



**mpc**  
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM

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



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

Kód ITMS: 26130130051

číslo zmluvy: OPV/24/2011

**Metodicko – pedagogické centrum**

**Národný projekt**

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

**Jarmila Gáborová – Jela Košútová**

**UČEBNÉ ZDROJE A POMÔCKY AKO PROSTRIEDKY NA PODPORU ROZVOJA ŽIAKOV  
Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT**

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

**Autor UZ:** PaedDr. Jarmila Gáborová  
Mgr. Jela Košútová

**Kontakt na autora UZ:** ZŠ s MŠ J. Hollého, Pobeďim,  
jarmilagaborova@gmail.com  
ZŠ s MŠ J. Hollého, Pobeďim,  
kosutova.j@gmail.com

**Názov:** **Učebné zdroje a pomôcky ako prostriedky na  
podporu rozvoja žiakov z marginalizovaných  
rómskych komunit**

**Rok vytvorenia:** 2013

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

**Oponentský posudok vypracoval:** Mgr. Sylvia Lehoczká  
PaedDr. Erika Novotná, PhD.

**ISBN 978-80-8052-572-9**

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. Autorky sa rozhodli nezpracovať pripomienky oponentov.

## OBSAH

ÚVOD.....	4
<b>1. ROZVÍJANIE KLÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ VO VZDELÁVANÍ .....</b>	<b>6</b>
1.1 Východiská pre rozvíjanie kľúčových kompetencií .....	6
1.2 Pojem a definícia kľúčových kompetencií .....	8
1.3 Štruktúra kľúčových kompetencií .....	9
1.4 Stratégie výučby .....	12
1.5 Ciele výchovy a vzdelávania k sociálnej spravodlivosti .....	14
1.6 Druhy aktivít využívaných vo výchove a vzdelávaní k sociálnej spravodlivosti .....	15
1.7 Ako sa učíme jazyk .....	16
1.8 Plánovanie vyučovacej hodiny na rozvoj kritického myslenia .....	18
1.9 Stav rozvíjania kľúčových kompetencií v školských vzdelávacích programoch .....	30
1.10 Význam kľúčových kompetencií .....	32
<b>2. KULTÚRA A SOCIOKULTÚRNE ŠPECIFIKÁ RÓMOV .....</b>	<b>33</b>
2.1 Kultúra .....	33
2.2 Kompetencie a schopnosti .....	34
2.3 Kultúra a kompetencie .....	36
2.4 Etnická príslušnosť a identita Rómov .....	36
2.5 Národná identita Rómov .....	39
2.6 Kultúrna identita Rómov .....	40
2.7 Rómovia na Slovensku .....	41
2.8 Osídlenia Rómov na Slovensku .....	42
2.9 Rómska rodina .....	44
2.10 Návrhy a aktivity zaangažovanie rodín do výchovného programu .....	46
<b>3. RÓMSKY JAZYK V KONTEXTE VZDELÁVANIA .....</b>	<b>62</b>
3.1 Znaký rómskej rodiny .....	63
3.2 Asistent učiteľa rómskych žiakov .....	65
3.3 Rómsky jazyk .....	68
3.4 Rómske dialekty a kodifikácia.....	71
3.5 Vzdelávanie Rómov.....	74
<b>ZÁVER .....</b>	<b>76</b>
<b>LITERATÚRA .....</b>	<b>77</b>
<b>PRÍLOHY .....</b>	<b>79</b>

## ÚVOD

Vzdelávanie rómskych detí je jednou z najdiskutovanejších tém v rámci snáh o integráciu Rómov do spoločnosti. Existuje zhoda v tom, že je to jedna z kľúčových oblastí, do ktorých je potrebná intervencia zo strany štátu, ale aj tretieho sektora a ďalších dôležitých aktérov. Vzdelávanie a školstvo je zároveň jednou z posledných oblastí, kde neprebehla komplexná systémová reforma a všetky zmeny sú preto realizované v rámci neefektívne fungujúceho školského systému. Kritika nerovnakého prístupu rómskych detí ku vzdelávaniu je dlhodobá a prichádza jednak z prostredia slovenského tretieho sektora, ako aj zo strany medzinárodných organizácií zameraných na dodržiavanie ľudských práv. Potreba zlepšenia tejto situácie bola zároveň konštatovaná aj vo viacerých vládnych dokumentoch.

Na druhej strane je potrebné poznamenať, že práve v oblasti školstva sa v uplynulých rokoch urobilo snád' najviac opatrení. V uplynulých rokoch boli do systému vzdelávania zavedené viaceré nástroje, ktoré by mali zlepšovať prístup znevýhodnených skupín k vzdelávaniu a zároveň skvalitniť celý proces ich vzdelávania. Zavedenie týchto nástrojov bolo odbornou verejnosťou prijaté pozitívne.

Kultúra je vo všeobecnej rovine súhrn ľudských činností, predmetov, inštitúcií, ideí a hodnôt, ktoré sú vlastné určitému spoločenstvu. Prenáša sa z generácie na generáciu sociálnym učením, nie genetickým kódom. V podstate môžeme rozlíšiť dve skupiny ponímania kultúry (Průcha, 2001, s 31): „*V širšom slova zmysle zahŕňa kultúra všetko, čo vytvorila ľudská civilizácia, teda materiálne artefakty, ako sú napríklad obydlia, nástroje, odevy, plodiny, priemysel a ďalšie, a jednak duchovné artefakty ľudstva, ako je umenie, náboženstvo, morálka, zvyky, politika, právo, vzdelávací systém a pod. V užšom slova zmysle je tento pojem zameraný skôr na prejavy správania ľudí – teda kultúrou určitého spoločenstva sú jeho zvyky, symboly, komunikačné normy a jazykové rituály.*“ *Rómske etnikum predstavuje spoločenstvo ľudí, ktoré má podobné fyziologické, kultúrne, historické a geografické charakteristiky. Na rozdiel od národa je pre príslušníkov etnika dôležité aj pokrvné príbuzenstvo*“.

Formovanie etnickej identity rómskeho obyvateľstva bolo v minulosti, a je i v súčasnosti, zložitým procesom, determinovaným viacerými faktormi, najmä ich spoločenskou izoláciou. Rómovia na Slovensku, podobne ako inde v Európe, tvorili spoločenstvo, žijúce na periférii majoritného obyvateľstva, ktoré im tradične prejavovalo svoje nadradené postavenie; existujúcu izoláciu zdôrazňovala ich antropologická odlišnosť.

Celý povojnový vývoj prevažnej časti rómskeho obyvateľstva možno označiť ako proces dekulturácie, sociálnej a morálnej retardácie. Po niekoľko desaťročí cielené

posudzovanie "občanov cigánskeho pôvodu" ako sociálnej vrstvy spôsobilo, že ak dosiahli vyšší sociálny štandard, odmietali rómstvo. Jav funguje aj naopak, popieranie rómstva zdanlivo navodzuje vyšší sociálny status.

Dôvody, ktoré vedú k nehláseniu sa k rómskej národnosti, môžu byť viaceré: napr. nízko rozvinuté etnické vedomie, snaha dištancovať sa od rómskeho etnika, pretože príslušnosť k nemu bola dlhodobo spájaná so sociálnou zaostalosťou, alebo obava pred možným zneužitím prihlásenia sa k rómskej národnosti, či až obava z diskriminácie. V neposlednom rade svoju úlohu zohráva aj vnútorná heterogénnosť (rôznorodosť, nejednotnosť) rómskeho etnika.

Cieľom našej práce je využitie kultúry Rómov a rómskeho jazyka v učebnom prostredí inkluzívnej školy. Rozvíjať kľúčové kompetencie aktívneho učenia žiakov z MRK. Rozvíjať komunikačné kompetencie žiakov z MRK. V práci uvádzame niekoľko aktivít na realizáciu získaných kompetencií.

autorky

# 1 ROZVÍJANIE KEÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ VO VZDELÁVANÍ

Pre úspech v práci, ale aj v živote, býva už často dôležitejšia schopnosť jednotlivca dobre spolupracovať, komunikovať s inými ľuďmi, ako jeho odborné znalosti. Škola skôr naučí vedomosti a zručnosti vo vednom odbore – profesijné kompetencie (ľahšie sa rozvíjajú, merajú, ale aj rýchlejšie sa mýňajú) ako schopnosti a postoje jednotlivca, jeho pripravenosť pre kvalitu života – kľúčové kompetencie (čo sa ťažšie rozvíja i meria, ale sú trvácnejšie). Preto sa kľúčové kompetencie dostávajú do centra pozornosti všetkých, ktorí chcú prispôbiť vzdelávací systém (nielen) potrebám trhu práce. Význam ich rozvíjania vedie k strategickým cieľom nielen v oblasti vzdelávacích programov, ale aj oblasti zamestnanosti jednotlivcov.

## 1.1 Východiská pre rozvíjanie kľúčových kompetencií

Spoločenský vývoj v Európe v druhej polovici 20. storočia ovplyvnila globalizácia sveta, vedecko-technický pokrok v odvetví komunikácií, čo podporilo medzinárodnú integráciu, ale zároveň zintenzívnilo medzinárodnú konkurenciu. Európska únia, ktorá sa vyrovnáva so svojim rozširovaním, starnutím populácie, rastúcou migráciou ľudí, stále zložitejšími profesijnými dráhami jednotlivcov, vysokou mierou nezamestnanosti a s ňou súvisiacim rizikom sociálneho vylúčovania, sa začala intenzívnejšie zaoberať takými kľúčovými kompetenciami, ktoré budú jej obyvatelia v budúcnosti pravdepodobne potrebovať. Napomáha tomu aj pravdepodobnosť, že jednotlivci nebudú v priebehu svojho produktívneho veku vykonávať rovnakú prácu, nezotrávajú v rovnakom odvetví ekonomiky, či v rovnakom zamestnaní.

Diskusia v jednotlivých krajinách EÚ, ale aj na medzinárodnej úrovni sa pokúša zistiť, či základné vzdelávanie skutočne dokáže mladých ľudí účinne pripraviť na úspešnú integráciu do hospodárskeho systému a do spoločnosti (Eurydice, 2002). Vyjadřila sa tiež obava, či spomínaná diskusia o kľúčových kompetenciách (KK) sa až príliš nezameriava na pracovný trh, pričom by dostatočne neprihliadala na ich význam pre osobný život jednotlivcov. Preto vznikla v EÚ dohoda, že členské štáty budú podporovať nielen ekonomický rast a stabilitu spolu s vysokou mierou zamestnanosti, ale súčasne aj upevňovať sociálnu súdržnosť. Ak chcú európske krajiny plne rozvinúť potenciál svojich ľudských zdrojov, nemôžu si dovoliť, aby sa ich obyvateľstvo rozdelilo na tých, ktorí sú dobre vybavení kompetenciami a na tých, ktorým sa ich nedostáva.

V kontexte zlepšovania zamestnanosti v Európskom spoločenstve zdôraznila Európska rada na svojich zasadnutiach v r. 2003 potrebu rozvíjať celoživotné vzdelávanie s dôrazom na opatrenia pre nezamestnaných a neaktívnych jedincov.

Spoločná správa Európskej rady a Komisie o pracovnom programe „Vzdelávanie a odborná príprava 2010“, ktorá bola prijatá v roku 2004, podporila myšlienku, že v rámci stratégií členských štátov v oblasti celoživotného vzdelávania je potrebné zaistiť, aby boli všetci občania vybavení potrebnými kompetenciami. Odporúča sa členským štátom, aby používali európsky referenčný rámec *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie* (Úradný vestník EÚ, 2006).

Rámec stanovuje osem kľúčových kompetencií (KK):

1. komunikácia v materinskom jazyku,
2. komunikácia v cudzích jazykoch,
3. kompetencie v matematike a základné kompetencie v oblasti prírodných vied a techniky,
4. digitálne kompetencie,
5. naučiť sa učiť,
6. spoločenské a občianske kompetencie,
7. iniciatívnosť a podnikavosť,
8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

Uvedené oblasti kľúčových kompetencií sa majú chápať ako spoločný základ pre európske systémy vzdelávania a odbornej prípravy. Preto je potrebné viesť školy a učiteľov k tomu, aby si vytvárali vlastné vzdelávacie programy (na základe štátnych) s implementovanými kľúčovými kompetenciami, ktoré by zodpovedali regionálnym potrebám. Je nutné vzdelávať učiteľov a ostatných pedagogických pracovníkov v stratégiách výučby, ktoré vyvolajú rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov. Toto rozvíjanie má byť uprednostňované vo vzdelávaní nielen školskom, ale aj v oblasti zamestnaneckej, v sociálnej sfére celej spoločnosti.

O kľúčových kompetenciách sa častejšie hovorí na rôznej úrovni od 70-tych rokov 20.storočia. Podľa Belza a Siegrista (2001, s. 27) kľúčové kompetencie popísal prvýkrát D. Mertens v roku 1974. Až na konci 90-tych rokov 20. storočia vstupujú kľúčové kompetencie tiež do oblasti vzdelávania. V tom čase sa totiž začala pozornosť vzdelávacích systémov zameriavať na kvalitu vzdelávania a jeho efektívnosť. Kvalita vzdelávania a miera jeho efektívnosti sa premietajú aj do sveta práce a ďalšieho vzdelávania zamestnancov.

Explózia informácií vo svete, rýchle tempo najmä informačných inovácií, spôsobujú, že sústredovanie sa na jednu konkrétnu situáciu, technológiu, informáciu sa stáva

neúčinným, keďže tieto rýchle zastarávajú. Preto vo vyspelých štátoch je snaha rozvíjať v ľuďoch také kompetencie, ktoré sú využiteľné vo väčšine povolanií, umožňujúce zastávať viaceré pracovné pozície a funkcie, vykonávať rôzne povolania, vhodné na riešenie aj nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jednotlivcovi úspešne sa vyrovnáť s rýchlymi zmenami v práci, v spoločenskom i osobnom živote (Turek, 2008, s. 201). Osvojovanie a zdokonaľovanie kľúčových kompetencií sa považuje za celoživotný proces učenia sa, a to nielen v škole, zamestnaní, ale aj v rodine, v kultúrnom a spoločenskom živote. Základy kľúčových kompetencií by mali byť osvojené do ukončenia povinnej školskej dochádzky a mali by byť východiskom pre ďalšie vzdelávanie ako súčasť celoživotného učenia sa.

## 1.2 Pojem a definícia kľúčových kompetencií

Čo sa týka definície kľúčových kompetencií, treba povedať, že žiadna univerzálne platná definícia neexistuje. Tento pojem sa pokúšali definovať odborníci z oblasti sociológie, pedagogiky, filozofie, psychológie a ekonómie. Aby boli kompetencie kľúčové, musia byť pre jednotlivca i celú spoločnosť nevyhnutné a prospešné. Pretože všetky prostredia a situácie podliehajú zmenám, musia kľúčové kompetencie ľuďom nakoniec umožniť, aby svoje vedomosti a zručnosti neustále aktualizovali a udržali tak krok s najnovším vývojom (Učiteľský Zpravodaj, 2007, s. 8).

Niektorí filozofi (M. Canto-Sperber, J-P. Dupuy) charakterizujú kľúčové kompetencie ako kompetencie nevyhnutné pre kvalitný život (Eurydice, 2002, s. 14). Francúzsky termín *compétence* sa pôvodne používal v kontexte odbornej prípravy a označoval schopnosť (spôsobilosť) vykonať určitú úlohu. Po preniknutí do sféry vzdelávania znamená tento termín určitú schopnosť, či potenciál účinne jednat' v danom kontexte.

Dnes už nemá význam samotný poznatok, ale jeho uplatnenie, využitie. Vytváranie kompetencií znamená potom umožnenie jednotlivcom, aby mobilizovali, uplatňovali a zapájali osvojené poznatky v zložitých, rozmanitých a nepredvídateľných situáciách.

Francúzsky pedagóg P. Perrenoud navrhuje definíciu kompetencie: schopnosť účinne jednat' v určitom type situácií, schopnosť založenú na vedomostiach, ktorá sa však neobmedzuje len na ne (Eurydice, 2002, s. 13).

Na sympóziu Rady Európy (1996) o kľúčových kompetenciách navrhol írsky pedagóg James E. Coolahan, aby sa na kompetencie hľadalo ako na „*všeobecnú schopnosť založenú na vedomostiach, skúsenostiach, hodnotách a dispozíciách, ktoré si jednotlivec rozvinul v priebehu svojej aktívnej účasti vo vzdelávaní*“.



Aj keď terminológia kľúčových kompetencií v európskych krajinách kolíše, odporučila pracovná skupina EÚ pre kľúčové kompetencie na základe výzvy summitu EÚ, ktorý sa konal v r. 2000 v Lisabone, jednoznačné používanie pojmu *key competencies* v členských krajinách EÚ. Na základe odporúčaní orgánov Európskeho spoločenstva a modelov kľúčových kompetencií pre vzdelávacie programy európskeho školstva definujeme kľúčové kompetencie: Kľúčové kompetencie je zvnútornený, vzájomne prepojený súbor nadobudnutých vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnotových orientácií, ktoré sú dôležité pre kvalitný rozvoj osobnosti jednotlivca, jeho aktívne zapojenie sa do spoločnosti, uplatnenie v zamestnaní a jeho celoživotné vzdelávanie (Blaško, 2009).

### 1.3 Štruktúra kľúčových kompetencií

Niektoré kľúčové kompetencie je nutné si osvojiť, aby sme mohli získavať iné kľúčové kompetencie, niektoré sú spojené viac s vedomosťami a zručnosťami, iné zasa s osobnými postojmi. Mať kompetencie znamená mať komplexnú vybavenosť osobnosti, ktorá umožní jednotlivcovi úspešne zvládnuť úlohy a situácie v živote, v ktorých sa dokáže primerane orientovať, vykonávať vhodné činnosti, zaujať prínosný postoj. Z hľadiska kvality života znamená poskytnúť jednotlivcom také vzdelanie, ktoré im umožní viesť zmysluplný a bohatý osobný život, zapojiť sa efektívne do sveta práce, aktívne sa zúčastňovať na demokratickom riadení a živote spoločnosti. Kľúčové kompetencie musia umožňovať jednotlivcovi aktualizovať nepretržite jeho vedomosti a zručnosti uplatniteľné v životnej praxi. Preto definícia a výber kľúčových kompetencií sú vždy ovplyvňované tým, čo práve daná spoločnosť považuje za hodnotné a rozhodujúce.

Medzinárodná komisia UNESCO definovala v programe Vzdelávanie pre 21. storočie štyri piliere vzdelávania (Turek, 2008, s. 203):

**1. Učiť sa poznávať:** spojením širokých všeobecných vedomostí a zručností osvojovaných v malom počte vyučovacích predmetov, ale osvojených do hĺbky. Nemá zmysel vyučovať to, čo nejde do hĺbky. Súčasne to znamená učiť sa učiť, aby bolo možné využívať vzdelávacie príležitosti celoživotne. Je potrebné ovládať nástroje poznávania, pomocou ktorých môže človek bádať, skúmať, byť zvedavý, chápať nové, rozvíjať svoju osobnosť po celý život. Skutočný poznatok je ten, ktorý človek skonštruuje sám.

**2. Učiť sa konať:** nielen si osvojiť profesijné zručnosti, ale aj kompetencie vyrovnávať sa s rôznymi sociálnymi a pracovnými situáciami, pracovať v tímoch, učiť sa byť aktívnym riešiteľom životných situácií, nebyť pasívnym, manipulovaným objektom, učiť sa slobodne rozhodovať.

**3. Učiť sa žiť spoločne:** žiť a pracovať s inými ľuďmi, riešiť konflikty rešpektujúc hodnoty pluralizmu, vzájomného porozumenia, tolerancie a mieru, vážiť si, rešpektovať a tolerovať odlišnosti iných ľudí, kooperovať s nimi, nechcieť ovládať iných ľudí, správať sa k iným zodpovedne a mravne.

**4. Učiť sa byť:** byť autentickou osobnosťou, ktorá vie, čo chce, uvedomele si riadi vlastný život, je sama sebou, nachádza zmysel svojho života, vlastné šťastie a identitu. Harmonicky rozvíjať osobnosť vo sfére kognitívnej, psychomotorickej a socioafektívnej, mať schopnosť sebareflexie, autoregulácie správania, samostatnosť úsudku (kritické myslenie), osobnú zodpovednosť.

Kľúčové kompetencie sú vymedzované na základe priorít, ktoré súčasná spoločnosť považuje za veľmi významné, prospešné pre pracovný, spoločenský a osobný život každého jednotlivca. Sú významné pre celú populáciu bez ohľadu na pohlavie, spoločenské postavenie, rasu, kultúrne a rodinné zázemie, či materinský jazyk. Musia byť v súlade s etickými, ekonomickými a kultúrnymi hodnotami danej spoločnosti. V súčasnosti existuje vypracovaných viacero modelov kľúčových kompetencií pre programy základného, gymnaziálneho a stredného odborného školstva. Je veľká pravdepodobnosť, že na jednotlivých modeloch sa bude naďalej pracovať, ich systém bude vylepšovaný a navzájom zosúladňovaný aj v rámci Európskej únie.

Rovnako ako nemajú kľúčové kompetencie jednotnú definíciu, nemajú ani jednotne popísanú štruktúru. Pre vzdelávacie programy odborného školstva bola v Národnom ústave odborného vzdelávania v Prahe v r. 2007 vytvorená inšpiratívna verzia súboru kľúčových kompetencií pre stredné odborné školy (Jezberová a kol., 2007).

Koncepcný zámer, na ktorého základe bol vytvorený súčasný model kľúčových kompetencií spočíval v priblížení modelov kompetencií v základnom, gymnaziálnom a odbornom vzdelávaní, v zohľadnení aktuálneho medzinárodného vývoja, predovšetkým Európskeho referenčného rámca kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie.

