKOLA

Deti sa budú učiť čítať a písať. - O čhavore sik'ona te genel the te irinel.  
Budeme sa učiť aj novú pesničku. - Sik'uvaha the nevi džiji.  
Kto zaspieva pesničku? - Ko džijavela džiji?  
Eva má ťažkosti s matematikou. - La Eva hin pharipen la matematikaha.  
Včera sme počítali do desať. - Ič genahas dži ko deš.  
Zajtra sa naučíme básničku. - Tajsja sik'uvaha basnička.  
Budeme písať nové písmená. - Irinaha neve pismena.  
Ivan musí veľa písať. - O Ivan mušinel but te irinel.  
Deti, poďme spievať! - Čhavale, džas te džijavel!  
Deti, ideme von! - Čhavale, aven džas avri!  
Deti, budeme čítať. - Čhavale, genaha.  
Deti, budeme písať. - Čhavale, irinaha.  
Deti, budeme počítat'. - Čhavale, genaha.  
Chcela by som pekne čítať a písať. - Kamavas bi šukares te genel the te irinel.  
Keď budeš chodiť do školy, všetko sa naučíš. - Te phireha andre škola, sa sik'oha.  
Príde pre teba brat? - Avela pal tute o phral?  
Nakreslil si pekný obrázok. - Kreslind'al šukar kipocis (obrázkos).  
Si veľmi šikovný. - Sal igen šikovno.

Teraz ideme jesť obed. - Kanake džas te chal o dilos.  
Odložte všetko do skrinky. - Othoven sa andre skrinka.  
Na obed sú buchty. - Po dilos hin buchti.  
Jete radi buchty? - Chan rado buchti?  
Umyte si ruky! - Thoven o vasta!  
Budeme jesť pekne. - Chaha šukares.  
Dobrá chuť. - Lačho chaviben.  
Chutil ti obed? - Chu'inelas tuke o dilos?  
Prečo si nejedol polievku? - Soske nachajal e zumin?  
Ja nerád jem bielu polievku. - Me narado chav parňi zumin.  
Mama varí lepšie jedlo. - Miri daj tavel feder chaben.

Rád jem mäso, zemiaky a kapustu. - Rado chav mas, kompira the armin.

Na Vianoce sme jedli ryby, šalát a kapustnicu. - Pre Karačoňa chahas mače, šalatos the arminakeri zumin.

Vonku sa budeme hrať s loptou. - Avri pes bajinaha la loptaha.

Kto chce, môže tancovať a spievať. - Ko kamel, šaj khelel vaj džijavel.

Janko, prečo nechceš ísť von? - Janko, soske nakames te džal avri?

Miška, prečo nechceš spievať? - Miška, soske nakames te džijavel?

Oblečte sa. - Uren pes.

Vyzlečte sa. - Čhiven pes tele.

Nie je ti zima? - Nane tut šil?

Nepi studenú vodu! - Napi šilalo paňi!

Urobím teplý čaj, dobre? - Kerava tači teja, mište?

Prečo Jožko nechodí do školy? - Soske o Jožkus naphirel andre škola?

Pani Baloghová, Jožko by mal chodiť do školy. - Pani Baloghova, o Jožko by majind'ahas te phirel andre škola.

Už tri dni nebol v škole. - Imar trin džives nasas andre škola.

Je chorý? Bolí ho niečo? - Hino nasvalo? Dukhal les vareso?

V pondelok ideme s celou triedou do kina. - Hetvine džaha caja triedaha andre mozi.

Príde Dežko do školy? - Avela o Dežkus andre škola?

Dežko bol s mamou u doktora. - O Dežkus sas la daha ko doktoris.

Všetky deti budú cvičiť. - Savore čhavore cvičinena.

Ja nechcem cvičiť! - Me nakamav te cvičinel!

Bolia ma nohy. - Dukhan man o pindre.

Hovoríš pravdu? - Čačeste vakeres?

Sadni si a pozeraj sa, ako deti cvičia. - Beš tele u dikh, sar o čhavore cvičinen.

Zajtra budeš cvičiť s nami, dobre? - Tajsja cvičineha amenca, mište?

Mínus znamená odober. - O mínus hin hoj te odles.

Plus znamená pridaj. - O plus hin hoj te prithoves.

Aby si vedel, kedy je menej a kedy viacej, rozumieš? - Hoj te džanes kana hin frimeder u

kana buter, achajos?

Štyri jablká je viac, ako jedno jablko. - Štar phaba hine buter sar jekh phab.

Jedno jablko je menej ako dve. - Jekh phab hin frimeder sar duj.

Naučíme sa počítat' a budete vedieť v obchode nakupovať. - Sikl'uvaha te genel u džanena andre bota te cinkereľ.

Koľko stojí jeden rohlík? - Keci mol jekh kiff'os?

Koľko stojí päť rohlíkov? - Keci mol panč kiff'i?

Zahráme sa na obchod. - Bajinaha pes pre bota.

Gitka bude predavačka. - E Gitka ela botoškiňa.

Ondrej bude nakupovať a počítat' peniaze. - O Ondrej cinkereľa the genela o love.

Potom sa vymeníte, dobre? - Pajs pes čerinena, mište?

Napíšte slovíčka do zošita. - Irinen o lavora andro zošitos.

Píšte pomalšie a krajšie. - Irinen polokeder the šukareder.

Napíš to ešte raz. - Irin oda mek jekhvar.

Napíš na tabuľu svoje meno. - Irin pre tabula tiro nav.

Napísal si to dobre. - Irind'al oda mište.

Povedz mamke, nech príde do školy. - Phen tradake mi avel andre škola.

Musím sa s ňou porozprávať. - Mušinav laha te vakerel.

Môže prísť zajtra? - Šaj avel tajsja?

Keď nemôže, ja prídem ku vám domov. - Te našti avel, me džava ke tumende khere.

Mamka sa stará o malú sestru a brata. - Mridaj merkinel pre cikñi pheň the pro phral.

Zajtra bude doma. - Tajsja ela khere.

Otec pracuje, nebude doma. - Mro dad kerel buči, naela khere.

Mamka vás bude čakať. - Mridaj tumen užarla.

Dobre, prídem a pohovoríme si. - Mište, avava a povakeraha peske.