Vzdelávanie v každom odbore má smerovať k tomu, aby si jednotlivец vytvoril, na úrovni zodpovedajúcej jeho schopnostiam a učebným predpokladom nasledujúce oblasti kľúčových kompetencií, ktoré sa vzájomne prelínajú a dopĺňajú:

**a) komunikačné** (pripravenosť k dorozumievaniu sa v materinskom a cudzích jazykoch).

Mať komunikačné kompetencie znamená porozumieť a interpretovať myšlienky, pocity a informácie v ústnej a písomnej podobe a zapojiť sa do komunikácie v rôznych vzdelávacích, pracovných a životných situáciách, aj v cudzích jazykoch.

**b) *matematicko-vedné*** (pripravenosť k využívaniu matematiky, základov vedy a techniky v bežnom živote).

Mať tieto kompetencie znamená funkčne využívať matematické vedomosti a zručnosti v rôznych životných situáciách, používať základné vedomosti a metódy vied na objasňovanie prírodných zákonitostí, uplatňovať ich v oblasti technológií a pri vysvetľovaní vedecko-technického pokroku.

**c) *informačné*** (pripravenosť k využívaniu informačno-komunikačných technológií a k narábaniu s informáciami).

Mať informačné kompetencie znamená využívať počítač a jeho príslušenstvo na získavanie, posudzovanie, ukladanie, tvorbu, prezentáciu a výmenu informácií a na komunikáciu a účasť v spolupracujúcich sieťach prostredníctvom internetu.

**d) *na riešenie problémov*** (pripravenosť tvorivo a kriticky samostatne riešiť problémy bežného života).

Vzdelávanie má smerovať k tomu, aby jednotlivec bol pripravený tvorivo a kriticky riešiť samostatne bežné pracovné a mimopracovné problémy.

**e) *učebné*** (pripravenosť k učeniu sa ako sa učiť).

Mať učebné kompetencie znamená naučiť sa efektívne sa učiť, pokračovať a zotrvať v učení sa, zorganizovať vlastné učenie sa, účinne hospodáriť s časom a s informáciami, a to tak individuálne ako aj v skupinách, vyhodnocovať dosiahnuté výsledky a pokrok v učení sa, reálne si stanovovať potreby a ciele svojho ďalšieho vzdelávania.

**f) *personálne a sociálne*** (pripravenosť k sebautváraniu, sebariadeniu osobnosti a k interpersonálnym vzťahom).

Mať tieto kompetencie znamená stanovovať si na základe poznania svojej osobnosti primerané ciele osobného rozvoja v oblasti záujmovej i pracovnej, starať sa o svoje zdravie, spolupracovať s ostatnými v skupine a prispievať k utváraniu vhodných medziľudských vzťahov.

**g) *pracovné a podnikateľské*** (pripravenosť k zamestnanosti a k uskutočňovaniu myšlienok).

Mať tieto kompetencie znamená iniciatívne meniť myšlienky na skutky, optimálne využívať svoje osobnostné a odborné predpoklady, uplatňovať tvorivosť, inováciu a riskovanie, plánovať a riadiť projekty pre dosiahnutie cieľov, pre úspešné uplatnenie sa vo svete práce,

zmocniť sa príležitostí pre budovanie a rozvoj svojej profesijnej kariéry i v celoživotnom vzdelávaní.

**h) občianske a kultúrne** (pripravenosť k zapájaniu sa do občianskeho života a k podporovaniu kultúrnych hodnôt).

Mať uvedené kompetencie znamená uznávať hodnoty a postoje podstatné pre život v demokratickej spoločnosti a dodržiavať ich, konštruktívne sa podieľať na dianí v spoločnosti, konať v súlade s jej trvalo udržateľným rozvojom, uvedomovať si dôležitosť tvorivého vyjadrovania myšlienok, skúseností a emócií, podporovať hodnoty národnej, európskej i svetovej kultúry.

Pri každej z oblastí kompetencií by mala byť uvedená

- a) jej definícia,
- b) najdôležitejšie vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré s jej rozvojom súvisia,
- c) stratégie k dosiahnutiu kľúčových kompetencií (na úrovni školy a na úrovni predmetu),
- d) indikátory dosiahnutia kľúčových kompetencií.

## 1.4 Stratégie výučby

Stratégie výučby sú spoločné metodické postupy učiteľov (metódy a formy výučby, aktivity, príležitosti, pravidlá) vo výučbe (na úrovni školy, alebo na úrovni predmetu) i mimo nej, spoločné pre všetkých učiteľov (školy, alebo predmetu), ktorými škola (predmet) cielene, systematicky utvára a rozvíja kľúčové kompetencie žiakov. Stratégie výučby, ktoré rozvíjajú kľúčové kompetencie žiaka, mali by učitelia vytvárať pri tvorbe školských vzdelávacích programov. Vzdelávacie stratégie bývajú formulované ku každej kľúčovej kompetencii, prípadne spoločne k viacerým kľúčovým kompetenciám tak, aby bolo zrejmé, ako škola zabezpečuje ich rozvoj u žiakov. Stratégie bývajú členené podľa toho, ktorú z kľúčových kompetencií rozvíjajú prednostne. Je však samozrejmé, že jednotlivé výchovné a vzdelávacie stratégie smerujú súčasne k niekoľkým kľúčovým kompetenciám.

**Na úrovni školy to bývajú stratégie:**

- **Konštruktivistický prístup k výučbe:** poznávanie ako postupný proces charakterizovaný predovšetkým vlastnou aktivitou žiaka. Učiteľ je v úlohe pomocníka pri žiakovom učení sa. Tieto prístupy pracujú so skúsenosťami žiaka a smerujú k vyššej úrovni poznávania, rozvíjania vyšších foriem myslenia. Ich súčasťou je

metakognitívne učenie sa, keď si žiak uvedomuje, ako sa učil, čo mu pomáhalo v učení sa a čo sa potrebuje učiť ďalej (rozvíjanie kľúčových kompetencií predovšetkým učebných).

- **Výučba riešením problémov:** systém výučby s uzavretým cyklom svojím usporiadaním učebných činností žiakov, metód a foriem práce učiteľa a žiaka, je systémom výučby, ktorý plne uplatňuje stratégiu výučby riešením problémov (rozvíjanie celého systému kľúčových kompetencií). Pri riešení problémov učiteľ kladie dôraz na diskusie žiakov, ktorí by mali rozprávať aj k všetkým ostatným v triede, aby zasa títo po vypočutí argumentov mohli priamo na príspevok spolužiaka reagovať. Zabraňuje sa tým častým učiteľovým úpravám príspevkov žiakov.
- **Projektová výučba:** zadávať žiakom rozsiahlejšie práce (ročníkové, seminárne), žiacke projekty, ktoré títo spracúvajú, výsledky ktorých prezentujú s využitím IKT ostatným (kľúčové kompetencie učebné, na riešenie problémov, komunikačné, informačné, pracovné a podnikateľské, prípadne občianske a kultúrne).
- **Využívanie IKT:** zadávať žiakovi úlohy, pri ktorých bude využívať počítač a jeho príslušenstvo na získavanie informácií i tvorbu výstupov (akými sú laboratórne protokoly, počítačové prezentácie). Umožňovať žiakovi podieľať sa na tvorbe internetovej stránky školy (kľúčové kompetencie informačné, komunikačné, personálne a sociálne, pracovné a podnikateľské, občianske a kultúrne).
- **Skupinové učenie sa:** úlohy zadávané žiakom, riešia títo vo dvojiciach i v skupinách. Výsledky dosiahnuté v skupine potom určitý žiak prezentuje ostatným. Žiaci sú vedení k pomoci slabším žiakom, k hodnoteniu vlastných výkonov i výkonov spolužiakov (kľúčové kompetencie personálne a sociálne, komunikačné).
- **Sebahodnotenie žiakov:** pri hodnotení práce žiaka využívať jeho portfólio, vlastný plán, vlastné hodnotenie práce, osobné rozhovory (kľúčové kompetencie personálne a sociálne). Dôsledne dbať na stanovovanie primeraných požiadaviek pre žiaka, aby mohol rozvíjať pozitívnu predstavu o sebe.
- **Cvičenia a didaktické hry:** zaraďuje do výučby hry a cvičenia, v ktorých žiak preberá na seba rôzne roly, rozvíja rôzne svoje schopnosti, rieši problémy (kľúčové kompetencie komunikačné, personálne a sociálne, učebné, na riešenie problémov).
- **Priebežné testy:** pravidelne zaraďovať na záver vyučovacích hodín priebežný test z prebraného učiva, aby každý žiak získal spätnú väzbu o svojom výkone na hodine. Priebežné testy neklasifikovať. Stratégie vlastné pre výučbu určitého predmetu (alebo skupín predmetov) pomáhajú utvárať kľúčové kompetencie žiaka spôsobom typickým

pre daný predmet. Stratégie výučby spoločné pre všetkých učiteľov školy utvárajú aj celkovú klímu školy.

## **1.5 Ciele výchovy a vzdelávania k sociálnej spravodlivosti**

V podkapitole bližšie popíšeme jednotlivé ciele výchovy a vzdelávania k sociálnej spravodlivosti.

### **Cieľ: Rozvíjať u detí pozitívne sebavnímanie, individuálnu identitu a skupinovú identitu.**

Tento cieľ je vhodné zohľadniť vo všetkých programoch zameraných na deti predškolského a žiakov mladšieho školského veku, ale v skutočnosti sa to nie vždy robí. Realizácia cieľa absentuje najmä vtedy, keď žiaci pochádzajú z menšinových skupín a/ alebo skupín bez politického vplyvu. Učitelia sa často snažia „opraviť“ to, čo dieťa nevie alebo nerobí. „Opravovanie detí, uvedenému cieľu protirečí, pretože deti si môžu chybné zvnútorniť, že ich kultúra, vedomosti a skúsenosti sú vo vzťahu k majoritnej skupine menejcenné. Deti sú jednotlivci, ale nesmieme zabúdať, že sú aj členmi kultúrnej skupiny. Zmysel pre identitu dieťaťa, jeho pocit príslušnosti a hodnoty sú formované kultúrou, v ktorej je vychovávané. Musíme preto vytvoriť výchovno-vzdelávacie prostredie, ktoré uznáva a rešpektuje všetkých ľudí, aby sa každé dieťa malo možnosť naučiť akceptovať sa.

### **Cieľ: Začleniť skúsenosti žiakov, rodičov a komunit do výchovno-vzdelávacieho systému v záujme upevnenia vzťahov medzi rodinou a školou.**

Ako učitelia tradične používame obsah a vyučovacie metódy, ktoré do veľkej miery čerpajú z našich skúseností a života. Často zabúdame alebo si neuvedomujeme, že naše skúsenosti môžu byť iné, ako sú skúsenosti žiakov, ktorých učíme. Výchova a vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti si vyžaduje začleniť do vyučovania osobné aj kultúrne skúsenosti a históriu všetkých. Používaním materiálu, ktorý sme získali priamo od rodičov a komunity zabezpečíme, že všetky deti sa budú cítiť súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Tento prístup sa líši od tradičného vyučovania, v ktorom sa ako jediný základ na odovzdávanie teoretických vedomostí a zručností využívajú učebnice napísané členmi dominantnej kultúry. V tradičnom vyučovaní sa prezentuje majoritná kultúra ako jediná, ktorej poznatky si treba osvojiť. Naš prístup otvára dvere komunite, aby sa mohla podieľať na vzdelaní detí, umožňuje vytvárať vzťahy a rozvíjať komunikáciu medzi rodinou a školou, aká v minulosti neexistovala.

### **Cieľ: Podporovať konanie za sociálnu spravodlivosť:**

- rozvíjaním schopnosti detí prirodzene a empaticky komunikovať s ľuďmi z odlišného prostredia,
- učením detí chápať cenu odlišnosti,
- rozvíjaním kritického myslenia detí o zaujatosti, ako nevyhnutného predpokladu na rozpoznanie skresľovania skutočnosti, stereotypov a predsudkov, ktorým boli vystavené,
- rozvíjaním schopnosti detí uplatňovať asertívnosť bez agresivity v prípadoch, keď sa stretnú so zaujatosťou alebo predsudkami namierenými voči nim alebo ostatným.

### **1.6 Druhy aktivít využívaných vo výchove a vzdelávaní k sociálnej spravodlivosti**

**Integrovaný prístup k čítaniu a písaniu** je prehľad rozvíjania jazyka a gramotnosti u detí. Dôležitý je najmä pri práci s deťmi z nedominantného prostredia, ktoré môžu doma hovoriť iným jazykom, ako v škole. Definíciu gramotnosti v zmysle schopnosti vyslovovať slová rozširuje o postupy, ktoré majú komplexnejší charakter. To je nevyhnutný základ celého Programu výchovy a vzdelávania k sociálnej spravodlivosti.

**Etnografia/ústne podanie** je metodika ktorá premost'uje kultúru rodiny, komunity a školy. Jedným zo spôsobov uvažovania o komunite, ktorý formuje väčšinu našich skúseností, je začať jej geografickou polohou. Od štúdia miesta prejdeme k ľuďom, udalostiam a príbehom, ktoré s daným miestom súvisia. Etnografia/ústne podanie zahŕňa aj procesy zhromažďovania folklóru, štúdium artefaktov, informácií o udalostiach, zaužívaných zvyklostiach, rituáloch, zostavovanie príbehov na základe ústneho podania a písanie osobných príbehov ľudí.

**Proces tvorivého dialógu** je výskumná metóda, ktorú vyvinula Alma Flor Adaová a ktorá sa používa pri kritických diskusiách so žiakmi. Proces dialógu vedie žiakov k vyjadrovaniu sa a k posunu od pasívneho prijímania informácií k schopnosti klásť otázky, kriticky myslieť, uvažovať a konať na základe získaných informácií.

**Integrácia sociálnej spravodlivosti do obsahu výchovy a vzdelávania** demonštruje, ako možno vytvoriť tematické celky učiva, ktoré sa zaoberajú problematikou sociálnej spravodlivosti. Medzi zručnosti a poznatky, ktoré rozvíjajú bežné učebné osnovy, sú začlenené problémy sociálnej spravodlivosti. Demonštruje tiež, ako možno uvedené tri metodiky (Etnografia/ústne podanie, Proces tvorivého dialógu a Spisovatelia v triede) použiť v širších súvislostiach.

## 1.7 Ako sa učíme jazyk

Pri prirodzenom učení sa alebo osvojovaní si jazyka (či už je to náš prvý jazyk, alebo ďalšie jazyky) sa uskutočňujú tri veci:

### 1. *Funkcia predchádza forme*

Funkcia vždy predchádza forme. Používanie jazyka sa začína funkciou a až potom sa začne experimentovať s jazykovými formami nevyhnutnými na naplnenie tejto funkcie. Ucelené myšlienky máme ešte predtým, ako ich vieme jazykovo vyjadriť.

### 2. *Celok predchádza časti*

Celok prechádza časti. Sme obklopení jazykom a neučíme sa len gramatickú štruktúru predtým, ako sa oboznámime s ďalšou. Neskôr vidíme a rozvíjame časti a začíname experimentovať s ich vzájomnými vzťahmi, ako aj ich vzťahom k významu celku.

### 3. *Dovnútra a von smerujúci proces*

Jazykový rozvoj je proces smerujúci dovnútra aj von. Dieťa tvorí jazyk tak, že robí predpoklady o gramatických pravidlách a výslovnosti. Spoločnosť ho tlačí späť ku konvenčnému jazyku. Najvyšším cieľom jazyka je pochopiť a byť pochopený.

## Integrovaný prístup k čítaniu a písaniu

A. Integrovaný prístup využíva na vyučovanie čítania v kontexte tri jazykové systémy a ich vzájomné vzťahy. Sú to:

- a) grafofonetický systém (modely hlások a písmen),
- b) syntaktický systém (vetné modely),
- c) sémantický systém (významy).

Tieto systémy je najvhodnejšie uviesť v kontexte s celým textom. Neskôr ich môžeme študovať oddelene, aby sme zistili, ako funguje každý z nich. Ak sa však začnú vyučovať izolovane, zostanú len jazykovými abstrakciami.

Schopnosť pracovať s abstrakciami sa objavuje v neskorších štádiách vývinu dieťaťa. Abstrakcie by sme preto nikdy nemali používať ako jediný prostriedok vyučovania detí predškolského a žiakov mladšieho školského veku, ale používať predovšetkým konkrétne materiály.

B. Gramotnosť sa rozvíja od celku k časti, od konkrétneho k abstraktnému, od známeho k neznámemu.

C. Vo vyučovaní čítania a písania neexistuje hierarchia vedľajších zručností, žiadna všeobecne platná postupnosť.



- D. Čitatelia využívajú na pochopenie textu už osvojené vedomosti a skúsenosti.
- E. Čitatelia predvídajú, selektujú, potvrdzujú a korigujú sa v úsilí pochopiť text.
- F. Medzi vyučovaním a učením sa nie je rovnovážny vzťah. Nakoniec je to učiaci sa, kto rozvíja vedomosti, vedomostné štruktúry a stratégie. Vyučovanie čítania a písania si vyžaduje, aby bol učiaci sa vnútorne motivovaný. Rozvíja sa v súlade s individuálnymi potrebami a záujmami.
- G. Riskovať je podstatné.

### **Štádiá učenia sa čítať v gramotnom prostredí:**

1. Učiť sa mať rád knihy.
2. Učiť sa, akú funkciu majú knihy.
3. Objavovať význam tlačeného textu.
4. Učiť sa naspamäť a opakovať text kníh.
5. Rozlišovať slová.
6. Vyslovovať slová.
7. Samostatne čítať.

### **Štádiá rozvíjania písania:**

1. Čmáranie.
2. Tvorenie útvarov, ktoré sa podobajú na písmená.
3. Písanie písmen.
4. Vymyslený pravopis.
5. Konvenčný pravopis.

### **Rozvíjanie pregramotnostných zručností:**

- Čítajte deťom, aby ste podnietili ich záujem.
- Motivujte deti k počúvaniu a čítaniu kníh vytvorením podmienok, v ktorých budú cítiť potrebu prečítať si alebo vypočuť príbeh.
- Vzbudzte u detí zvedavosť. Používajte obrázky. Rozprávajte sa o nich. Kladte otvorené otázky.
- Čítajte knihu veľakrát a vyzvite deti, aby sa pripojili. (Pomôže to hlavne deťom, ktoré sa učia druhý jazyk).
- Zapojte do čítania príbehu viacerých žiakov alebo hostí v triede.
- Využívajte rôzne stratégie čítania, napr. zborové čítanie, začnite čítať stranu a žiak ju dočíta, alebo vyzvite rôznych žiakov čítať text jednotlivých postáv.

- Zaraďujte aktivity, ktoré rozvíjajú ústny jazykový prejav, pretože je základom čítania a písania. Nechajte žiakov recitovať, spievať, hrať sa na ukáž a povedz, uhádni, nahrávať a dabovať televízne programy, rozprávať hádanky a vtipy atď.
- Oboznamujte žiakov s tlačou: s informáciami o životnom prostredí, o dianí doma a vo svete, zábavnými informáciami. (Prejdite sa po škole a obci a opýtajte sa žiakov, prečo je všade tlač? O čom hovorí?)
- Vytvorte gramotné prostredie s funkčnou tlačou (čítáreň alebo iný priestor na čítanie). Vyveste na steny písomné práce detí. Zabezpečte poéziu, knihy, ktoré vytvorili deti, denníky, knihy, ktoré napísali učitelia, fotoalbum, abecedné knihy, počítacie knihy atď.
- Oboznamuje žiakov s knihami a so spôsobom narábania s nimi.
- Rozvíjajte vzťah žiakov k rozprávaniu (rozprávanie príbehov).
- Povzbudzujte deti pri čítaní a písaní k hre. Vytvorte centrá na podporu gramotnosti, napr. poštu, obchod s potravinami, riaditeľňu, reštauráciu.
- Zhodnoťte predchádzajúce vedomosti detí o tlači a písaní. Na základe toho rozvíjajte nové zručnosti, napr. tvorte abecedné knihy podľa mien žiakov a pod. Nakreslite abecedný graf s menami účastníkov a použite ho na demonštráciu využitia mien detí, návštevníkov, rodinných príslušníkov na oboznámenie detí s abecedou.
- Zborovo čítajte ranné správy, známe knihy, riekanky, piesne.
- Vyzvite žiakov, aby napísali o všetkom, čo robia v triede. Ak ešte nevedia písať, nadiktujú to učiteľovi.
- Vyveste spravodajské nástenky, nástenné slovníky (deti vyrobia tabuľky, znaky a zoznamy), ktoré budú deti neustále dopĺňať.

## **1.8 Plánovanie vyučovacej hodiny na rozvoj kritického myslenia**

Nasledujúce aktivity sú spracované v štruktúre, ktorú odporúčame učiteľom použiť pri plánovaní vyučovacej hodiny. Prezentovanú štruktúru vyučovacej hodiny tvoria nasledujúce tri fázy:

1. individuálne skúmanie,
2. kritické pochopenie,
3. uvažovanie/transformácia.

Vo fáze individuálneho skúmania má učiteľ možnosť zistiť vedomosti žiakov, pochopiť, čo vedia jednotlivci a čo spoločné sa naučili vo svojich komunitách a rodinách.

Teoreticky zabezpečuje prepojenie medzi tým, čo je známe a tým, čo je neznáme. Výskum činností mozgu opakovane ukázal, že učebný proces je najefektívnejší vtedy, keď sa vytvorí spojenie medzi prežitými skúsenosťami a novými poznatkami. Inými slovami, nové informácie sa najlepšie zapamätajú, keď ich začleníme do súvislosti, ktoré už poznáme a rozumieme im. Pri prezentovaní nového materiálu vychádza zo záujmov žiakov a/alebo uskutočnime aktivitu, ktorá vzbudí ich záujem a tak podporíme ich aktívnu účasť v učebnom procese. V tejto fáze sa snažíme vytvárať aktivity, ktoré zodpovedajú už osvojeným vedomostiam žiakov.

Fáza kritického pochopenia sa uskutočňuje počas prezentovania alebo objavovania nových informácií a získavania nových poznatkov. Túto fázu vyučovania môže riadiť učiteľ alebo žiak. Jej súčasťou je aj usmernenie žiakov k precvičovaniu nových poznatkov alebo informácií. V tejto fáze je vhodné použiť stručné vysvetlenie, skúmanie/experimenty, samostatné cvičenie a skupinová spoločná práca.

Fáza uvažovania/transformácie má dva ciele. Prvým je uvažovať o osvojených poznatkoch a o ich užitočnosti a prístupnosti. Druhým cieľom je v súvislosti s učením konať. Niekedy učenie vedie k hlbšiemu uvažovaniu a konaním je mlčanie, učitelia musia hľadať spôsoby na podporenie úsilia žiaka konať. Z hľadiska požiadaviek výchovy a vzdelávania k sociálnej spravodlivosti učitelia budú v tejto fáze podporovať žiakov používať osvojené poznatky spôsobom, ktorý ich naučí stať sa aktérmi pri dosahovaní zmien.

### **Opis procesu tvorivého dialógu**

(Prevzaté z Comprehensive Language Arts, Del Sol Publishing, 1998)

Čítanie znamená oveľa viac ako len získavanie informácií z textu. Dobrý čitateľ sa neobmedzuje na nekritické prijímanie toho, čo má text povedať. V procese čítania reaguje myšlienkami a pocitmi na prezentovanú informáciu. Porovnáva ju s dávnejšie získanými informáciami, kriticky ju analyzuje a robí rozhodnutia na základe prečítaného. Niektoré rozhodnutia budú okamžité, napríklad pokračovanie v čítaní alebo ukončenie čítania, ďalšie rozhodnutia sa týkajú uchovania obsahu informácie na jej použitie v budúcnosti.

Nie je vhodné od žiakov po prečítaní textu žiadať, aby na potvrdenie úspešnosti zreprodukovali informácie, ktoré im text poskytol, aj keď sa táto schopnosť považuje za najdôležitejšiu. Samozrejme, je veľmi dôležité, aby deti text porozumeli a boli schopné vybaviť si ho a prerozprávať. Proces čítania sa však tým nekončí.

Sme radi, že vás môžeme oboznámiť s procesom tvorivého dialógu ako s prístupom ku gramotnosti, ktorý sme vypracovali na základe prác Paula Freireho. Tento prístup nazývame

„tvorivý“, s odvolaním sa na chápanie ľudskej bytosti ako tvorcu života a spoločnosti, v ktorej žijeme. V podstate tento prístup predstavuje a uznáva to, čo robia pri čítaní dobrí čitatelia. Vnútorňý dialóg, ktorý títo čitatelia vedú, nie je vždy zjavný, avšak je vždy prítomný. Deti postupom času aj samé dospejú do tejto interaktívnej úrovne. Ak však škola má na proces čítania obmedzený pohľad, a vyžaduje len opakovanie počutého, žiaci môžu získať skreslenú predstavu o tom, o čo vlastne pri čítaní ide a v konečnom dôsledku to môže viesť k ich neúspešnosti v čítaní. Paulo Freire vo svojich výskumoch uvádza, že tradičné vzdelávanie sa príliš často obmedzuje na proces „krotenia“ žiakov a ako také sa snaží zachovať daný stav a sociálne podmienky.

Naopak transformatívne vzdelávanie si kladie za cieľ podporiť celostný a úplný rozvoj potenciálu človeka, rozvíjanie hodnôt ako je súcitiť a veľkorysosť voči sebe a ostatným a poslanie tvoriť mierumilovnú, spravodlivú a právnú spoločnosť. Keď sa čítanie skúma z tohto hľadiska, stáva sa oveľa živšie a vzrušujúcejšie.

Tvorivý dialóg je jedným z najkonkrétnejších vyjadrení transformatívneho vzdelávania. Keď sa zaoberáme tvorivým dialógom, sme v centre hľadania zmyslu učenia o sebe a ostatných, brainstormingu o alternatívnych možnostiach a úvah o význame učenia v našom živote.

Tradicia učenia prostredníctvom konverzácie má korene v dávnej minulosti, hlásali ju už Sokrates a Platón. Nanešťastie, písomné texty sa vo výchovno-vzdelávacom procese často využívajú ako spôsob tichého dialógu a nie ako podnet na bohatšiu konverzáciu.

V opise, ktorý bude nasledovať, je tvorivý dialóg uvedených v štyroch fázach. Tieto fázy nemusia nasledovať striktne v poradí, v akom sú uvedené a v reálnom živote ich nemožno úplne oddeliť. V mnohých prípadoch môžu prebiehať takmer súbežne. V tomto článku prezentujeme každú fázu osobitne, aby sme pomohli učiteľom lepšie si uvedomiť povahu a dôležitosť každej z nich. Sústreďujeme pozornosť na tie fázy, ktoré boli najviac zanedbávané. V tradičnom vzdelávaní sa často robí chyba, keď sa posledné dve fázy odsúvajú na obdobie neskoršieho veku žiakov. Podľa nás to nie je potrebné, skôr je to na škodu vecí. Veríme, že sa zahĺbite do dialógu so svojimi žiakmi, budete postupne objavovať a vytvárať rovnováhu medzi všetkými štyrmi fázami.

### ***Fáza opisu***

V tejto začiatkovej fáze čitateľ skúma informácie v texte. Výzvou pre učiteľa v tejto fáze je naučiť sa klásť otázky, ktoré od čitateľa vyžadujú, aby o texte uvažoval. Je to iný prístup ako keď sa kladú jednoduché otázky na vybavenie si z pamäti. Aj keď sa obidva typy

otázok (na uvažovanie aj na vybavenie si z pamäti) zameriavajú na obsah textu, je medzi podstatný rozdiel.

Otázky na vybavenie majú často formu: Čo sa stalo? Kto to urobil? Kde sa to stalo? Toto sú najbežnejšie druhy otázok, ktorými učiteľ zisťuje stupeň porozumenia. A nanešťastie, je to často jediný druh otázok, ktorý sa kladie začínajúcim čitateľom. Cieľom týchto otázok je zistiť, či a do akej miery textu porozumeli. Žiaci si jednoducho „vyvolajú danú informáciu v pamäti“ a učiteľovi ju zopakujú. Tieto otázky sa teda nekladú s cieľom podporiť konverzáciu.

Otázky na vybavenie nie sú skutočné otázky, pretože odpovede na ne možno nájsť v texte a učiteľ ich už pozná. V žiakoch vyvolávajú pochybnosť o zmysle dialógu. Ak sú žiaci bystrí (a žiaci sú všetci bystrí), budú si myslieť: „Nečítali sme práve o tom? Prečo sa ma na to pýta? Veď to už vie, či nie? Asi myslí, že som hlúpy“. A čo je najhoršie: „To je nuda...“ Existujú oveľa efektívnejšie spôsoby ako zmerať u žiakov stupeň porozumenia textu bez uchýľovania sa k otázkam na vybavenie. Otázky na uvažovanie vyzývajú žiakov premýšľať o danom príbehu. Medzi najjednoduchšie otázky tohto druhu patria otázky, ktorými sa opýtame čitateľa, čo sa mu na príbehu páčilo alebo nepáčilo. Pravdaže, otázky môžu byť aj zložitejšie.

Žiakov sa môžeme napríklad opýtať na hlavnú myšlienku príbehu. To je skutočná otázka, pretože rôzni čitatelia môžu ten istý príbeh chápať rôzne a môžu aj hlavnú myšlienku príbehu opísať rôzne. Žiakov môžeme požiadať, aby opísali hlavnú postavu, alebo ich vyzvať, aby uvažovali, prečo sa určitá postava cíti istým spôsobom alebo prečo sa rozhodla urobiť niečo istým spôsobom. Vo všetkých prípadoch od žiakov požadujeme, aby svoj názor potvrdili informáciami z textu.

V príbehoch, v ktorých hrdina prejde určitou premenou sa môžeme žiakov opýtať, čo je v tejto premene podľa nich najdôležitejšie, požiadať ich, aby opísali život postavy pred a po zmene, alebo aby si predstavili, ako sa postava cíti po zmene vo svojej novej role. Ide o skutočné otázky, pretože odpoveď nie je vopred známa, a sú otvorené, pretože existuje na ne množstvo odpovedí. Ich zameranie je opisné, pretože požadujú od žiakov, aby skúmali postavy, motivácie, témy a zámery prezentované v príbehu.

- Čo sa ti v príbehu páči a čo sa ti nepáči?
- Ako by si opísal \_\_\_\_\_ (jedna z hlavných postáv príbehu)?
- Prečo si myslíš, že \_\_\_\_\_ (hlavná postava) sa rozhodla konať uvedeným spôsobom?

- Čo myslíš, že je hlavnou prekážkou, ktorej musí \_\_\_\_\_ (hlavná postava) čeliť? Prečo je to pre ňu také ťažké?
- Prečo si myslíš, že sa \_\_\_\_\_ (hlavná postava) zmenila počas príbehu?
- O čom myslíš, že je tento príbeh a prečo?
- Aké poučenie vyplýva z tohto príbehu?

### ***Individuálno-intepretačná fáza (fáza individuálneho skúmania)***

Všetky deti predškolského a žiaci mladšieho školského veku majú množstvo zážitkov a skúseností, ako aj schopnosť reagovať na nové informácie svojimi názormi a pocitmi. Je nesmierne dôležité, aby rozhovory o príbehu umožňovali deťom spájať informácie z príbehu s ich vlastnými skúsenosťami, myšlienkami a pocitmi a tak urobiť pre ne čítanie osobne zmysluplné. Pomáha im to budovať sebaúctu tým, že im umožníme, aby to, s čím sa stotožňujú, učiteľ a spolužiaci uznali a ocenili. Prepojenie čítaného materiálu s osobnými skúsenosťami pomáha žiakom pochopiť, že učenie je proces vytvárania vzťahov s už známymi informáciami.

Hoci sa už veľa pohovorilo o potrebe afektívneho prístupu vo vzdelávaní detí z minoritných skupín, v praxi je tento komponent často opomínaný alebo stojí na okraji vyučovania. Transformatívne vzdelávanie na druhej strane zdôrazňuje uznanie individuality každého dieťaťa ako integrálnej súčasť vzdelávania. Samozrejme, vytvorenie priestoru na uznanie skúseností a zážitkov detí sa spája s uznaním rodín a komunit, z ktorých deti pochádzajú. Keď si uvedomíme, že deti sú úzko prepojené so svojimi rodinami a komunitami, pochopíme, že kultúrna hodnota nie je niečo, čo môžeme „pridať“ ako niečo navyše. Naopak, táto skutočnosť tvorí základ prístupu orientovaného na dieťa, ktorý vychádza z jeho skúseností.

Žiaci sú často ticho a na otázky neodpovedajú, preto môže byť dosť ťažké ich do tohto procesu zaangažovať. V mnohých prípadoch je to preto, že ich znepokojuje, čo sa deje v živote ich komunity. Keď ich učiteľ vyzve, aby prepojili čítané s ich vlastnými pocitmi a skúsenosťami, často pre ne vytvorí priestor na vyjadrenie toho, čo ich ťaží a má možnosť dozvedieť sa viac o každodennom živote svojich žiakov. Príklady otázok, ktoré možno využiť v druhej fáze:

- Poznáš (videl si, mal si pocit alebo zažil si) niečo podobné vo vlastnom živote?
- Videl si niekedy (robil, cítil, myslel si, chcel) niečo podobné?
- Čím sa líši to, čo si videl (robil, cítil, myslel si, chcel) od toho, čo sa stalo v príbehu?
- Čo by si urobil (povedal, myslel si), keby si bol ty na mieste hrdinov príbehu?

- Ako by reagoval niekto z tvojej rodiny?

### ***Kriticko-multikultúrna fáza (fáza kritického pochopenia)***

Po porovnaní príbehu s vlastnými životnými skúsenosťami sú žiaci pripravení na kritickú analýzu. Na tejto úrovni sústreďujeme pozornosť na to, čo sa príbehu udialo, ale teraz hľadáme a analyzujeme hlbšie, skúmame alternatívy a robíme úsudky na základe našich vlastných hodnôt.

Úroveň analyzovania je určená úrovňou vývinu detí a ich predchádzajúcimi skúsenosťami v oblasti kritického myslenia. Musíme byť opatrní, aby sme nepodcenili možnosti žiakov iba kvôli ich veku. Naopak, je veľmi vhodné, ak žiakov začneme viesť ku kritickému mysleniu čo najskôr. Samozrejme, aby žiaci dokázali kriticky myslieť o danom subjekte je dôležité, aby obsah konverzácie zodpovedal ich skúsenostiam v danom veku. To je ďalší dôvod, prečo práve detské knihy môžu byť výborným prostriedkom na rozvíjanie dialógu.

Druhy otázok, ktoré môžeme žiakom položiť o rozhodnutiach, ktoré urobili postavy v príbehu:

- Prečo si myslíš, že toto rozhodnutie je alebo nie je spravodlivé?
- Prečo si myslíš, že to bolo alebo nebolo dobré rozhodnutie?
- Bolo by takéhto rozhodnutie spravodlivé vo všetkých podmienkach?
- V akých podmienkach by to nebolo spravodlivé rozhodnutie?
- Kto získal týmto rozhodnutím?
- Aký myslíš, že bude výsledok tohto rozhodnutia?
- Aké sú možnosti vyplývajúce z tohto rozhodnutia?
- Ako by pokračoval príbeh, keby sa hrdina rozhodol konať iným spôsobom?

### ***Tvorivo-transformačná fáza (uvažovanie/transformácia)***

Je dôležité, aby sme ako učitelia uznali výnimočnú intelektuálnu kapacitu žiakov. (Je preto nevyhnutné pestovať u nich uvedomenie si vlastných schopností). Preto najdôležitejším cieľom tvorivého dialógu je rozvíjať kritické myslenie detí, ktoré im umožní robiť rozhodnutia, obohacuje ich vlastný život a zlepšuje svet okolo nich.

Po preskúmaní príbehu, jeho porovnaní s vlastnými pocitmi a skúsenosťami a kritickej analýze je pred žiakmi skúmanie ďalšieho stupňa rozhodovania. V tejto poslednej fáze je cieľom dialógu pomôcť žiakom popremýšľať o tom, čo môžu vo svojom živote zlepšiť a povzbudiť ich, aby mali pri rozhodovaní tento cieľ na pamäti. Deti

predškolského a žiaci mladšieho školského veku sa dokážu bez problémov pozrieť na svoj život a položiť si otázky: Čo by som chcel zmeniť? Čo by bolo lepšie? Ako by som to mohol zlepšiť? V nižších ročníkoch základnej školy môžu byť otázky konkrétnejšie, napr.: Ako si mám získať nových priateľov? Ako mám povedať svojim priateľom, že nechcem, aby sa mi posmievali? Ako ich mám presvedčiť, aby rešpektovali? Čo by som mal urobiť, aby sme sa udobrili, keď sa pohádame? Čo môžem urobiť, aby som bol šťastnejší? Čo mám urobiť, aby som sa viac naučil?

Nechceme, aby žiaci preberali zodpovednosť za problémy dospelých. Chceme, aby začali skúmať vlastné schopnosti rozhodovať sa, ovplyvňovať svoj život, vzťahy s ostatnými a svet okolo nich. Nasledujú otázky, ktoré im môžeme položiť:

- Aké problémy by si chcel vyriešiť vo svojom živote, tak ako \_\_\_\_\_ (hlavný hrdina) v príbehu?
- Čo by si mohol urobiť, aby sa splnili tvoje sny a túžby, tak ako to urobil \_\_\_\_\_ (hlavný hrdina) v príbehu?
- Ako chceš spolupracovať s ostatnými, aby si dosiahol svoj cieľ, tak ako \_\_\_\_\_ (hlavné postavy) spolupracovali v príbehu?
- O aký druh pomoci chceš požiadať druhých ľudí vo vlastnom živote, tak ako požiadal \_\_\_\_\_ (hlavný hrdina) v príbehu?
- Čo chceš urobiť vo vlastnom živote, keď máš pocity ako \_\_\_\_\_ (hlavný hrdina) mal v príbehu?
- Ako môžeš iným pomôcť, tak ako \_\_\_\_\_ (hlavný hrdina) pomohol v príbehu?

### **Otázky na tvorivý dialóg s použitím obrázkov/fotografií**

#### ***Fáza opisu***

- Čo myslíte, že títo ľudia robia?
- Kto myslíte, že sú?
- Kedy to podľa vás robia a ako často?
- Prečo to robia?
- Kde myslíte, že sa to deje?
- Ako sa podľa vás ľudia na fotografii cítia, keď sú spolu a robia to?

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



- Robieva vaša rodina niečo podobné, alebo niečo iné?
- Kde sa vaša rodina stretáva a ako organizujete spoločné stretnutia?
- Čo sa vám na stretnutiach a spoločných činnostiach s rodinou páči (a/alebo nepáči)
- Hanbíte sa niekedy za členov svojej rodiny alebo za to, čo spoločne robia?
- Poznáte niekoho, kto robí to isté čo vaša rodina?
- Poznate iných ľudí, ktorí robia iné ako vaša rodina?

### ***Fáza kritického pochopenia***

- Prečo je pre rodiny dôležité, aby robili niečo spolu?
- Čo majú všetky rodinné stretnutia spoločné, bez ohľadu na to, kto sme?
- Čo sa môže stať, keď sa ľudia za svoju rodinu hanbia? Ako sa správajú? Ako inak sa ešte môžu správať, keď sa hanbia za svoju kultúru?
- Ako sa dozvedáme o tradíciách v našich rodinách?
- Čo sa stane, keď si nevážime alebo vyčleňujeme starších ľudí?
- Prečo niektorí ľudia zavádzajú nové tradície?

### ***Fáza uvažovania/tranformácie***

- Ľudia môžu mať na spoločné činnosti v rodine milé spomienky. Čo si myslíte, že je dôležité robiť spoločne s rodinou a ako môžete prispieť k tomu, aby sa členovia vašej rodiny častejšie sa stretávali?
- Čo môžete urobiť, ak nemáte radi rodinné stretnutia?
- Čo môžeme urobiť, aby sme rodinám pomohli vážiť si vlastné rodinné tradície a tradície iných rodín?

### **Príklad aktivity: Domček, domček, kto v tebe býva?**

(zdroj: Proces tvorivého dialógu – Nadácia Škola dokorán)

Kde bolo, tam bolo, bol raz jeden domček. Stál celkom sám v hustom lese. Nikto v ňom nebýval. Jedného dňa uvidela domček myška a opýtala sa: „Domček, domček, kto v tebe býva?“ Nikto neodpovedal. Myška vošla do domčeka ostala v ňom bývať.

Po čase zbadala domček žabka. Prišla k domčeku a pýta sa: „Domček, domček, kto v tebe býva?“ „Ja“, odvetila myška, „a ty si kto?“ „Ja som žabka. Môžem bývať s tebou?“ „Môžeš“, povedala myška. Žabka vošla do domčeka a bývali v ňom spoločne.

Zanedlho prihopkal k domčeku zajačik. „Domček, domček, kto v tebe býva?“ opýtal sa zajko. „My“, povedali myška so žabkou. „A kto si ty?“ „Ja som zajačik. Môžem tu s vami bývať?“ „Môžeš“. Zajko vošiel do domčeka a už v ňom bývali traja.

Prišla k domčeku líška. Opýtala sa: „Domček, domček, kto v tebe býva?“ „My“, odvetili myška, žabka a zajačik. „A ty si kto?“ „Ja som líštička. Môžem tu s vami bývať?“ „Môžeš.“ Líštička vošla do domčeka a už v ňom bývali štyria.

Išiel okolo domčeka vlk a pýta sa: „Domček, domček, kto v tebe býva?“ „My“, odpovedali myška, žabka, zajačik a líštička. „A kto si ty?“ „Ja som vlk. Môžem bývať s vami?“ „Môžeš“, odpovedali zvieratká. Vlk vošiel do domčeka a už tam bývali piati.

Išiel okolo domčeka veľký medveď a pýta sa: „Domček, domček, kto v tebe býva?“ „My“ odpovedali myška, žabka, zajačik, líštička a vlk. „Môžem tu bývať s vami?“ opýtal sa medveď. „Si príliš veľký, do domčeka sa nezmestíš, ale keď chceš, môžeš bývať na streche“, povedali zvieratká. Medveď sa vyškriabal na strechu a Bum! Prepadol sa do domčeka. Ale myška, žabka, zajačik, líštička a vlk stačili z domčeka utiecť. Rozhodli sa, že si všetci spoločne postaví nový domček, ktorý bude lepší ako ten prvý. Koniec.

## **Otázky na tvorivý dialóg k rozprávke „Domček, domček, kto v tebe býva“**

### ***Fáza opisu***

- Aký veľký bol podľa teba domček?
- Ako zvieratká zvládli spoločné bývanie?
- Prečo myslíš, že zvieratká vedeli nájsť pre každého miesto, iba pre medveďa nie?
- Čo iné mohli zvieratká medveďovi povedať, aby urobil?
- O čom myslíš, že je príbeh a prečo?

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

- Stalo sa ti už, že ťa vylúčili z niečoho, čo si chcel robiť? Ako si sa cítil? Čo si urobil?
- Bol si aj ty v skupine, ktorá niekoho vylúčila? Prečo ste ho/ju vylúčili? Čo sa stalo?

### ***Fáza kritického pochopenia***

- Prečo sú ľudia niekedy vylúčení z aktivít? Ako reagujú, keď sú vylúčení?
- Existuje vôbec opodstatnený dôvod na vylúčenie niekoho? Aký dôvod to môže byť?

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

- Keď je niekto opustený, čo môžu pre neho ostatní urobiť?
- Ako môžu byť ľudia lepšími priateľmi, keď vidia, že sa s inými zaobchádza nespravodlivo?

## **Príklad aktivity: Marikle**

(zdroj: Proces tvorivého dialógu – Nadácia Škola dokorán)

Žil raz jeden rómsky kováč, ktorý bol veľmi chudobný. Mal veľa detí, ktoré nemali čo jesť. Jedného dňa podkul farmárovi koňa, za čo mu farmár zaplatil múkou. Kováčova žena pridala do múky vodu, soľ a sódu a zamiesila cesto. Z cesta urobila plochý okrúhly chlieb a upiekla ho na horúcej platni nad ohňom. Lahodná vôňa chleba sa šírila po celej osade. Chlieb tak krásne voňal, že všetkých prilákal do kováčovho domu. Kováčova žena všetkých nakrmila. Volala sa Marika, a tak pomenovali chlieb „marikle“. Od tých čias Rómovia pekávajú „marikle“, aby si pripomenuli Marikinu štedrosť.

### ***Fáza opisu***

- Ako by ste opísali Mariku? A kováča?
- Prečo sa podľa vás Marika rozhodla podeliť sa o jedlo, ktoré pripravila?
- O čom je podľa vás tento príbeh?

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

- Pozval vás niekedy niekto k sebe domov na obed? Pozvali ste niekoho vy?
- Ako sa cítite u iných ako hosť, alebo keď sú hostia u vás?
- Čo by ste boli urobili na Marikinom mieste?
- Ako inak by ste prejavili štedrosť?

### ***Fáza kritického pochopenia***

- Myslíte si, že rozhodnutie Mariky podeliť sa o jedlo bolo správne?
- Prečo sa mohla rozhodnúť inak? Čo by sa bolo v takom prípade stalo?
- Viete si spomenúť na iné príbehy o ochote podeliť sa a o štedrosti? Čo majú spoločné hlavné postavy týchto príbehov?
- Aké aktivity spájajú ľudí pri nachádzaní nových priateľov?
- Prečo sa niektorí ľudia správajú sebecky, namiesto toho, aby sa podelili o to, čo majú?

### ***Fáza uvažovania/tranformácia***

- Ako sa môžeme zachovať, keď máme niečo, čo potrebujú ostatní? Čo je ľahké urobiť? Čo je ťažké?
- Ako sa môžeme podeliť o naše veci, ktoré potrebujeme v škole?
- Ako môžeme byť dobrí priatelia s tými, ktorí nás potrebujú, ale sú ďaleko od nás?

## **Príklad aktivity: Čítanie o menách**

### **Čítanie 1**

Pred šiestimi rokmi som si zmenil meno na Bakari Chavanu a moja mama ho ešte stále nevie vysloviť. Pošta, ktorú mi posiela, je stále adresovaná Johnovi McCowanovi. Meno som dostal po otcovi. Keď som mame oznámil, že si ho chcem zmeniť, povedala, že otec sa bude obracať v hrobe a dodala: „Ako môžeš zostať mojím synom, keď si zmeníš meno?“

Chápal som, že na moje rozhodnutie reaguje emocionálne. Uvedomoval som si a rešpektoval som, že mi dala meno a totožnosť. Ako jej však mám vysvetliť širšie súvislosti? To, že životy ľudí zahŕňajú viac ako je rodina a meno? To, že mne, jej, otcovi, sestre, nespočetným generáciám môjho národa vzali identitu a zotročili nás v prospech iných? Ako jej mám vysvetliť, aké dôležité je pre takýchto ľudí znovu získať svoju identitu? Ako jej mám pomôcť pochopiť potrebu ľudí afrického pôvodu znovu nájsť samých seba?

### **Čítanie 2**

Mám veľmi neobyčajné meno. Nie je však také nezvyčajné, ako som si kedysi myslel, pretože minulý rok som spoznal iného Sekoua. Veľmi sa na mňa nepodobal a pravdepodobne sme mali len máločo spoločné. Keď som však pred ním stál a podával mu ruku, cítil som, že je medzi nami akési tajné puto. Vedel som, že aj on to cíti.

Jedného dňa som sa na svoje meno opýtal mamy. „Ako si prišla na to, že ma pomenuješ Sekou?“ Povedala mi, že keď pracovala s trestancami, prechádzala raz cez väzenský dvor a začula niekoho zavolať „hej, Sekou“. Pomyslela si, že je to úžasné meno a zapamätala si ho.

Nepamätám sa, ako som sa cítil, keď som sa dozvedel, že ma pomenovali po väžňovi, ale so svojím menom som bol vždy spokojný. Neviem si predstaviť, že by som počul svoje meno a nevedel som, či oslovujú mňa alebo niekoho iného s rovnakým menom. Nepáčilo by sa mi, keby som vošiel do obchodu s darčekom a uvidel tam svoje meno vygravírované do privesku na kľúče. Počul som, že v severnej Afrike je moje meno veľmi rozšírené.

Moje meno má zvláštny význam. Sekou Shaka, moje prvé a stredné meno znamenajú spolu „učení bojovník“. Takto seba rád vidím: vyzbrojený vedomosťami bojujem životný zápas.

## **Druhy kníh**

### ***1. Knihy založené na akrostichu***

V nadväznosti na predchádzajúcu aktivitu si niektorí učitelia zvolili za základ knihy akrostich svojho mena. Túto tému spracovali rozličným spôsobom, od jednoduchej knihy, v ktorej venovali jednotlivým písmenám jednu stranu, až po zložitejšie, prepracované knihy. Napríklad jedna učiteľka podrobne napísala o tom, aká bola nešťastná, že nie je taká pekná ako jej sestry, až sa nakoniec dostala k písmenám svojho mena, ktoré reprezentujú pozitívne vlastnosti, na ktoré môže byť právom hrdá.

### ***2. Knihy založené na jazykovom prvku***

Jazykový prvok v mene môže podnietiť našu fantáziu a stať sa základom našej knihy. Napríklad v knihe „Moje písmeno G“ autor predstavuje všetkých ľudí, zvieratá, veci atď., ktoré má rád a začínajú sa na písmeno „g“. Možno použiť aj iné prvky, napr. začiatkové písmeno alebo slabiky.

### ***3. Ako sa zmenilo moje meno***

Dosť často sa stáva, že si niekto nechá zmeniť meno. Meno dieťaťa môžu neskôr zmeniť rodičia alebo ďalší príbuzní, môže sa zmeniť po presťahovaní rodiny do inej krajiny, prípadne ho pozmenia učitelia.

### ***4. Človek, po ktorom ma pomenovali***

Pre niektorých učiteľov je kniha príležitosťou na vyjadrenie rešpektu a uznania človeku, po ktorom ich pomenovali.

### ***5. Zmena postoja k svojmu menu***

Naše meno sa nám často nepáči, až kým nás nejaká nezvyčajná udalosť alebo situácia nepodnieti k tomu, aby sme si ho obľúbili. Kniha, ktorá dokumentuje podobnú skúsenosť, môže pomôcť ostatným uvedomiť si, že nie sú jediní, ktorí majú tento problém.

### ***6. Utajené meno***

Z kultúrnych alebo iných dôvodov máme niekedy ďalšie mená, ktoré ostatní nepoznajú.

### ***7. Prekonávanie posmeškov***

Mená sú často príčinou posmievania medzi deťmi. Zaujímavou témou knihy môže byť, ako a naučiť prekonávať posmešky súvisiace s menom.

## **Rozširujúce aktivity s menami**

### ***1. Čítanie knihy žiakom***

Prečítajme knihu o vašom mene žiakom. Oboznámte ich s prvkami procesu jej písania. Prečo ste sa rozhodli napísať príbeh tak, ako ste ho napísali? O akých ďalších spôsoboch

spracovania ste uvažovali? Ako ste vyberali názov knihy? Aký spôsob ste zvolili pri jej ilustrovaní? Vyzvite žiakov, aby vám kládli otázky.

### ***2. Napísanie knihy o tradíciách pomenúvania***

Požiadajte žiakov, aby uviedli, čo vedia o tradíciách pomenúvania vo svojej kultúre. Po kom sú pomenovaní? Má niekto z rodiny rovnaké meno? Ako im rodičia vybrali meno?

### ***3. Žiaci napíšu príbeh svojho mena***

Nechajte žiakov prostredníctvom brainstormingu uviesť, čo chcú vedieť o svojom mene a spôsobe jeho výberu. Vyzvite ich, aby svoje otázky položili rodičom a diskutovali o nich s nimi. Potom dajte rodičom prečítať knihu o vašom mene (požičajte im ju domov alebo urobte pre každú rodinu fotokópiu). Takto rodičia získajú lepšiu predstavu, o aký písomný projekt ide. Knihy žiakov môžete vystaviť a pozvať ostatné triedy alebo rodičov, aby si ich prezreli, alebo požiadať niektorých žiakov, aby porozprávali príbeh svojho mena v inej triede.

### ***4. Rozhovory doma o menách členov rodiny***

Navrhnite deťom, aby sa doma rozprávali o menách súrodencov, starých rodičov a ďalších členov rodiny.

### ***5. Knihy rodičov***

Vyzvite jednotlivé rodiny, aby vytvorili aspoň jednu knihu o mene niektorého člena rodiny. Túto aktivitu možno realizovať buď doma tak, že knihu napíšu rodičia, alebo deti môžu o knihe diskutovať doma s rodičmi a potom ju napísať v triede. Keď sa pisateľ trápi so štruktúrou alebo štýlom svojej knihy, môže si pomôcť stanovenou štruktúrou knihy. Keďže každý autor si nájde svoj spôsob jej naplnenia, hotová kniha bude dostatočne príťažlivá a originálna.

## **1.9 Stav rozvíjania kľúčových kompetencií v školských vzdelávacích programoch**

Presadzovanie rozvoja kľúčových kompetencií do vzdelávania nie je ani v našich podmienkach školstva jednoduché. V súčasnosti sa vo vnútornom riadení školy prejavuje čoraz viac samostatnosti pri zostavovaní výučby. Školy by sa postupne mali zbavovať takých prežitých postupov, frontálneho vyučovania a osnov, ktoré len s ťažkosťami umožňujú individuálny prístup a rozvoj osobnosti každého žiaka. Vhodne zostavený školský vzdelávací program učiteľmi školy na základe štátneho vzdelávacieho programu, má byť prispôsobený činnostnej koncepcii reformovanej výučby, špecifikám školy a regionálnym podmienkam, na základe partnerskej spolupráce so zamestnávateľmi. Zaradovanie vyššie spomínaných stratégií výučby pre rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov by malo viesť k takým

charakteristikám plne rozvinutej osobnosti žiaka, akými sú autenticita, mnohostrannosť a harmónia, sloboda a zodpovednosť, tvorivosť.

Kľúčové kompetencie absolventa danej školy majú byť zachytené v charakteristike školského vzdelávacieho programu, v kapitole Profil absolventa. Na seminári v júli 2007 bol na pôde Ministerstva školstva SR prezentovaný Súbor nástrojov na podporu pedagogických inovácií pre rozvoj kľúčových kompetencií vo vzdelávacom systéme.

Samotný projekt ako aj návrh strategicko-akčného plánu nadväzujú na strategické dokumenty SR v oblasti vzdelávania a platné dokumenty Európskej únie, najmä na Lisabonskú stratégiu.

Boli definované štyri hlavné oblasti plánu:

- A) Zapojiť odborníkov z rôznych inštitúcií do tvorby zásadných dokumentov k obsahovej zmene vzdelávania, s inovačnými programami rozvíjania kľúčových kompetencií.
- B) Priamo podporovať inovačné programy pre rozvoj kľúčových kompetencií.
- C) Rozšíriť a skvalitniť model celoživotného vzdelávania.
- D) Informovať odbornú a rodičovskú verejnosť, zriaďovateľov o inovačných programoch podporujúcich rozvoj kľúčových kompetencií.

Aktuálny stav predpokladov a podmienok potrebných k tomu, aby sa aj do riadenia slovenských škôl premietli celoeurópske priority, akými sú subsidiarita, participácia, otvorenosť a konsenzuálny spôsob rozhodovania (pozri Prášilová, 2008) a stav pripravenosti učiteľov pre realizáciu potrebných zmien v školstve (s cieľom rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov) nemožno považovať za uspokojivý. Nielenže chýba náležitý tlak na uskutočnenie zmien v školstve (sústreďuje sa na pomocný, ekonomický tlak), chýba aj jasná vízia ako predstava žiadaného stavu vnútorného riadenia školy (s implementovaným riadením kvality, autoevaluáciou jej procesov). Rovnako nemožno uspokojivo hodnotiť spôsobilosť uskutočniť zmeny v škole (motivácia a pripravenosť pedagógov) a poväčšine chýba aj odvaha uskutočniť prvý krok, akým je kvalifikovaný realizačný projekt, teda školský vzdelávací program.

Formálna podoba mnohých vypracovaných školských vzdelávacích programov je najlepším dôkazom nekompetentného prístupu k riadeniu procesov v škole. Podieľa sa na tom aj nedostatočná podpora vzdelávania pedagógov k danej problematike a neposkytnutie dostatočnej časovej rezervy pre prípravu programu rozvíjania systému kľúčových kompetencií žiakov v školách. Časť aktérov zapojených do zmien v našom školstve (na rôznych úrovniach jeho riadenia) stále nepociťujú žiaduce potreby ich uskutočniť, uspokojujú

sa s tradičnou koncepciou jeho riadenia, nemajú ochotu prehodnotiť a vzdelávať sa v riadení reformných školských procesov.

Je zrejmé, že presadzovanie európskej dimenzie v slovenskom školstve si vyžiada ešte nejaký čas pre jej pochopenie a realizovanie. Preto aj rozvíjanie systému kľúčových kompetencií jednotlivcov vo formálnom, neformálnom a informálnom vzdelávaní získa svoju váhu po ich akceptovaní a podpore v širokom spektre oblastí spoločenského života.

### **1.10 Význam kľúčových kompetencií**

Pomocou kľúčových kompetencií by mal byť človek schopný kompetentne a tvorivo spolupôsobiť pri utváraní pracovného prostredia a jeho okolia. Zvládnutie kľúčových kompetencií jednotlivcom vedie k tomu, že tento dokáže špecificky podľa situácie uplatniť to, čo sa naučil a navyše dokáže:

- integrovať do svojho systému osobnosti nové alternatívy svojho správania, vytvoriť si vlastnú synergiu správania spojením doterajších a novozískaných schopností, aby sa správal a konal vhodne,
- meniť podľa svojich potrieb to, čo sa naučil, adaptovať sa na vonkajšie zmeny.

Takto jednotlivec dospeje k individuálnej, otvorenej a harmonickej kompetencii v jednaní. Predovšetkým ale dokáže uvedomovať si vlastné správanie, bude si vedomý vlastných možností, uplatňovať prednosti svojej osobnosti a posilňovať svoje slabšie stránky. To je základom pre kvalitu jeho života, pre presadzovanie kľúčové kompetencie nie pre všetkých, ale pre každého.

Proces osvojovania kľúčových kompetencií je celoživotný. Model kľúčových kompetencií má byť významnou súčasťou školských vzdelávacích programov a požiadavky na ich rozvoj pre rôzne typy a stupne vzdelávania sú stanovené v štátnych vzdelávacích programoch. Kľúčové kompetencie majú dlhšiu životnosť ako odborná kvalifikácia, preto môžu slúžiť ako základ pre ďalšie učenie sa. Kľúčové kompetencie nemôžu nahradiť odborné znalosti, môžu však viesť k ich lepšiemu využívaniu.

Získavať kľúčové kompetencie znamená mať schopnosť a byť pripravený učiť sa po celý život. Je to výzva, aby pre človeka bol život učením sa a učenie sa životom. Nadobúdanie kľúčových kompetencií je celoživotný proces, udržiavaný dynamikou nového vzdelávania.



## 2 KULTÚRA A SOCIOKULTÚRNE ŠPECIFIKÁ RÓMOV

Kultúra (angl. culture) je široko spektrálnym javom obsahujúcim rôzne hľadiská interpretácie z pohľadu viacerých vedných disciplín – biologických, antropologických, filozofických, psychologických, pedagogických, sociálnych i ekonomických vied. Kultúra je jednou z centrálnych kategórií spoločenských vied (Soukup, 1993) a podľa Šveca (2002) aj množinou vzorcov správania, ktoré regulujú sociálnu interakciu, umožňujú vzájomnú komunikáciu medzi pluralitou ľudí a ktoré sa zavedú a ustália v osobitej a odlišnej ľudskej skupine.

### 2.1 Kultúra

Slovník kultúrnych štúdií poukazuje na kultúru ako na komplikovaný a kontroverzný výraz, pretože tento pojem nezastupuje samostatnú jednotku nezávislého objektového sveta. Švec (2002) považuje za obsah kultúry spôsoby poznávania, konania, hodnotenia a dorozumievania sa. Antropológovia definujú kultúru rôznymi spôsobmi na základe aspektov ich skúmania.

1. Vo vzťahu k socializácii sa stretávame s kultúrou ako so sociálnym formatívnym procesom, ktorým si jednotlivci a skupiny žijúce v zemepisnej blízkosti ustanovujú pomerne stály sociálny poriadok, zahrňujúci spoločnú kultúru a zmysel skupinovej jednoty. Podľa Šveca (2002) ide o proces výchovy jednotlivca v rodine a iných inštitúciách k porozumeniu a prijatiu zvykov, štandardov, tradícií a sociokultúry skupiny, ktorej je členom a s ktorou kooperuje. Ďalej uvádza, že spravidla sa jedná o neorganizované procesy neformálneho sociálneho učenia sa očakávaní, návykom, spôsobilostiam, hodnotám, presvedčeniam a iným požiadavkám nutným pre efektívnu účasť v sociálnych skupinách a pre vykonávanie sociálnych rolí – dieťaťa, školáka, občana, pracovníka, rodiča atď. – v celoživotnom cykle rozvoja ľudskej individuality (Švec, 2002, s. 258).

2. Vo vzťahu k akulturácii ide podľa Gavoru – Mareša (1998) o proces preberania a osvojovania si prvkov inej kultúry a zrastanie sa s ňou pri intenzívnom kontakte s ňou. Je to postupné prispôbovanie sa požadovanej úrovni kultúrnosti.

3. Vo vzťahu k enkulturácii hovorí Švec (2002) o formatívnom procese, ktorým sa osoba adaptuje na určitú kultúru, asimiluje jej hodnoty a zvnútorňuje jej normy. Podľa Havlíka – Kožu (2002) je kultúra vnútorným obsahom spoločnosti, je tým, čo človeka mení

na člena ľudskej spoločnosti. Je štruktúrovaná, zahrňuje mnoho prvkov (zvyky, obyčaje, vieru, morálku, právo, jazyk, technológiu, normy, hodnoty a pod.), javov, procesov a vzťahov, ktoré spolu rôznorodo súvisia. Jedným z ústredných pojmov kultúry (interpretovanej z hľadiska sociológie) je pojem normy. Tento koncept odkazuje na sociálne a kultúrne pravidlá, ktoré ovládajú vzorce jednania a správania.

Podľa klasickej sociológie sa normy získavajú procesom sociálneho učenia a socializácie. Napriek tomu, že kultúrne normy existujú vo všetkých kultúrach, tak explicitne ako implicitne, typy správania sa na úrovni jednotlivca sa však nemusia podriaďovať týmto normám. Matsumoto (2004) uvádza, že práve vďaka tomu existuje dynamické napätie medzi kultúrnymi normami a správaním sa jednotlivca a jednotlivé kultúry sa vysporiadávajú s tými napätiami odlišne. Niektoré kultúry sú tolerantné a dokonca podporujú takýto nesúlad, zatiaľ čo iné sú menej „odpúšťajúce“. Starší autori (Soukup, Wilson) odlišujú pojem rasa a kultúra. Rasa a kultúra majú dva odlišné pôvody. Ľudia rôznych rás sa môžu podieľať na rovnakej kultúre alebo naopak členovia rovnakej rasovej skupiny môžu mať radikálne odlišné kultúry. Kultúra je ako špecifický ľudský fenomén nezávislá na zákonoch biológie, je potrebné rozlíšiť v tomto zmysle, že neexistuje žiadna fixná väzba medzi biologickými špecifickými typmi ľudských skupín („rasou“, „plemenom“, „antropologickým typom“) a špecifickou kultúrou (Jakoubek, 2005, s.67-68). Kultúra je odbornou verejnosťou vnímaná ako kolektívny produkt, ako výsledok úsilia mnohých generácií. Podľa Lehoczskej (2006) však úlohu zohráva aj prostredie, meniace sa životné podmienky a novovzniknuté potreby. Podľa Havlíka – Koťu (2002) si väčšina spoločností, v závislosti na úrovni reflexie v nej fungujúcich noriem a hodnôt, formuluje všeobecné asociálne diferencované (podľa veku, pohlavia, apod.) výchovné ciele, ktoré sa snaží v zámernom, často inštitucionalizovanom pôsobení rodiny či školy dosahovať. Najzreteľnejšie bývajú ciele výchovy nutné pre začlenenie do vzťahov komunity či medzosobných, rodinných vzťahov, prepojených kultúrnymi hodnotami a rozdielmi pri rozvíjaní základných kompetencií.

## **2.2 Kompetencie a schopnosti**

Kompetencia (angl. competence) sama o sebe obsahuje podľa Šveca (2002) kombináciu znalostí, zručností a schopností a je všeobecne považovaná za komplexnú demonštrovanú schopnosť jednotlivca vykonávať špeciálne úlohy, potrebné na uspokojivé splnenie špeciálnych požiadaviek alebo nárokov osobitých situácií pri výkone odborných pracovných funkcií a iných hlavných mimopracovných aktivít a sociálnych rolí. Zahrňuje

praktické znalosti, spôsobilosti, postoje a iné kvality osobnosti. Podľa Podhájeckej – Guziovej (2005) sa za kompetentného v určitej oblasti považuje človek, ktorý má schopnosti, motiváciu a zručnosti robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti vyžaduje od jedincov, sociálnych skupín a inštitúcií. Ako synonymá k pojmu kompetencia sa zvyknú používať pojmy spôsobilosť, schopnosť, nadanie, potenciál, kapacita, ktorých definície vysvetľujú viaceré terminologické slovníky, výkladové slovníky, slovníky cudzích slov a iné.

Schopnosť je podľa pedagogickej psychológie súbor predpokladov nevyhnutných na úspešné vykonávanie určitých činností. Je to individuálny potenciál človeka na uskutočňovanie určitej činnosti. Podľa Ďuriča – Bratskej (1997, s. 326) je to možnosť do určitej miery podmienená vrozenými predpokladmi, ktoré sa môžu (ale nemusia) rozvinúť. Záleží to od výchovy v rodine, od spoločnosti, v ktorej človek žije, od vzdelávania v škole, od práce na sebe samom. Koncept kompetencie sa vzťahuje na rôzne oblasti sociálneho života. Napr. Lonner a Hayes (2004) diskutujú o medzikultúrnej kompetencii. Kitayama a Duffy (2004) sa zameriavajú na „tichú“ kognitívnu kompetenciu spojenú so sebarozvíjaním sa a sebakritikou, „ľudovými názormi“ a sociálnym úsudkom i vnímaním. Iní autori (Grigorenko, O’Keefe, Miller, Shapiro, Azuma, Zambrano a Greenfield) rozoberajú dôležitosť sociálnej, morálnej a interpersonálnej kompetencie (2004, In: Sternberg – Grigorenko, 2004). Jednotlivé kultúry sa líšia čo sa týka relatívnej dôležitosti, funkcií a významov odvodených od rôznych typov kompetencie. Grigorenko a O’Keefe (2004) rozoberajú kompetencie u detí, ktoré nechodia do školy a prichádzajú k záveru, že kompetencie sa rozvíjajú bez ohľadu na sociálno-politický kontext, v ktorom sa deti rozvíjajú. Dokonca aj v menej rozvinutých krajinách sa u detí vyvíja ohromujúci rozsah kompetencií – kognitívne, sociálne, emocionálne a psychomotorické. Jednou z úloh socializácie je získanie kľúčových kompetencií, ktoré sú nevyhnutné pre úspešné prispôsobenie sa životu.

Keďže rôzne kultúry predstavujú rôzne životné prostredia, ľudia z rôznych kultúr sa vyznačujú kompetenciami, ktoré sú pre dané prostredie jedinečné. Napr. Shapiro a Azuma (2004) rozoberajú japonské názory na kompetenciu, ktoré zachádzajú za intelektuálnu kompetenciu a zahŕňajú interpersonálnu kompetenciu (zručnosti), sebareguláciu, skromnosť, empatiu a sympatiu. Miller (2004) sa zaujíma o to, ako rôzne kultúry rozvíjajú rôzne kompetencie vďaka rozdielom v hlbokých štruktúrach spojených s témou autonómie verzus príbuzenské vzťahy, ktorá podčiarkuje kultúrne rozdiely v úzkych vzťahoch, výchove dieťaťa, sebamotivácii, rodičovstve a interpersonálnej morálke v rodine.

## 2.3 Kultúra a kompetencie

Vzťah medzi kultúrou a kompetenciou je interpretovaný v dimenziách protikladných náhľadov. Tieto na jednej strane prinášajú teoretický základ pre pochopenie univerzálnych a pre tú - ktorú kultúru špecifických charakteristík kompetencie s využitím ekokultúrneho rámca. Tento rámec charakterizuje ekologické a sociopolitické vplyvy na biologickú a kultúrnu adaptáciu človeka v rámci istej kultúry. Proces adaptácie človeka v rámci istej kultúry vedie k psychologickým „výstupom“ vrátane kompetencie.

Druhá skupina názorov pri hľadaní vzťahu medzi kultúrou a kompetenciou analyzuje pojem kultúrnej kompetencie. Kultúrna kompetencia, resp. sociokultúrna kompetencia neznamená podľa Varis (2005) len prijímať znalosť z iných kultúr a schopnosť prispôbiť sa im, znamená tiež schopnosť byť v interakcii ako kultúrny činiteľ a schopnosť analyzovať tendencie kultúrnych reforiem predchádzať kultúrnym predpojatostiam tiež vo vlastnej kultúre. Kultúrna kompetencia je široko uplatniteľná, veľmi potenciálna schopnosť jednotlivca patriaca ku kvalifikáciám zvláštnej úrovne. V stále viac medzinárodne prepojenom svete sa realizuje množstvo výskumov a rozvíjajú sa nové kľúčové schopnosti, hlavne v oblasti sociokultúrnej odbornosti. Varis (2005) považuje sociokultúrnu kompetenciu za dôležitú súčasť profesijných kompetencií ako pracovných požiadaviek potrebných k úspešnému uskutočneniu úloh, hlavne v multikultúrnej sfére a medzinárodnej spolupráci. Sociokultúrne kompetencie patria k základným ľudským schopnostiam. Intra- a interpersonálne schopnosti sú predpokladom k úspechu v súkromnom a pracovnom živote. Sociokultúrne kompetencie by mohli byť nazvané najdôležitejšími vplyvnými schopnosťami, ktoré majú široké pole uplatnenia a môžu byť použité v najrôznejších kontextoch a situáciách. Upravením Wiantovho návrhu (In: Varis, 2005) sociokultúrnu kompetenciu tvoria:

- kognitívne a metakognitívne schopnosti; učenie, plánovanie, zdôvodňovanie a riešenie problému,
- komunikatívne schopnosti; čítanie, písanie a počúvanie,
- sociálne schopnosti a medziľudské vzťahy rovnako ako schopnosti proaktívnej interakcie.

## 2.4 Etnická príslušnosť a identita Rómov

Rómska kultúra, ktorá sa volá Romanija, Romanipe alebo Romipe, nepodporuje podľa Hancocka (2005) vytváranie úzkych spoločenských vzťahov s nerómskym

obyvateľstvom. Uzavretosť takejto kultúry môže vonkajších pozorovateľov zvädzať k predpokladu, že tí, čo sa uzatvárajú, sú tajnostkári a niečo skrývajú. Udržiavanie kultúrnych alebo náboženských obmedzení, ktoré si ľudia zvonka nepripúšťajú, je iste jedným z hlavných historických faktorov, ktoré vysvetľujú vznik protirómskych postojov. Zároveň potreba Rómov mať odstup od nerómskeho obyvateľstva znemožnila pozorovateľom bližšie sa zoznámiť s rómskym svetom, čo viedlo k publikovaniu prikrášených a stereotypných správ. Takto sa udržiaval obraz „inakosti“ a odstup od Rómov, pričom oba faktory prispeli k vzniku literárneho a fantastického obrazu o Rómoch. Za základ a os celého širokého poľa tzv. „rómskej problematiky“ považuje Jakoubek (2003) predstavu o Rómoch. Ako ďalej uvádza, kultúra je naučená, nie je inštinktívna, vrodená či prenášaná biologicky, skladá sa zo zvykov a obyčají – t.j. z naučených návykov reagovať, získaných každým jedincom v priebehu jeho životnej skúsenosti po narodení.

V súčasnosti sa realizuje množstvo transkultúrnych štúdií (oblasť interdisciplinárnych výskumov), ktoré systematicky porovnávajú sociologické, sociálno-psychologické, antropologické a inodisciplinárne hľadiská a stránky dvoch alebo viacerých kultúrnych spoločností, a to buď v istej krajine alebo v rozdielnych krajinách. Nemalé množstvo výskumov sa zoberá problematikou etnických skupín (populačné podskupiny väčšieho kultúrneho celku alebo štátno-spoločenského usporiadania). Tie sa odlišujú od väčšiny - i medzi sebou navzájom - svojou národnostnou, náboženskou, jazykovou a zvykovo-kultúrnou príslušnosťou, históriou a niekedy rasovým pozadím. Výskumy sa zaoberajú aj tzv. menšinovými, minoritnými skupinami. Sú to populačné podskupiny vo väčšej komunite alebo societe, ktoré sa od prevládajúceho obyvateľstva - väčšiny, majority, a medzi sebou navzájom odlišujú rasou, národným dedičstvom alebo niekedy náboženským alebo kultúrnym pričlenením.

Ako uvádza Hancock (2005), na rozdiel od etnických skupín má pojem minoritných skupín širší význam. Obraz Róma (a jeho ekvivalenty v iných jazykoch) dnes predstavuje človeka, ktorý vedie osobitý spôsob života, často strieda miesta pobytu alebo žije mimo hraníc zákona. Uvedený fiktívny obraz má svoj pôvod v idealizovaní rómskeho obyvateľstva západnej Európy počas obdobia priemyselnej revolúcie, keď v literatúre boli Rómovia symbolom dávneho, idylického, s pôdou spätého spôsobu života. Vznik tohto obrazu súvisel s európskou myšlienkou „vznešeného divocha“, a s uvedomením si, že uprostred civilizácie žijú pohania, ktorí zúfalo potrebujú spasť svoju dušu v kresťanstve (Hancock, 2005, s.111). Aj v súčasnej dobe veľká časť obyvateľstva vníma Rómov stereotypne, ako skupinu osôb, so zvýšeným sklonom k trestnej činnosti, s nezáujmom o prácu, s neschopnosťou osvojiť si

bežný štýl bývania a spolužitia, neschopných vzdelávať sa a zneužívajúcich sociálny systém štátu. Výsledkom toho je rasovo orientovaná diskriminácia Rómov, kvôli čomu veľká časť z nich stráca záujem o dianie v spoločnosti. Jednou z možností na odstránenie problému vo vzťahoch minoritnej a majoritnej spoločnosti je vzdelávanie, ktoré by malo byť kľúčom k zmene spoločenského postavenia rómskej komunity. Ako uvádza Hancock (2005), mnoho rómskych detí od útleho detstva vníma, že medzi Rómami a Nerómami existuje jasná deliaca čiara. Hoci tieto tendencie sú silnejšie tam, kde pôsobia výraznejšie protirómske tlaky, ide o všeobecnú tendenciu, ktorá sa viaže na hygienické a stravovacie návyky, zaobchádzanie so zvieratami a podobne. Zachovať rómske morálne a kultúrne hodnoty v nerómskom prostredí nie je jednoduché. Podľa Hancocka len máloktorý Róm je presvedčený o nadradenosti nerómskych hodnôt. Aj napriek tomu, že sa dnes robia významné opatrenia na ochranu etnickej identity vo všeobecnosti, len hŕstka Rómov je ochotná verejne priznať svoju etnickú príslušnosť.

Koncept identity zaujal v kultúrnych štúdiách ústredné postavenie v priebehu 90. rokov minulého storočia. Týka sa kultúrnych popisov ľudí, s ktorými sa emocionálne identifikujeme, fenoménov podobnosti a odlišnosti, osobného a spoločenského (Barker, 2006, s. 74). Rómska národnostná menšina na Slovensku má svoju vlastnú vnútornú štruktúru (okrem subetnických rozdielov) spočívajúcu na rodinno-rodových vzťahoch, preto sa identita Rómov (etnická, sociálna) reflektovala na úrovni príslušnosti k vlastnej rodine s istým statusom v lokálnej komunite na čele s vajdom. Kultúrna identita Rómov vytvára podľa Lehozskej (2006) viac vrstiev jej sociokultúrnej podoby. V rámci vnútornej identity uvádza identitu na základe subetnickej diferenciácie. Z uvedeného vyplýva, že rómska kultúrna identita je hetoregénna, čo zvyšuje náročnosť na prezentáciu danej tematiky.

Kultúrna identita, ako forma sociálnej identity súvisí s etnicitou. „Etnicita je pojem popisujúci formovanie kultúrnych hraníc medzi skupinami ľudí, ktorí zdieľajú hodnoty, normy, praktiky, symboly či artefakty a sami sebou i druhými sú tak chápaní (Barker, 2006, s.48).“ Pojem etnicity je dôležitý, pretože v konštrukcii subjektivity a identity priznáva úlohu dejinám, jazyku a kultúre. Jeho používanie však sprevádzajú problémy a zostáva predmetom sporu. Pojem etnický býva stotožňovaný, resp. rôzne spájaný s termínom národný, ktorý obsahuje v porovnaní s pojmom etnický aj politický kontext a spojenie so štátom. Národná väzba je typom spoločenskej väzby, vzťahov v určitej skupine, spoločenstve so znakom akceptovania hodnôt a solidarity skupiny. Táto väzba sa podľa Lehozskej (2006, s. 42) prejavuje v „subjektívnom i v objektívnom výraze a obsahuje sociálne historický charakter.“

## 2.5 Národná identita Rómov

Národnú, resp. etnickú identitu Rómov a jej formovanie ovplyvňujú spoločenské vzťahy, procesy, činitele a vplyvy. Vytváranie identity je často krát podmienené spoločnosťou, vzťahmi v jednotlivých socializačných činiteľoch a interakciou, ktorá v spoločenskom prostredí prebieha, procesom socializácie komplexne. U rómskeho etnika sa narušila najmä kontinuita, predpokladá sa, že sa tak stalo napríklad pri (ne)odovzdávaní kultúrnych hodnôt z generácie na generáciu, a to vo viacerých prvkoch - jazyk, tradície, história, špecifiká kultúry, hodnoty, normy, celkové pozície v spoločnosti. Rómske etnikum je v súčasnosti vnútorne (kultúrne) oslabené a svoju identitu Rómovia priznávajú skôr neoficiálne, a to v rovine etnického pôvodu, nie však národnostnej, resp. národnej príslušnosti. Aj napriek skutočnosti, že Rómovia skôr deklarujú slovenskú národnosť a hlásia sa k Slovákom, majoritná populácia zachováva dlhodobý najväčší sociálny dištanc práve voči Rómom. Tolerantnejšie sú prijímaní ostatní príslušníci menšinových kultúr. Predpoklady dôvodov oficiálneho potvrdenia slovenskej národnosti (pri akte sčítania ľudu) väčšej časti Rómov žijúcich na Slovensku, môžu mať tieto objektívne i subjektívne príčiny (Lehoczká, 2006, s. 42 - 49):

- dôsledky dlhodobých postojov štátu v minulosti – poručnícky komplex, terapeutický postoj prístupu k Rómom do roku 1989, tzv. paternalizmus, Rómovia boli považovaní za zaostané obyvateľstvo rómskeho pôvodu, status národnostnej menšiny získali až po roku 1989, prístupy majoritného prostredia vykazovali asimilačný charakter, čo spôsobilo rozbitie, resp. nedostatočné formovanie kultúrnych vzorcov v živote Rómov a zlom identity;
- niektorých Rómov môžu ovplyvňovať skúsenosti z rôznych diskriminačných postupov v majoritnom prostredí či iné postoje v zmysle negatívnej medzietnickej komunikácie (etnocentrizmu, xenofóbie, diskriminácie, rasizmu, rôznych foriem extrémizmu);
- ďalší sa nemôžu stotožniť s negatívnou sociálnou situáciou Rómov a životom v osadách, v segregovaných a koncentrovaných komunitách a so spôsobom života, ktorý tam prebieha, najmä ak dochádza ku krajnej podobe straty ľudskej dôstojnosti;
- niektorí Rómovia sa nevedia vyrovnáť so stratou pozitívnych charakteristík rómstva, keďže v súčasnosti sa dostávajú do popredia viac tie negatívne, najmä sociálne problémy;
- iní zase nedokážu akceptovať skutočnosti, že patria k menšine s nízkym statusom – k tzv. „nízkej kaste“, čo sprevádza aj množstvo sociálno-psychologických prejavov

(predsudky). Niektorí Rómovia uplatňujú názor, že keď nemajú svoju vlasť, tak patria ku krajine, v ktorej žijú, táto je ich domovom a v rámci nej potvrdzujú aj svoju etnickú/národnú príslušnosť. Úlohu zohrávajú aj zmiešané manželstvá a súčasná, meniac sa etnická klíma. Napriek tomu mnohí z nich majú záujem o vlastnú kultúru, o materinský jazyk, venujú sa im ako významným atribútom ich etnickej príslušnosti, koreňov a identity, ktorú v sebe pociťujú, hoci nemusí byť taká dominantná.

## **2.6 Kultúrna identita Rómov**

Kultúrnu identitu Rómov sme definovali ako formu skupinovej identity. Na jej konštruovanie (utváranie, existenciu a zmeny) vplyvajú najmä spoločnosť (spoločenské javy, procesy, vzťahy) a kultúra (v širšom i užšom význame slova). Pri analýze kultúrnej identity Rómov sa nemôžeme vyhnúť vzťahom, súvislostiam a príčinným závislostiam jednotlivcov – ich osobnej identity ako spoločenských bytostí. Ako uvádza Lehoczská (2006), osobná identita je významným prvkom každého človeka, vytvára jeho vnútorné „Ja“, jedinečnosť a autenticnosť jeho osoby. Je prepojená s každodennosťou nášho života a s ďalšími identitami vyskytujúcimi sa v rôznych situáciách a prostrediach (Lehoczská, 2006, s. 40). Vzájomný vzťah jedinca a spoločnosti je nevyhnutný, preto môžeme konštatovať, že neexistuje osobná identita bez skupinovej identity. Človek utvára svoj osobnostný vývoj aj vplyvom sociálnych noriem v spoločnosti, ktoré ho výraznou mierou ovplyvňujú, formujú a regulujú jeho správanie. Kultúrna identita Rómov je priamo prepojená so sociokultúrnymi prvkami rómskej kultúry, avšak nielen s kultúrnymi vzorcami a správaním v rámci vlastného spoločenstva, ale aj s majoritnou kultúrou.

Rómske etnické spoločenstvo nevytvorilo svoj vlastný štát a spoločenské vzťahy sú tak spojené nielen s vlastným rómskym spoločenstvom, ale aj so spoločenskou väzbou a vzťahmi kultúr z území, ktorými Rómovia prechádzali resp. sa na tomto území usadili. V období príchodu predkov Rómov na európsky kontinent, ktorého začiatok spadá do 11. storočia, nemali tieto etnické skupiny vo svojej kolektívnej pamäti uložené spomienky na svoju indickú pravlasť. Pravlasť Rómov – India sa vyznačovala kastovým spoločenstvom, kde prevládala skôr identita podľa začlenenia do kást, nie identita etnická. Príslušnosť v kaste je daná doživotne, získava sa narodením v určitom rode a každá kasta nesie znaky endogamného spoločenstva. Endogamné znaky zasahujú aj do spôsobu spoločenského a sociálneho kontaktu a komunikácie medzi jednotlivými kastami. Vyššie postavené kasty (v Indii to boli Brahmani, Kšatrijovia, Vajšjovia) mali limitované kontakty so spoločensky



podriadenými a nižšie postavenými kastami. Štvrtú kastu vytvárali v pravlasti Rómov Šúdrovia (nositelia nečistých povolání). Povinnosťou predkov Rómov (Dómov) v Indii bolo vykonávanie nečistých prác, odpratávať nečistoty, robiť katov, pripravovať drevo na spaľovanie mŕtvych a pod.

Z remesiel sa Šúdrovia živili iba kováčstvom, slúžili ako pomocníci pri ťažných zvieratách a zabávali bohatých hudbou, spevom, tancom. Identita európskych Rómov sa od ich príchodu na tento kontinent v priebehu desiatich storočí menila, avšak spätosť so znakmi kultúry z ich pravlasti sa objavuje dodnes, aj napriek adaptačným, asimilačným i integračným vplyvom majoritných kultúr z území, ktorými Rómovia prechádzali resp., kde sa trvale usídlili. Lingvistické štúdie napomáhali výrazne ku konštruovaniu historiografických udalostí spojených so životom Rómov v Európe, ako aj v iných kontinentoch sveta. O prvotnej histórii Rómov, o ich etnogenéze existuje iba niekoľko písaných prameňov. Horváthová (1964, s. 27) uvádza Grécko ako prvý európsky štát, v ktorom predkovia dnešných európskych Cigánov získali dočasné miesto pobytu a ktoré im zároveň dalo meno, pod ktorým sú známi.

## **2.7 Rómovia na Slovensku**

Vo vzťahu k etnickej skladbe svojich obyvateľov patrí súčasná Slovenská republika k najviac heterogénnym krajinám v Európe. Multietnický charakter dokumentuje minimálne 20% podiel inoetnického "neslovenského" obyvateľstva. Zároveň sa svojou rómskou minoritou, ktorá je v štáte druhou najväčšou, zaraďuje na prvé miesta v jej absolútnej početnosti, spolu s Rumunskom a Maďarskom, i relatívnym podielom na ostatnom obyvateľstve, spolu s Macedónskom a Rumunskom (Úrad vlády SR, 1998-2008). Závažnosť a páľivosť tejto témy zapríčinili podmienky a faktory determinujúce vývoj a postavenie tohto etnika na periférii majority od stredoveku. Napriek absencii komplexného historického výskumu možno jednoznačne súčasnú rómsku populáciu na Slovensku pokladať za pôvodné a usadlé obyvateľstvo, avšak v súčasnej dobe sa nachádza vo veľmi zložitej situácii svojho vlastného etnokultúrneho a etnoemancipačného rozvoja.

Dlhé obdobia násilnej asimilačnej politiky zanechali negatívne stopy na postojoch k vlastnému etnickému kultúrnemu dedičstvu vrátane jazyka, k prekonávaniu obáv, neochoty i neschopnosti (de facto nevzdelaného až negramotného etnika) deklarovať svoju etnickú príslušnosť, čo s nevôľou prijíma majorita. Výrazná stigmatizácia, negatívna medializácia tém označovaných ako "rómsky problém", "rómska problematika", "rómska otázka", podľa Jurovej (2005) nenapomáha zatiaľ v procesoch prežívania krízy rómskej identity, v

prekonávaní roztrieštenosti etnika, nevyzretosti a neskúsenosti rómskej politickej scény, jej opakovanej neúspešnosti vo voľbách a tým aj nemožnosti aktívne participovať na rozhodovaní o otázkach rozvoja vlastného etnika počas transformačných procesov. Naopak, niektoré už zmienené faktory pôsobiace počas celého 20. storočia na vývoj a postavenie rómskeho etnika, spolu aj s ďalšími činiteľmi, naďalej prehľbujú obrovské problémy a ohrozenia tejto minority. Sú to najmä obrovská a dlhotrvajúca nezamestnanosť, prepád celých komunít do sociálnej siete, prehľbujúca sa bieda v osadách, zhoršujúce sa zdravotné pomery, neschopnosť riešiť vlastné existenčné problémy, rast kriminality, agresie a rast animozity medzi rómskym etnikom a majoritou.

Za veľmi problematické je často označované aj etnické odlišovanie a posudzovanie rómskych príslušníkov zvonku, väčšinou na základe viditeľných antropologických znakov (čo Rómovia pociťujú negatívne). Rasistické predsudky časti majority, ktoré vzťahujú bez rozdielu na všetkých Rómov a prejavujú ich rôznymi formami dištančného správania, znáša časť Rómov veľmi ťažko. Prejavuje sa najmä v "dobrovoľnom" zrieknutí sa svojej identity a snahou o asimiláciu. Ako vyplýva z množstva demografických analýz bývalých súpisov a cenzov, Rómovia mohli v minulosti (keď rómska národnosť oficiálne ešte nejstvovala a nebola akceptovaná) deklarovať len príslušnosť k niektorej taxatívne uznanej národnosti. Rómovia na Slovensku preto preferovali prihlasovanie sa väčšinou k slovenskej národnosti, príp. maďarskej národnosti. Pre Rómov na Slovensku, taktiež aj v bývalom Československu je typická subetnická diferenciácia, keďže Rómovia netvoria etnicky homogénne spoločenstvo. Najpočetnejšie sú zastúpení Servika Roma (slovenskí Rómovia), ktorí tvoria najmenej dve tretiny celkovej rómskej populácie u nás, ktorá sa tu tradične usídľovala minimálne od 16. storočia. Ďalšiu časť predstavujú Ungarika, Ungrike Roma (maďarskí Rómovia), obidve skupiny týchto usadlých Rómov sa historickým vývojom ocitli v juhoslovenskej, no najmä východoslovenskej oblasti (Jurová, 2005). Mimoriadne vysokú koncentráciu Rómov na východnom Slovensku potvrdzujú predvojnové súpisy a povojnový vývoj.

## **2.8 Osídlenia Rómov na Slovensku**

Geograficky nerovnomerné dislokovanie rómskej minority na Slovensku a jej kumulácia v juhoslovenskej a najmä východoslovenskej oblasti i špecifické prežívanie rómskej minority v izolovaných, zaostalých osadách bolo zaznamenané minimálne počas celého 20. storočia. Podmienky života tejto minority sa spätne odrážali na poznamenávaní

týchto lokalít a regiónov (kumulácia chudobného, nevzdelaného aj kultúrne zaostávajúceho obyvateľstva, vznik a nárast množstva osád) v čoraz väčšej devastácii životného prostredia v tesnom a preľudnenom priestore. Rómske osídlenia a obytné zoskupenia na veľmi nízkom socio-kultúrnom stupni sú negatívnym dôsledkom (v súčasnosti aj hanbou) prístupu štátu k otázkam riešenia bytových problémov časti svojich občanov.

Od povojnového obdobia sa fakticky odmietala ich integrácia do obcí majoritného obyvateľstva (kam historicky a administratívne patrili), vyhánali ich do ešte väčšej civilizačnej izolácie, pri náboroch pracovných síl sa ich bytové problémy neriešili (boli nútení odchádzať na "týždňovky"). Štát nakoniec pristúpil, v súvislosti s proklamovanými socialistickými dogmami o riešení sociálno-ekonomických otázok pracujúceho ľudu, k celoplošnej a často násilnej likvidácii osád. Na Slovensku sa aj v súčasnosti nachádza ešte mnoho rozličných nevyhovujúcich rómskych osídlení (segregované a izolované osady, separované osady či samostatné ulice vo vidieckych lokalitách, štvrte a getá v mestách, osídlenia v rozptyle medzi majoritou). Pre nedostatočnú vybavenosť a nízku kvalitu života sa stávajú koncentraciami opakovaných zdravotno-hygienických problémov a kriminality. V osadách absentujú zdroje pitnej vody, verejné osvetlenie, elektrina, prístupové cesty, chatrče sú postavené provizórne z odpadového dreva, térového papiera, plechov a podobných nevyhovujúcich stavebných materiálov.

V rámci sčítania ľudu, domov a bytov v roku 2001 sa k rómskej národnosti na Slovensku prihlásilo 89 920 obyvateľov. Štatistické údaje nevystihujú skutočný počet občanov SR rómskeho pôvodu. Počet Rómov v SR sa odhaduje na 380 000, pričom podiel detí do 14 rokov je 43,6%. Rómovia žijú nerovnomerne na celom území SR. Veľké rozdiely sú v koncentrácii v jednotlivých regiónoch. V SR bolo k 31.12.2000 evidovaných 620 rómskych osád, pričom na území niektorých obcí sa nachádza aj viac osád. Podľa sčítania obyvateľov, domov a bytov najväčšia koncentrácia občanov SR hlásiacich sa k rómskej národnosti je v Prešovskom kraji, kde sa z celkového počtu 789 968 obyvateľov hlási k rómskej národnosti 31 653 obyvateľov. V Prešovskom kraji je evidovaných 250 rómskych osád (Úrad vlády SR, 2001).

Ako uvádza Rosinský (2006) spôsob bývania Rómov spolu s niektorými ďalšími špecifikami ich celkového spôsobu života sú príčinou častých konfliktných vzťahov medzi rómskou minoritou a majoritnou spoločnosťou, v ktorých kulminuje napätie a nie sú príkladom najvhodnejšieho spolunažívania. Podľa autora sú záporné skúsenosti zovšeobecňované na celú komunitu, silnejú tendencie vystáť mimo rómske rodiny mimo ostatných - aby bývali pokope - sa deje bez ohľadu na ich príslušnosť k jednotlivým etnickým

podskupinám a rodom, ku ktorým patria a bez ohľadu na ich dosiahnutú životnú úroveň a želanie ako chcú žiť. Dôsledkom, takýchto násilných presídľovaní úplne rozdielnych rodinných skupín na jedno miesto, bývajú ešte závažnejšie problémy. Význam bývania vo vzťahu k spôsobu života Rómov úzko súvisí aj s významom komunity a rodiny.

## 2.9 Rómska rodina

Tradičná rómska rodina bola patriarchálna. Davidová (1965) uvádza, že vo všetkých typoch rodín bol pánom muž, žena mala podradné postavenie. Muž mal právo robiť, čo sa mu zachce: biť ju, byť jej neverný, opustiť ju. Rómska rodina má svoju špecifickú filozofiu, normy správania, konania a hodnoty vyrastajúce z tradície ich kultúry. Odlišuje sa životným štýlom a hodnotovou orientáciou, kultúrou bývania, odievania. Podľa Šotolovej (2000) je typickým znakom rómskych rodín vysoký populačný prírastok, kultúrne a sociálne zaostalý spôsob života, dvoj- až trojgeneračné zloženie rodiny. Uvedené fakty vplývajú i na rómske dieťa, ktoré predstavuje problém z hľadiska školského a spoločenského. Inštitút rodiny v rómskom etniku má veľkú hodnotu. Rómska rodina nesie základné funkcie rodiny (ako je ekonomická, biologická, výchovná, emocionálna a pod.). V tom je podobná rodine nerómskej. Ich napĺňanie je ale podmienené ich tradíciami a hodnotami.

V rómskej rodine prebieha najintenzívnejšie a najužšie ľudské spolužitie. Dva základné druhy väzieb, ktoré sa tu utvárajú, t.j. väzba medzi rodičmi a deťmi, sú v našej kultúre najpevnejšie a najprirodzenejšie. Rómska rodina funguje ako spoločenská inštitúcia, ktorá poskytuje deťom nielen hmotnú, ale aj citovú a morálnu istotu. Rómska rodina je podľa Matouška (1993) výrazne patriarchálna. Rodičia si viac prajú synov ako dcéry. Pre rómsku ženu je najvyššou hodnotou mať deti, i v očiach muža má žena hodnotu hlavne tým, že rodí deti. Deti sa rodia ihneď, akonáhle je žena pohlavne zrelá, niekedy i v trinástich rokoch (tým sa rómske zvyklosti dostávajú do rozporu s legislatívou). Ak je žena bezdetná alebo ak má len málo detí, je to pre ňu hanba. Nie je zvykom, aby žena rozhodovala o tom, koľko má mať detí, o tom rozhoduje muž. Ten od ženy očakáva plodnosť, a to, čo najväčšiu a čo najskoršiu. Fabiánová (2001) uvádza, že postavenie žien v rodine a v rómskej spoločnosti sa diferencuje v závislosti od skupiny, do ktorej rodina patrí. Všeobecne však možno konštatovať, že jej postavenie bolo nízke. Žena bola vždy v submisívnej pozícii vzhľadom na dominantné postavenie muža a v patriarchálnej spoločnosti bola považovaná za bytosť menšej dôležitosti. Jej úlohou bolo poslúchať manžela, rodiť a vychovávať deti, starať sa o domácnosť a obživu rodiny. Táto starostlivosť bola zvlášť aktuálna, ak muž nemal žiadne zamestnanie, a teda

žiaden finančný alebo naturálny príjem. Podradnejšie postavenie ženy, resp. manželky voči mužovi je premietnuté vo vzorcoch správania, v hodnotovom systéme a nakoniec i v rituáloch rodinného zvykoslovia. Úlohou ženy v každom veku bolo správať sa v zhode s pravidlami rómskeho bytia, a tak nadobúdať postupné zvyšovanie spoločenského postavenia (Fabiánová, 2001).

Rodina je prvotnou inštitúciou, v ktorej prebieha proces socializácie a výchovy dieťaťa. Rómske dieťa denne a bezprostredne prežíva radosti a činnosť jednotlivých členov, čo nesmierne prispieva k jeho rozvoju. Má mnoho možností samo robiť najrozličnejšie úkony. Od starších súrodencov sa učí, mladších ovplyvňuje. Vychováva ho priamo i nepriamo celý kolektív rodiny a blízkych ľudí. Podľa Gáborovej (1997) je formatívne pôsobenie rodiny na dieťa najintenzívnejšie od počiatku začlenenia dieťaťa do rodiny. Toto pôsobenie je spôsobené úplnou biologickou, psychickou a sociálnou závislosťou dieťaťa na prostredí, do ktorého sa narodilo. Možno povedať, že vplyv rodiny zásadne predznamenáva budúci rozvoj širokej škály osobnostných vlastností rómskeho dieťaťa. Selická – Vanková (2004) považujú za cieľ výchovy v rodine naučiť sa normám a pravidlám. Rómske deti sú zväčša kontrolované celou komunitou, pričom každý z nej má právo zasiahnuť do ich výchovy. Rómske dieťa sa formuje podľa vzoru rodinných vzťahov, podľa rodinného prostredia, v ktorom vyrastá. To, čo dieťa v rodine vidí, to aj napodobňuje. Dospelí, najmä rodičia sú preň príkladom v akejkoľvek konaní. Na výchove rómskych detí spolupracujú ženy a okrem vplyvu rodičov a súrodencov nemalú úlohu v rodinnom prostredí zohrávajú aj starí rodičia, príbuzní a známi. Pôsobivosť týchto vplyvov je zvýraznená najmä citovou väzbou dieťaťa k blízkym osobám. Detstvo je v porovnaní s väčšinou populáciou kratšie (Matoušek, 1993).

Podľa spôsobu života a uplatňovania funkcií v rodine rozdeľuje Hübschmanová v staršej publikácii (1977) rómske rodiny do troch skupín:

1. Usadlí Rómovia, ktorí majú stále bydlisko. Plnia si všetky povinnosti voči štátu, spoločnosti i voči rodine. Je to najvyspelejšia skupina, plne integrovaná do spoločnosti, ktorá si uvedomila vzťah medzi vzdelaním a úspešnosťou vo svojom živote a svoje deti posiela pravidelne do školy.
2. Polousadlí Rómovia, s nestálym pracovným pomerom alebo permanentne nezamestnaní, ktorí či už vlastnou vinou alebo vinou nemožnosti zamestnať sa, si neplnia základné povinnosti voči štátu, ani voči svojej rodine. Svoje deti posielajú do školy nepravidelne, nezabezpečujú správnu výchovu a základné podmienky pre zdravý rozvoj svojich detí.

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

## **2.10 Návrhy a aktivity na zaangažovanie rodín do výchovného programu**

V podkapitole 2. 10 prezentujeme návrhy a aktivity na zaangažovanie rodín do výchovného programu.

### **A. Vytvorte možnosti na osobný kontakt:**

1. Prvá návšteva v škole (forma otvorených dverí, pozorovanie, pozvánka).
2. Orientačné stretnutia (zoznámenie...).
3. Návštevy v rodinách (možnosť lepšie spoznať prostredie).
4. Čas príchodu a odchodu dieťaťa (neformálna komunikácia s rodičmi).
5. Telefonický rozhovor (pravidelnosť a špecifiká kontaktov).
6. Stretnutie rodičov a učiteľov (formy rodičovských združení je potrebné zmeniť na a neformálne stretnutia).

### **B. Využite písomné formy komunikácie:**

1. Písomnú formu komunikácie môžu učitelia využiť v tých prípadoch, keď chcú mať istotu, že druhá strana informáciu dostala (informácia má byť jasná a zrozumiteľná).
2. Bulletin (možnosť pre rodičov dozvedieť sa potrebné informácie).
3. Príručka (sprievodca počas celého školského roka).
4. Spravodajca (vydáva sa jeden alebo dvakrát mesačne).
5. Týždenné oznamy (individuálny oznam rodičom).
6. Neformálne oznámenie (krátky oznam o úspechoch dieťaťa, poďakovanie rodičom za pomoc, oznámenie o požiadavke...).
7. Individuálne záznamy (priebežné informácie o dieťati v oboch smeroch – špecifické udalosti...).
8. Nástenky (denný rozvrh, dianie v škole, dátumy stretnutí, najnovšie informácie).
9. Schránka s návrhmi (možno podať písomné návrhy a podeliť sa o postrehy a dojmy).

10. Správy (písomný, formálny spôsob odovzdávania informácií, ktorý by však nemal nahrádzať osobný kontakt).

**C. Umožnite rodičom, aby sa zapájali do života v triede rozličným spôsobom:**

1. Pozorovatelia (podpora rodičov, aby navštívili triedu, pozorovali,...).
2. Dobrovoľní asistenti učiteľa (rodičia môžu pomáhať pri organizovaní podujatí, doprave, upratovaní a výzdobe...).
3. Platení asistenti učiteľa (možnosť prijatia rodičov ako platených asistentov).
4. Člen poradného výboru rodičov (pomoc pri plánovaní a realizácii programu školy).
5. Člen rodičovského združenia, Rady škôl (zapájanie rodičov hlavne rómskych a znevýhodnených detí formou spolkov, organizácie).

**D. Podporujte činnosti orientované na rodičov:**

1. Snahy rodín (možnosti nadviazania nových kontaktov, pomoc novým rodičom pri orientácii v programe školy, skupinové činnosti za účelom podpory a socializácie).
2. Vzdelávacie aktivity pre rodičov (témy, o ktoré prejavili rodičia záujem).
3. Spoločenské podujatia (podpora vzájomného poznávania).
4. Nakontaktovanie rodičov na inštitúcie v mieste bydliska (záležitosti ekonomického charakteru, zamestnanosti, zdravotníckych služieb...).
5. Knižnica (možnosť pre rodičov nájsť a požičať si zaujímavé publikácie, časopisy, audio, videozáznamy...).

**E. Ďalšie rady pri práci s členmi rodiny:**

1. Podporujte účasť rodičov a podnecujte ich k pravidelnej účasti.
2. Rešpektujte úlohu rodičov (pestovanie vzájomnej úcty).
3. Buďte tvoriví a pružní (rôznorodosť stratégií a aktivít).
4. Dajte rodičom možnosť rozhodovať o vzájomnej spolupráci samostatne, utvorte poradný výbor.
5. Hovorte s nimi o spoločných očakávaniach.
6. Buďte trpezliví, posilňujte spoluprácu, spolupracujte s komunitou.
7. Poskytujte im pozitívnu spätnú väzbu, zamerajte sa na silné stránky dieťaťa a jeho rodiny.
8. Zapojte do činnosti podľa možnosti čo najviac členov rodiny, prejavte ocenenie.
9. Udržiavajte blízky kontakt, no zároveň zachovávajte diskretnosť.

Aktivity sú zamerané na rozvoj vzájomnej komunikácie medzi žiakmi navzájom. Do aktivít môžeme zapojiť aj rodičov pri rôznych stretnutiach.

### **AKTIVITA Č. 1: „V kolektíve je sila“**

Účastníci stoja v kruhu, držia sa za ruky. Ich úlohou je nevpustiť dobrovoľníka, ktorý stojí mimo kruhu, do vnútra. Väčšina účastníkov aktivity sa pokúša dostať dnu silou, no nájdu sa aj takí, ktorí vedia použiť silu slova, pekne poprosiť, niečo sľúbiť a pod. Po skončení aktivity sa pýtame tých, ktorí stáli mimo kruhu, aké boli ich pocity. Zvyčajne sú to pocity nepríjemné, byť vylúčený z kolektívu, väčšiny, je vec psychicky obtiažna pre každého zdravého jedinca. Aj na základe tejto aktivity môžeme poukázať na to, aké sú zvyčajne pocity minority k majorite, ak sa k nej pristupuje autoritatívne, striktne, ak sa presadzuje asimilácia alebo segregácia. Ďalšou aktivitou je „Tá istá strana cesty“. Prítomných vyzveme, aby sa postavili do stredu miestnosti. Vysvetlíme im, že stredom miestnosti vedie cesta. Budeme menovať rôzne ľudské vlastnosti. V prípade, ak účastník stretnutia má danú vlastnosť, postaví sa na pravú stranu cesty, ak ju nemá, postaví sa na ľavú stranu. Aby nevznikol zbytočný zmätok, môžeme napísať tieto pravidlá na tabuľu. Každý sa bude premiestňovať čo najrýchlejšie. Ak budú stáť každý na jednej a druhej strane, pozorne sa pozrú, kto na ktorej strane stojí.

Na pravú stranu prejde ten, kto:

- má čierne topánky,
- má viac ako dve deti,
- rád veľa rozpráva,
- má rád čokoládu,
- hovorí plynulo anglicky,
- hovorí maďarsky a pod.

Po ukončení aktivity zorganizujeme diskusiu pomocou takýchto otázok:

- Boli na tej istej strane vždy rovnakí ľudia? Prečo nie?
- V čom sa všetci podobáte?
- V čom sú si obyvatelia Slovenska podobní?
- V čom sú si podobní všetci ľudia na svete?
- Čím sa každý z vás odlišuje od ostatných?
- Čím sa odlišuje obyvateľ Slovenska od ostatných?



- Čím sa odlišujú ľudia na svete?

## AKTIVITA Č. 2: „Práca s textom“

Vysvetlíme účastníkom, že o chvíľu si prečítajú rómsku rozprávku. Ide o príbeh siláka Jepaš-muša, čo znamená napol muža. Uvedieme štyri výrazy, ktoré sa s príbehom spájajú: princezná Bežka, dvaja bratia, sklenný vrch, čiernokňažník (môžu byť aj nakreslené pre väčšiu predstavivosť). Necháme ich asi 4 minúty popremýšľať o tom, čo sa asi mohlo v tejto rozprávke prihodiť, potom svoj príbeh napísať formou voľného písania. Po napísaní svojho príbehu utvoria štvorčlenné skupiny, navzájom si v skupinách prečítajú všetky príbehy a spoločne utvoria jeden príbeh. Ten sa pokúsia zdramatizovať. Môže to byť len mimika a gestikulácia, určitý tanec, pohyb, dramatizácia, alebo len vyrozprávanie príbehu.

Po tejto aktivite utvoria znovu dvojice a dostanú text na čítanie. Vysvetlíme, že budú čítať v dvojiciach, nie celý text naraz, ale po častiach zastavením sa v bodoch stop. Prítomní čítajú v dvojici prvú časť po stop. Potom predpovedajú, čo sa bude diať ďalej a zapíšu svoju predpoveď do tabuľky s označením: Čo si myslíte o tom, čo sa stane? Pod vetu „Aký máte dôkaz“ zapisujú z prvej časti dôkazy, ktoré ich viedli k danej predpovedi. Účastníci stretnutia pokračujú v čítaní, pri stop sa zastavia, zväžia predchádzajúcu predpoveď a stručne zapíšu do voľného miesta „Čo sa naozaj stalo?“ Uvedú predpovede, čo sa ďalej stane, zapíšu novú predpoveď spolu s dôkazmi, ktoré im pomohli vytvoriť si túto predpoveď. Pokračujú takto v čítaní až po poslednú časť. Pracovať treba postupne, krok za krokom, samostatne a pokojne. Po prečítaní dáme možnosť jednotlivcom vyjadriť svoje vlastné pocity. Rozvíjame neformálnu diskusiu pomocou otázok. Kladieme skúšobné otázky, ale lepšie je podnietiť diskusiu založenú na otázkach a reakciách účastníkov stretnutia. Ďalej prediskutujeme nami pripravené otázky, snažíme sa zájsť za hranice osobných asociácií. Vysvetlíme skupine, že máme pripravené ďalšie otázky týkajúce sa príbehu a chceme vedieť, čo si o nich myslia.

Bolo by bývalo lepšie, ak by Jepaš nebol ukázal svoju silu?

Pred diskusiou si každý zapíše svoju odpoveď. Po dvoch minútach sa prítomní podelia o svoje myšlienky. Vytvoríme si miestenkovú tabuľu – zasadací poriadok, kde okrem mena je aj priestor na naše poznámky. Zapisujeme si krátke poznámky o odpovediach každého účastníka pod jeho meno. Miestenkovú tabuľu potrebujeme na sledovanie diskusie, kvôli prehľadu aktivity, kto sa ako zapojil.

Je dôležité:

- podporovať vzájomnú výmenu názorov,

- požiadať o vysvetlenie alebo obhajobu výpovedi,
- neodpovedať na otázku a neuprednostňovať jednu odpoveď pred druhou,
- z času na čas si zopakovať argumenty,
- sledovať, či sa neobjavia dobré otázky medzi účastníkmi.

Po prediskutovaní prvej otázky sa tým istým spôsobom prediskutujú ďalšie:

Prečo Jepaš odpustil bratom?

Prečo sa Bežka zaľúbila do Jepaša?

Prečo Jepaš Bežke uveril a zachránil ju?

Na záver tejto aktivity sa prítomní vrátia k pôvodným partnerom a prediskutujú príbehy. V čom sa ich príbehy podobali skutočnému príbehu? Po troch minútach požiadame prítomných, aby sa podelili so všetkými o svoje poznatky a názory.

Text rozprávky :

### **Jepaš - Muš - silák**

Rómska rozprávka

Jeden cigán, kováč, mal 3 synov. Dvaja starší boli pekní chlapi, ale najmladší sa akosi nepodaril. Celú pravú stranu tela mal divne ochrnutú. Z ľavej strany vyzeral celkom k svetu, ale keď sa pozreli naňho z pravej strany, videli ste, že je to mrzák, preto ho volali Jepaš – Muš, čo znamená polomuž.

Keď boli chlapi dospelí, rozhlásilo sa, že cigánsky kráľ chce vydať svoju dcéru Bežku za cigánskeho mladého muža, ktorý dokáže, že je zo všetkých najmocnejší. Vybrali sa teda všetci traja na skusy. Večer došli k salašu, kde bača pásol ovce. Bača mal na salaši barana, o ktorom povedal: „Je veľký ako teľa, má čierne rohy niekoľkokrát otočené a silu ako býk. Ešte žiadnemu človeku sa ho nepodarilo premôcť.“ Dvaja starší bratia sa pustili s baranom zápasiť, ale nepochodili. Jepaš ho premohol a povedal bratom: „Pôjdem sám a na spiatočnej ceste sa tu pre vás zastavím.“

Keď prišiel Jepaš k cigánskemu kráľovi a dal sa ohlásiť ako jeho dcéry, kráľ sa naňho pozrel a dal sa do smiechu: „Taký úbohý mrzák! Nevieš, že dcéru vydám len za najsilnejšieho? Jepaš odvetil: „Sily mám dosť, hoci mám zdravú len jednu ruku a jednu nohu.“ Jeho úlohou bolo roztočiť veterný mlyn, ktorý bol zhrdzavený a nepracoval už 50 rokov. Úlohu splnil a kráľ mu musel dať Bežku za ženu. Tá však nebola spokojná, že má mať za ženu takého mrzáka. Svadba však bola. Po svadbe sa vydali na cestu domov a zastavili sa po bratov. Bratia sa dohodli, že si princeznú nechajú a Jepaša sa zbavia. Priviazali ho remeňom k dubu, Bežka neprotestovala a pobrali sa domov. Bratia sa vrátili aj s Bežkou

domov. Rodičia sa pýtali na Jepaša a bratia odvetili, že sa niekde stratil. Robili veľkú oslavu, keď tu sa prirútil Jepaš aj s veľkým dubom na chrbte. Bol taký nazlostný, že ten dub vsadil veľkou silou do zeme. Keď to videla Bežka, aký je mocný, zaľúbila sa doňho. On ju však už nechcel a nahnevaný odišiel. Bežka sa ho s veľkým plačom vybrala hľadať. Cestou stretla divného človeka, s jednou tvárou vpred, druhou vzad, so štyrmi rukami a so štyrmi nohami. Bol to čarodejník, ktorý ju uniesol na sklenenú horu a povedal: „Budeš mojou ženou. Som mocný kúzelník a vyčarujem pre teba všetko, čo si len budeš želať.“ Ale ona nechcela nič a plakala. Nahneval sa a povedal, že ju tam nechá samotnú tri dni a tri noci, kým si to nerozmyslí.

Bežka, keď osamela, zistila, že sa z vrchu sama nedostane. Začala si spievať pieseň o tom, ako sa zamilovala do svojho muža a ako ho zradila. Počula túto pieseň kavka hovoriaca ľudskou rečou, pieseň sa jej veľmi zapáčila a letela ju zaspievať Jepašovi. Jepaš sa piesni potešil a ponáhlal sa Bežke na pomoc. Bežka zo všetkých šiat a látok, začala pliesť rebrík. Ten bol však krátky, musela si odstrihnúť svoje nádherné dlhé vrkoče. Keď boli spolu v polovici rebríka, priletel čarodejník a vyzval Jepaša na súboj. Ten sa len ohnal ľavou rukou a bolo po kúzelníkovi. Jepaš, Bežka a kavka sa pobrali domov, kde žili šťastne, kým nepomreli. Kavka každému spievala Bežkinu pieseň. Preto sa tá pieseň medzi cigánmi rozšírila. A povest' o silákovi Jepaš – Muršovi a o krásnej Bežke sa zachovala až do dnešných čias.

Prerozprávané podľa: Marie Voříšková. 1991. Zpívající housle. Listopad. Praha.

### **AKTIVITA Č. 3: „Pozdrav“**

Aktivita pre deti a rodičov na posilnenie prejavov úcty a vzájomnej interakcie medzi ľuďmi (Lencz, Krížová, 2004). Učiteľ sa spýta žiakov, ako pozdravujú rôzne osoby v rôznych situáciách, verbálne i neverbálne (podanie ruky, úklon, úsmev...). Niektoré situácie môže s deťmi aj predviesť. Vyzveme rodičov a ich deti, aby sa navzájom pekne pozdravili a použili pri tom kombináciu slovných i mimoverbálnych prostriedkov. Upozorníme na úlohu pozdravu a predstavenia v situáciách, ktoré môžu byť pre nich významné (nástup do školy, úradné záležitosti...). Na spestrenie môžeme zaradiť veselú scénu, ktorá by vystihovala situáciu, keď sa dieťa prihlási na spevácku súťaž a príde sa predstaviť porotcom. Na záver vyhodnotíme aktivitu formou diskusie na tému: Ako pozdraviť, aby sa ten druhý cítil príjemne?

#### **AKTIVITA Č. 4: „Hra na telefón!“**

Rodičia a ich deti sedia vedľa seba v kruhu, učiteľ vezme jedného rodiča bokom a povie mu krátky príbeh (napr. o nejakom zvieratku). Rodič si sadne na svoje miesto a pošepká príbeh ďalšiemu v poradí. Hra pokračuje, kým sa všetci nevystriedajú. Posledný účastník príbeh nahlas zopakuje a spoločenstvo ho konfrontuje s prvým, ktorý pozná len učiteľ.

Upozorníme rodičov i deti, aby si všimli, ako sa príbeh rozprávaním môže meniť. Zároveň požiadame účastníkov, aby opísali možné dôsledky prenosu informácií v smere škola – rodina a opačne (nedorozumenia vznikajú aj nesprávnou interpretáciou všetkých subjektov komunikačného procesu).

#### **AKTIVITA Č. 5: „Rodinná nástenka!“**

Hlavná časť stretnutia (1 hodina) je venovaná spoločnej práci rodiny, ktorá sa prezentuje na malej nástenke (plagáte). Rodič a dieťa môžu použiť rôzny pripravený materiál a pomôcky (fixky, farebné papiere, farbičky, nožnice, špendlíky....), navzájom sa radia, komunikujú medzi sebou i s učiteľom.

Námety na prezentáciu:

- rodinné fotografie (domáca úloha rodičov z minulého stretnutia),
- želania svojej škole (skladačka – lodička, ktorá nesie škole želanie...),
- zaujímavé odkazy v žiackej knižke rodičovi, učiteľovi v humornej podobe,
- spoločné kresby rodičov a detí, žiaka svojmu učiteľovi, kresba školy...,
- básnička o škole,
- osvedčený rodinný recept,
- dobrý rodič, dobré dieťa, dobrá rodina, dobrá škola (forma pavúka)...

Každá rodina prezentuje svoju nástenku spoločným komentárom rodiča a dieťaťa. Na záver stretnutia pochválime spoluprácu rodinných skupín, deti môžu obdarovať svojho rodiča/rodičov vopred vlastnoručne pripraveným darčekom (VV, PV), najzaujímavejšie výtvary môžeme vhodne umiestniť na veľkú triednu nástenku.

## **AKTIVITA Č. 6: „Tvorivá dielňa“**

V určenej miestnosti sú pripravené v dostatočnom predstihu usušené lúčne kvety, trávy a rôzne iné rastlinky, potrebný materiál a pomôcky. Deti s rodičmi môžu vytvárať zaujímavé a estetické obrázky lepením na výkresy, upevňovaním na sieťovinový textil podľa vlastnej fantázie. Po skončení výstavky svojich prác ich môžu využiť ako milé darčeky pre najbližších a kamarátov. Dobrovoľník na tomto stanovišti upozorní žiakov a ich rodičov na nevyhnutnosť ochrany niektorých rastlín a živočíchov kvôli nebezpečenstvu vyhynutia druhu v prírode. Zároveň môžu ponúknuť chutným čajom z liečivých bylín.

## **AKTIVITA Č. 7: „Burza nepotrebných vecí“**

Deň pred ekologickým stretnutím donesú deti po dohode s rodičmi (rodičia sú vopred informovaní letáčikom) drobné predmety, ozdobné veci a darčeky z vlastnej domácnosti, ktoré sa rozhodli venovať na burzu triedy. Počas striedania na jednotlivých stanovištiach sa skupinky môžu zastaviť na burze (predavačom je dobrovoľník) a za symbolickú cenu (do triedneho fondu) si niektorú vec kúpiť pre vlastnú potrebu. Takto často nepotrebné predmety z jednej domácnosti môžu zaujať členov inej rodiny.

## **AKTIVITA Č. 8: „Zaangažovania rodičov – dobrovoľníctvo“ (zdroj: Petrasová, 2003)**

**Ciele:** Získať dobrovoľných pomocníkov z radov rodičov. Dať rodičom najavo, že si vážime ich talent záujem pomôcť škole i venovaný čas. Podporiť partnerstvo detí a dobrovoľníkov na báze úcty a vzájomnej pomoci. Spoznávať prácu učiteľa i svojho dieťaťa. Podporiť ekologické cítenie u detí i rodičov.

**Učebné aktivity:** príprava zdravých jedál, burza nepotrebných vecí, spoločný spev, zhotovenie rôznych výrobkov z pat fliaš, výroba drevenej lyžice a varešky, práca vo dvojiciach, kooperatívne aktivity, tvorivá dielňa, burza.

**Pomôcky, materiál:** vysušené lúčne kvety a rastliny, lepiaca páska, lepidlo, výkresy, nožnice, pat fľaše, farebný papier, drobný ozdobný materiál, rôzne druhy cestovín, čerstvá zelenina, ovocie, špajdle, pečivo, bylinkový čaj, náradie na vyrezávanie, elektrický varič, staršie hrnce a varešky, pevný rošt s hustou sieťkou, papierové tácie, príbory z umelej hmoty, symbolické ceny, drobné predmety na burzu, sieťovina, starý papier, drevené medaily, športové pomôcky (lopty, prekážky, sieť...), plán učiteľa.

## **Plán na zvýšenie zaangažovanosti rodičov**

Plán na vytváranie a posilňovanie zaangažovania rodičov v škole a v komunite:

**Čo chcem urobiť** .....

**Kedy to urobím** .....

**Koho zaangažujem** .....

**Akú pomoc budem potrebovať** .....

**Budem vedieť , že to funguje , keď** .....

S partnerstvom školy a rodiny podľa výsledkov rôznych výskumov súvisí množstvo charakteristík, ktoré vyplynuli priamo z pedagogickej praxe. Uvádzame aspoň niektoré z nich:

- partnerské vzťahy sú pomerne intenzívne hlavne na 1. stupni ZŠ,
- na 2. stupni ZŠ tieto vzťahy majú tendenciu k útlmu, ak školy nepracujú na vytváraní vhodných programov spolupráce pre každý ročník zvlášť,
- pozitívnejšiu zaangažovanosť vykazujú skôr „bohatšie“ komunity,
- partnerstvo „slabšie situovaných“ komunit so školami je charakterizované prevažne tendenciou riešiť výchovno-vzdelávaciu problémy žiakov.

## **PRÍPRAVA NA ROZHOVOR S RODIČMI**

Základné poznávacie funkcie si učiteľ potrebuje overiť z niekoľkých dôvodov. V prvom rade potrebuje zistiť, ktoré oslabenie spôsobuje nedostatky vo výkone žiaka. Rovnako dôležitá je táto informácia pri rozhovore s rodičom. Rodičia citlivo vnímajú neúspech detí. Ak rodičovi povieme, že jeho dieťa zaostáva a požiadavky neplní primerane, v prvom rade sa zľakne a okamžite prechádza do obrany. Zľakne sa, lebo v laickej verejnosti stál pretrváva predstava, že dieťa ktoré sa nevie naučiť čítať, je hlúpe. Preto učiteľ potrebuje aj zdôvodniť, prečo asi dieťa postupuje pomalšie. Ak rodičovi povieme, že zrkové rozlišovanie tvarov nie je spoľahlivé a môže byť dôvodom ťažkostí dieťaťa, je to pre neho prijateľné. Tomu rozumie a necíti sa ohrozený.

### **Príklad**

Škola odporučila dieťa na vyšetrenie do poradne hneď v začiatku školskej dochádzky. Rodičia toto odporúčanie neakceptovali. Dieťa zlyhávalo v čítaní počas prvého ročníka. Postúpilo do druhého ročníka, lebo aj učiteľka, aj rodičia si mysleli, že časom sa „rozčíta“. V druhom ročníku sa jeho výkony nezlepšovali. Zostával stále na rovnakej úrovni a čítanie z čítanky bolo pre neho nezvládnuteľným. Dieťaťu hrozilo, že bude musieť opakovať druhý ročník kvôli čítaniu. Rodičia ku koncu druhého ročníka súhlasili s návštevou poradne. Psychologické vyšetrenie potvrdilo, že schopnosti dieťaťa sú v norme. Špeciálnopedagogickým vyšetrením bolo zistené silné oslabenie v oblasti zrakového vnímania. Matka napriek tomu pristupovala k spolupráci veľmi nedôverčivo. Argumentovala tým, že čítať sa predsa naučí každý, iba hlupák nie. Trvalo dlhý čas, kým pochopila, že nielen rozumové schopnosti, ale hlavne poznávacie funkcie sú zodpovedné za plynulé zvládnutie procesu čítania. Je dôležité správne argumentovať, ak chceme rodiča motivovať k spolupráci. Dieťa z predchádzajúceho príkladu zažívalo zbytočné stresy z neúspechu. Ak by bol rodič súhlasil s odbornou intervenciou skôr, nemuselo byť taký dlhý čas vystavené dennej konfrontácii so svojím problémom.

### **Práca s rodičmi**

Spolupráca s rodinou je nevyhnutná podmienka na riešenie problémov detí s ťažkosťami v čítaní. Predchádzajúci text mal okrem iného poskytnúť učiteľovi argumenty, ktoré sú dôležité pri rozhovore s rodičmi. Pred tým, ako sa bude s rodičom rozpráva o ťažkostiach dieťaťa, mal by si orientačne overiť, ktoré funkcie môžu byť zodpovedné za nedostatky vo výkone dieťaťa. Hovoríme orientačne, lebo nestanovujeme diagnózu, ale hľadáme príčinu. Ak učiteľ vie, čo by mohlo dieťaťu brániť v plynulom zvládaní procesu čítania a toto rodičovi ponúkne ako alternatívu, rozhovor neprejde do konfrontácie, ale zostáva vo vecnej rovine.

Pomoc pri rozhovore s rodičmi - predstavte si, že dieťa, o ktorom rozprávate, je vaše. Učiteľ vie, o ktorých problémoch bude rodičov informovať a aké riešenie im navrhne. Nestanovuje diagnózu – popisuje konkrétne nedostatky. Rozhovor s rodičom na takúto citlivú tému vedieme len v prítomnosti rodiča, najlepšie, keď sú prítomní obidvaja rodičia. Pozveme rodičov na rozhovor v čase, ktorý je pre obidve strany vhodný a majú dost' času, aby sa počúvali. Pri rozhovore treba aj počúvať. Okrem toho je dôležitá trpezlivosť, lebo argumenty rodičov sú často neprimerané. Dôležité je tiež zvoliť miesto, kde sa budem s rodičmi rozprávať. Nemalo by to byť na chodbe. Vhodnejšie sú kabinety alebo zborovňa.

Zabezpečíme, aby v tom čase kolegovia nepotrebovali tento priestor a poskytneme rodičovi súkromie.

### **Príklad rozhovoru s rodičom mladšieho žiaka**

**Učiteľka:** „Milí rodičia, som rád, že ste si našli čas a prišli. Chcel/a by som sa s vami podeliť o jedno moje zistenie: už dlhší čas pozorujem, že váš Janko má ťažkosti v čítaní.“

**Rodič:** „Ale pani učiteľka, veď my s ním každý deň poctivo čítame.“

**Učiteľka:** „Viem, že doma pracujete. Práve preto ma znepokojuje, že čítanie je neprimerané.“

**Rodič:** „V čom vidíte problém?“

**Učiteľka:** „Ešte stále si mylí písmenká, nemá dobrú techniku čítania, tempo je pomalé.“

**Rodič:** „Máme s ním viac čítať? Veď už teraz sotva stíham robiť domáce úlohy a čítanie ho veľmi unavuje. Článok v čítanke si musíme rozdeliť na viac častí, naraz ho ani nevládze prečítať.“

**Učiteľka:** „Nemyslím, že zvýšiť množstvo čítania pomôže. Sami hovoríte, že viac už ani čítať nevládze. Bolo by vhodné poradiť sa s odborníkmi.“

**Rodič:** „Chcete povedať, že Janko má nejakú poruchu? No to hádam nie!“

**Učiteľka:** „To nevieme, pokiaľ nebol vyšetrený.“

**Rodič:** „Ale známky z čítania dostáva dobré.“

**Učiteľka:** „Áno. Ale stoja ho veľkú námahu. Čítanie nemôže dieťa tak unavovať. A okrem toho viem, ako veľmi sa snaží a hodnotím aj to.“

**Rodič:** „Tak kde máme hľadať pomoc?“

**Učiteľka:** „V pedagogicko-psychologických poradniach sú psychológovia a špeciálni pedagógovia, ktorí sa zaoberajú vzdelávacími ťažkosťami detí.“

**Rodič:** „K psychológovi? Myslíte, že naše dieťa potrebuje psychológa? Veď je normálne.“

**Učiteľka:** „Určite áno. Vyšetrenie v poradni neznamená, že dieťa nie je normálne. Spolupráca s odborníkmi je potrebná na presné určenie príčin, ktoré spôsobujú Jankove ťažkosti.“

### **Príklad rozhovoru s rodičom staršieho žiaka**

**Učiteľka:** „Chcem sa s vami porozprávať o Danielovi. Nevšimli ste si, že pomalšie číta a nevie porozprávať o tom, čo si prečítal?“

**Rodič:** „Daniel vždy pomalšie čítal, ale teraz sa to už celkom upravilo.“



**Učiteľka:** „Neviem, ako čítal, keď bol mladší, ale teraz ho čítanie zdržuje. Ako dlho sa musí učiť na jednotlivé predmety?“

**Rodič:** „Dost' dlho. Niekedy mu čítam aj ja, lebo by to všetko ani nestihol. Ale to len keď toho má veľa.“

**Učiteľka:** „A vie vám doma porozprávať, o čom si čítal? Skúšate ho?“

**Rodič:** „Niekedy. Zvyčajne si potom ešte niektoré veci do vysvetľujeme.“

**Učiteľka:** „Zdá sa vám, že nepochopil látku alebo že si nepamätá, čo čítal?“

**Rodič:** „Ako kedy. Niekedy nepochopí, niekedy si nezapamätá.“

**Učiteľka:** „Viete, keď deti pomalšie čítajú, okrem toho, že ich to zdržuje, môže to znamenať aj to, že na technickú stránku čítania spotrebujú príliš veľa energie a nevedia sa sústrediť na obsah. Vtedy sa nám zdá, že učivo nepochopili.“

**Rodič:** „Ale iné veci chápe rýchlo.“

**Učiteľka:** „Áno. Váš Daniel je šikovný. Ale čítanie ho obmedzuje aj pri písaní písomných úloh. Nestihne si prečítať všetky zadania a potom mu niektoré chýbajú.“

**Rodič:** „Hovoril nám, že nestihol všetko napísať. Mysleli sme, že bolo veľa úloh na písomnej práci.“

**Učiteľka:** „Množstvo úloh bolo primerané pre priemerné tempo čítania.“ (Učiteľ by nemal použiť argument, že ostatné deti to stihli.)

**Rodič:** „Myslíte, že to bude takto aj ďalej. Nezvykne pracovať rýchlejšie?“

**Učiteľka:** „Keby to bolo v jeho silách, tak pracuje rýchlejšie už teraz, lebo vedomosti má. Obávam sa, že keď sa budú nároky zvyšovať, bude plniť ešte menej požiadaviek.“

**Rodič:** „Čo teda navrhujete? Ako mu môžeme pomôcť?“

**Učiteľka:** „Odporučil/a by som vám spoluprácu s odborníkmi, ktorí pracujú s deťmi s ťažkosťami v čítaní.“

Ak rodič súhlasí s vyšetrením, učiteľ sa dohodne, že vypíše prihlášku na psychologické vyšetrenie do poradne, ktorá má príslušnú školu v starostlivosti. Ak chce rodič navštíviť odborníka mimo poradne, je to jeho právo. Učiteľ sa dohodne s rodičom, že mu poskytne výsledky vyšetrenia.

## PRÁCA SO ŽIAKMI S PORUCHAMI UČENIA

### Spájanie hlások do slabík

Chyby - dieťa nevie spojiť jednotlivé osvojené písmená do slabík, pri čítaní vynecháva hlásky v slabikách aj slovách, slabiku alebo slovo vyhláskuje správne, pri slabikovaní prečíta nesprávne. Charakteristické pre tento problém je, že dieťa spoľahlivo pozná jednotlivé písmená. Pri ich spájaní do slabiky však pracuje nepresne. Napríklad dieťa určí „m“ a „o“, ale pri spojení prečíta napr. „me“. Chyby takéhoto charakteru môžu súvisieť s nedostatkami vo viacerých oblastiach. Ako prvé musíme overiť, či dieťa zvládlo sluchovú analýzu a syntézu. (kontrolný list č.1). Je dôležitá nielen pri čítaní, ale aj pri písaní. Na Slovensku sa používa analyticko-syntetická metóda učenia čítania. Podmienkou jej plynulého zvládnutia je osvojená sluchová analýza a syntéza pred samotným nácvikom čitateľskej zručnosti. Uvedená chyba môže tiež súvisieť s nezvládnutou zrkovú analýzou a syntézou slov.

### Nácvik sluchovej analýzy slov

Pri nácviku začíname počutím prvej hlásky v slove. Hovoríme dieťaťu slová a ono určuje, čo počuje na začiatku slova. Potom môžeme obrátiť poradie. My povieme hlásky a dieťa povie slovo, ktoré sa na túto hlásku začína.

#### *Príklad*

V nácviku pokračujeme počutím poslednej hlásky v slove. Postup je rovnaký, len namiesto prvej hlásky dieťa určuje poslednú. Na nácvik tejto zručnosti sa osvedčila hra na Ret'az. Deti sa hrajú v triede. Jedno povie slovo a nasledujúce dieťa musí povedať také slovo, ktoré sa začína na poslednú hlásku predchádzajúceho slova. Postupne prejdeme k sluchovej analýze celého slova. Dieťa počuté slovo rozkladá na jednotlivé hlásky.

### Nácvik sluchovej syntézy slov

Princíp sluchovej syntézy spočíva v tom, že dieťa musí sluchom rozpoznať vyhláskované slovo. Začíname s dvojslabičnými slovami. Ak ich dieťa spoľahlivo zvládne, prejdeme na slová viacslabičné a nakoniec na slová so spoluhláskovými skupinami. Cvičenie je možné robiť aj s celou triedou.

#### *Príklad*

Každé dieťa si vyberie kartičku so slovom, toto slovo prečíta po hláskach a ostatní hádajú, aké slovo je na kartičke.

### **Nácvik zrakovej analýzy a syntézy**

Nácvik robíme rovnakým spôsobom ako overovanie tejto zručnosti podľa kontrolného listu č.2 a 3. Ak pracujeme v rámci triedy, na tabuľu alebo veľké plochy papiera pripravíme slová, ktoré žiaci rozkladajú alebo skladajú. Musíme dbať, aby sme vybrali iba také slová, písmená, ktoré žiaci už poznajú.

#### ***Príklad***

Každé dieťa dostane jedno písmeno. Na výzvu učiteľa alebo spolužiakov deti spolu vytvárajú slabiky alebo slová tak, že žiaci s príslušnými písmenami sa chytia za ruky. Ostatní čítajú, z ktorých písmen aká slabika alebo slovo vzniklo.

### **Spájanie slabík do slov**

#### **Chyba dvojité čítanie**

V tomto období nácviku čítania je dôležité neponáhľať sa a neurýchľovať proces slabikovania. Dvojité čítanie je čítanie, keď dieťa slovo vyhláskuje alebo vyslabikuje potichu a nahlas ho vysloví celé.

Nie každé dieťa je schopné v rovnakom čase prejsť od slabikovania k plynulému čítaniu. Ak vyžadujeme od dieťaťa, ktoré je v štádiu slabikovania, plynulé čítanie, podmieňujeme vznik tejto nesprávnej techniky čítania. Vo výučbe čítania sa kladie veľký dôraz na bezpečné zvládnutie slabikovania. Ponechajme dieťaťu dostatočný časový priestor na zvládnutie tohto procesu. V tomto štádiu výučby je individuálny prístup – každé dieťa má toľko času, koľko potrebuje – mimoriadne dôležitý. Môže sa stať, že žiak toľkokrát prečíta jeden text, až sa ho naučí naspamäť.

#### ***Príklad***

Janko bol žiak, ktorý opakoval prvý ročník. V starostlivosti špeciálneho pedagóga bol práve kvôli čítaniu. Na jedno sedenie prišiel Janko so šlabikárom a s odkazom od pani učiteľky, aby sme si overili, ako pekne číta. Janko nalistoval text, ktorý sa učili, a naozaj ho prečítal plynule a bez chýb. Horšie bolo, že rovnako pekne ho čítal, aj keď mu špeciálny pedagóg text zakryl. Z dvojitého čítania deti často neprejdú do fázy plynulého čítania. Táto technika potom pretrváva. Znamená to pomalé tempo čítania a zvýšené námahu pre dieťa.

### **Práca so žiakmi vo vyšších ročníkoch**

V predchádzajúcom texte sme hovorili o chybách, ktoré sa v procese učenia čítania vyskytujú pri jednotlivých metodických krokoch. Nie vždy sa podarí, že tieto chyby sú bezpečne podchytené pri ich vzniku a výskyte. Stáva sa, že dieťa bez toho, aby si niekto všimol jeho

problémy, prejde celým prvým stupňom bez odbornej intervencie. Zvyčajne sú to deti s veľmi dobrými schopnosťami, ktoré kompenzujú oslabenú funkciu. Na druhom stupni sú nároky na žiakov zvýšené, žiak nedokáže nedostatky prekryť a vykompenzovať, preto tu je mimoriadne dôležité, aby žiakovi pomohol špeciálny pedagóg.

### ***Príklad***

Daniel prešiel v piatom ročníku do inej školy. Dovtedy navštevoval školu, kde bol iba prvý stupeň. Po prechode do novej školy sa veľmi zhoršil v prospechu. Nová škola odporučila rodičom návštevu pedagogicko-psychologickej poradne z dôvodu zlého čítania a problémov v slovenskom jazyku. Po vyšetrení v poradni sme zistili, že dieťa s dobrým intelektom má v piatom ročníku čitateľské zručnosti zodpovedajúce úrovni druhého ročníka. Pri špeciálno-pedagogickej diagnostike boli zistené oslabenia v oblasti zrakového vnímania. Na druhom stupni základnej školy sa ťažkosti v čítaní premietajú do všetkých predmetov. Pomalé tempo čítania zdržuje žiakov pri práci s textom nielen pri domácej príprave, ale znevýhodňuje žiakov i pri písomných prácach. Nie je zriedkavé, že žiaci nestihnú vypracovať všetky zadané otázky, pretože ich nestihnú prečítať. Tento problém sa týka nielen slovenského jazyka, ale aj matematiky a náučných predmetov. Učitelia druhého stupňa majú komplikovanejšiu situáciu oproti učiteľom prvého stupňa. Vo vyšších ročníkoch nie je možné vrátiť sa s dieťaťom na hodinách slovenského jazyka k čítaniu a učiť ho čítať. Majú osnovy, ktoré musia plniť. Na druhej strane dieťa má svoje limity, ktoré nie je schopné prekročiť. Situáciu v tomto prípade rieši vzájomný kompromis. Dieťa investuje do prác všetky svoje schopnosti a možnosti, učiteľ veľkú dávku tolerancie. Skúsený pedagóg vie veľmi dobre rozlíšiť, kedy dieťa pracuje naplno a kedy nie. To znamená, že nie je pre neho zložité ohodnotiť dieťa za dobré výkony, i keď tieto nespĺňajú všetky kritériá ako u ostatných detí.

### ***Príklad***

Miki bol v starostlivosti špeciálneho pedagóga s ťažkosťami v čítaní, ale aj v písaní. Keďže technické schopnosti mal veľmi dobré, pripravovali sme Mikiho na strednú školu technického zamerania, kde sa nerobili prijímacie pohovory z jazyka slovenského, ale iba z matematiky a fyziky. Na nešťastie MŠ SR uzákonilo, že na všetky typy stredných škôl musia žiaci robiť prijímacie pohovory aj zo slovenského jazyka. Telefonovali sme riaditeľom stredných škôl, na ktorých sme mohli rátať s Mikiho ďalším štúdiom a informovali sme sa o možnosti úľavy pre deti s poruchami učenia. Každý z riaditeľov nás odmietol s tým, že majú dosť uchádzačov a nebudú si život komplikovať s neštandardnými postupmi. Miki po ukončení základnej školy začal navštevovať odborné učilište. Po ukončení učilišťa sa prihlásil na strednú školu popri zamestnaní, ktorú úspešne ukončil. Dnes sa situácia predsa len zmenila. Prijímacie pohovory

zo slovenského jazyka musia absolvovať všetci uchádzači o štúdium. Na stredných školách však už uvažujú aj o deťoch s poruchami učenia, ktoré majú často veľmi dobré predpoklady na štúdium. Umožňujú im robiť prijímacie pohovory neštandardným spôsobom a tieto deti sú nezriedka veľmi úspešné.

### **Pravidlá pre prácu s deťmi s ťažkosťami v čítaní**

V mladšom a staršom školskom veku je pochvala najvýraznejšou motiváciou. Kladieme pre dieťa úlohy splniteľné, primerané jeho možnostiam. Ak sú požiadavky nad sily dieťaťa, rezignuje a prestane sa snažiť plniť i tie úlohy, ktoré sú v jeho silách. Nároky zvyšujeme postupne. Každý úspech podmieňuje ďalší. Podporujeme dieťa v činnostiach, v ktorých má predpoklady uspieť. Nikdy mu ich nezakazujeme za trest. Pred ostatnými deťmi zdôrazňujeme jeho klady, poverujeme ho rôznymi úlohami, o ktorých vieme, že ich dobre zvládne. Učitelia na druhom stupni základnej školy sú znova v trochu odlišnej situácii. Všetky uvedené odporúčania platia aj pre žiakov druhého stupňa. Od pochvaly až po možnosť uspieť. Rozdiel v práci s deťmi je v komunikácii. So žiakmi vyšších ročníkov môžeme o probléme hovoriť otvorenejšie. Okrem toho, že tieto deti poznajú svoje problémy a často ich aj otvorene pomenujú, vedia s nimi už aj pracovať. Ak učiteľ pozná žiakov problém a chápe ho, vie presne stanoviť požiadavky na žiaka. To, že čítanie dieťa zdržuje a neprečíta všetky úlohy z testu, vie tolerovať. To, že nevie odpovedať na otázky, je znak, že sa nenaučil. Žiakovi vysvetlí, že pozná jeho hranice a bude vyžadovať prácu v rámci jeho možností. Presné stanovenie pravidiel je pre žiaka zrozumiteľné.

### 3. RÓMSKY JAZYK V KONTEXTE VZDELÁVANIA

Špecifické rysy rómskej mentality súvisia s hierarchiou hodnotového systému Rómov. Do základného hodnotového systému, ktorý je všetkými Rómami uznávaný, patria:

- slobodný život – všetko, čo slúži k ilúzii zachovania slobodného života, je podporované, všetko, čo jej bráni, je logicky odmietané a negované, napr. zákony a normy majority („O svetos baro, muk te dživel.“ - „Svet je veľký, nechaj žiť.“),
- uznávanie rodovej hierarchie a rodovej tradície („E famil'ija dživel mištes, te jekh avres l'ikerer.“ „Rodina žije dobre, ak si vie jeden druhého vážiť.“),
- dedičstvo predkov – predkovia, ale hlavne žijúci najstarší členovia rodu si zasluhujú v rodovej hierarchii najvyššie miesto, sú nositeľmi životnej múdrosti a skúsenosti („Kaj cirdel o dad, odoj cirden the čhave.“ „Kam tiahne otec, tam tiahnu deti.“),
- láska k deťom – deti predstavujú budúcnosť rodu, majú v rodinách spravidla veľkú voľnosť a sú veľmi rozmaznávané a ich počet určuje mieru rodovej prestíže oboch rodičov („Jekh daj, jekh dad, bud čhave – oda le Romengeri zor.“ „Jedna matka, jeden otec a veľa detí – v tom je sila Rómov.“),
- peniaze, ako základná potreba pre prežitie – zaistenie peňazí je pre Rómov tiež významnou priorotou, avšak tu nejde o zhromaždenie peňazí pre peniaze, ale len o prostriedok slúžiaci k pocitom životného naplnenia („Dilino kerel barval'ipen, god'aver dživel“ – „Hlupák hromadí peniaze, múdry človek žije.“)

Medzi špecifické rysy rómskej mentality patria :

- **Prežívanie času a priestoru** – Rómovia chápu čas ako aktuálne prežívanú prítomnosť. Minimálny záujem o budúcnosť a rezervovaný vzťah k minulosti je jednoznačne pozostatkom nomádskeho spôsobu života. Pozitívnym dôsledkom orientácie na prítomnosť je rómska spontánnosť, solidárnosť, schopnosť užívať si jedinečnosť každého okamihu. Negatívna stránka z hľadiska majority sa prejavuje ako chronický nedostatok vytrvalosti, spoľahlivosti a disciplíny.
- **Preferovanie prežiť** – nutnosť primárneho uspokojenia všetkých momentálnych potrieb. Vedie k preferovaniu silného emočného a telesného pôžitku, aj za cenu vedomých osobných strát v budúcnosti. Pozitívum tejto mentálne vlastnosti je vysoko sa povzniesť nad každodenné starosti. Tragickým dôsledkom môže viesť naopak sklon k neuváženým skratovým reakciám a náchylnosť k vyhľadávaniu euforizujúcich stimulátorov.

- **Zvnútorňovanie sna** – Rómovia sú schopní uveriť svojej snovej predstave a postaviť ju nad realitu. Ide o proces, s ktorým sa môžeme stretnúť u nerómskych detí, ktorý však zmizne počas osobnostného dozrievania. Pozitívum spočíva vo veľmi rozvinutej oblasti rómskej fantázie a obrazotvornosti. Negatívom je neschopnosť rozlišovať medzi realitou a fikciou, často býva u majority táto vlastnosť považovaná ako sklon ku klamaniu, ba dokonca ako mylný príznak duševnej poruchy.
- **Sociálna komunikácia** – komunikačný štýl sa veľmi odlišuje od komunikačného štýlu majority. Rómovia využívajú nonverbálne dorozumievanie a majú extrémne vyvinutý zmysel pre umenie empatie. Schopnosť vcítiť sa veľmi často využívajú i pri komunikácii s majoritou, a to buď ako prostriedok obrany alebo aj agresivity. Negatívom je menšia verbálna kompetencia, ktorá pri komunikácii s nepoučenou majoritou môže vyzeráť ako nedostatočná mentálna zrelosť. Vysoký podiel emócií spôsobuje nárazové afektové jednanie. Rómov, ak sa ocitnú v krízových situáciách, čo má veľký význam pre psychohygienu.
- **Výchova v rómskej rodine** – učenie a výchova v ponímaní Rómov prebieha každodenne ako intenzívna komunitná činnosť, využívajúca nonverbálnu komunikáciu. Učenie je podľa rómskej tradície napodobňovaním sveta dospelých a nie je rodičmi cielene riadené. Učenie napodobňovaním vedie rómske deti k snahe získať rešpekt komunity a čo najlepšie postavenie a jej sociálnej hierarchii. Zo strany majority sa výchova detí rómskymi rodičmi považuje za veľmi benevolentnú, ale súčasne citovo vrelú.
- **Negácia individualizmu** – Rómovia nechápu, ba priam odcudzujú individualistické snahy vyniknúť, najmä mimo rámec rodiny. Individualistické snahy chápu ako snahu jedinca odvrátiť sa do rodiny. Z pohľadu majority preto majú minimálne sebavedomie a ctižiadostivosť (Ševčíková, 2003, s.45 – 50).

### 3. 1 Znaky rómskej rodiny

Vývoj a rozmanité zmeny rodiny sa týkajú rovnako rodiny rómskej, ktorá má na Slovensku svoje zastúpenie. V tomto kontexte je možno hovoriť o istej typológii rómskych rodín, pričom ide o rodinu „tradičnú“ a rodinu „súčasnú alebo modernú“. Základným znakom „tradičnej“ rómskej rodiny je viacpočetnosť a viacdetnosť. Charakteristický je vysoký podiel detskej zložky populácie a nízky podiel starých ľudí a vysoká pôrodnosť počas celého reprodukčného obdobia ženy. Tradičná rómska rodina vykazovala znaky rozšírenej

viacgeneračnej rodiny, ktorá sa skladá z nukleárnych rodín. Preferencia mužov, otcov, synov, bratov, manželov dokladuje výraznú autoritu muža, a teda patriarchálny typ rodiny z hľadiska autority. Na zabezpečovaní prostriedkov na živobytie sa podieľali podľa svojich možností všetci členovia domácnosti. Identita rodiny bola udržiavaná zachovávaním existujúcich zvyklostí. Rómska rodina ako socializačný činiteľ mala dominantné postavenie, pričom vychováva a vzdelávanie v jej rámci realizované mali tzv. reťazovitý charakter, kedy sa staršie deti starali o mladšie. Kvalitou života rómskych rodín sa zaoberajú výskumné práce odborníkov, ale i výmeny názorov na viacerých konferenciách.

Pre lepšie pochopenie uvádzame nasledovné skutočnosti. L. Horňák (2001, s. 62 -73) prezentoval výsledky výskumu na medzinárodnej konferencii v roku 2001 v Nitre, pod názvom „Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra“. Uskutočnil výskum v rómskych rodinách, ktoré žijú v osade na východnom Slovensku. Jeho cieľom bolo skúmať materiálno-ekonomické podmienky rodiny, kultúrne podmienky, oblasť výchovy detí v rodine a sociálne vzťahy. Zistil, že v rodinách prospechovo slabších rómskych žiakov dominuje nedostatočná výchovná starostlivosť a nezáujem o školskú prácu (69,79%), ďalej je to alkoholizmus rodičov (16,28%), prehnaná úzkostlivá starostlivosť (9,30%), nejednotná, ústupčivá výchova (4,65%). V rodinách prospechovo lepších rómskych žiakov sa prejavuje nedostatočná výchova a nezáujem o školu v 39,02%, pre 29,27% je charakteristická nejednotná, ústupčivá výchova a v 19,61% je prítomná prehnaná a úzkostlivá starostlivosť.

Zo záverov výskumu L. Horňák (2001) navrhuje:

- zaradiť rómske deti do sociálne zanedbaného a výchovne menej podnetného prostredia do predškolskej výchovy,
- v základných školách s prevahou rómskych žiakov prispôbiť obsah vzdelávania ich potrebám a učiť ich to, čo nevedia, to čo budú v živote najviac potrebovať a nie zbytočne ich zaťažovať nepotrebnými informáciami,
- je potrebné sa venovať výchove k rodičovstvu, kultúre bývania a odievania,
- snažiť sa predĺžiť čas výchovného pôsobenia na rómskych žiakov až do popoludňajších hodín,
- vzdelávať aj učiteľov rómskych žiakov v tom zmysle, aby pochopili „rómsky svet“, odlišnosti ich ponímania života,
- zaviesť do škôl s prevahou rómskych žiakov funkciu rómskeho asistenta.



### **3. 2 Asistent učiteľa rómskych žiakov**

Asistent učiteľa v predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnych základných školách, (ďalej len „asistent“) je dôležitým činiteľom, ktorý ovplyvňuje školskú úspešnosť detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia. Od roku 1994 pedagogická prax a teória formou prieskumov, experimentálnych overovaní sledovala podmienky, rozsah a obsah výchovy a vzdelávania v materských školách, základných a špeciálnych základných školách a indikátory plnenia povinnej školskej dochádzky a úspešnosti vo vzťahu k postaveniu detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia. Výstupy realizovaných projektov potvrdili dôležitosť vytvorenia tejto profesie. Na základe zistených údajov a v analógii s medzinárodnými dokumentmi, ktoré obsahujú opatrenia na ochranu a posilnenie práv dieťaťa je nevyhnutné vytvoriť adekvátne socio-kultúrne prostredie už v materskej škole a následne v základnej škole pre všetky deti a žiakov bez ohľadu na ich sociálne a kultúrne zázemie.

Prítomnosť asistenta ako reprezentanta miestnej komunity umožňuje rýchlejšiu adaptáciu dieťaťa na nové školské prostredie a efektívnu komunikáciu medzi rodinou a školou. Nová kategória pedagogických zamestnancov umožňuje aj naplnenie zásad multikultúrnej výchovy a výchovy proti predsudkom vo výchovno-vzdelávacom procese predškolských zariadení, základných škôl a špeciálnych základných škôl. Predstavuje voľnú kapacitu, zatiaľ nevyužitý zdroj prevencie neúspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a záruku vytvorenia individuálnych prevenčných a intervenčných techník na zvládnutie požiadaviek školy.

#### **Zavedenie profesie asistent učiteľa vyplýva:**

- zo spoločenskej potreby a nutnosti riešenia problematiky ako 1. etapy zvýšenia vzdelanostnej úrovne Rómov,
- z potreby novej kategórie pedagogického zamestnanca v školskom výchovno-vzdelávacom systéme pre akceleráciu úspešnosti rómskych žiakov,
- z využitia existujúcich akreditovaných vzdelávacích programov a ľudských zdrojov,
- z čiastočného riešenia zamestnanosti Rómov, zvýšenia ich sociálno-ekonomického statusu,
- z posilnenia národného uvedomenia Rómov a dôvery vo vlastný potenciál,
- z participácii Rómov na riešení spoločenských problémov,

- z predchádzania segregácie Rómov a zvýraznenia integračných postupov,
- z výstupov z existujúcich experimentálnych overovaní, súčasnej pedagogickej praxe a zahraničných skúseností.

Spôsob, ako zlepšiť prístup rómskych detí k učeniu, je včleniť do procesu vyučovania aj príslušníka ich vlastného etnika. Problémom je však to, že keďže vzdelanostná úroveň Rómov je nízka, nie je dostatok rómskych učiteľov s vysokoškolským vzdelaním, ktorí by mohli pôsobiť v triedach, kde sa zúčastňujú vyučovania aj rómski žiaci. Riešením sú teda rómski asistenti učiteľa.

Rómskeho asistenta vnímame ako súčasť pedagogického tímu, ktorý prichádza priamo do styku s deťmi aj s ich rodičmi. Aby mu deti a taktiež ich rodičia dôverovali a poznali, mal by pochádzať z rómskej komunity, odkiaľ tieto deti pochádzajú. Avšak nie vždy je to výhodou. Pretože niekedy rodičia majú väčší rešpekt pred samotným učiteľom ako pred asistentom, ktorý pochádza z ich prostredia. Z tohto dôvodu ho berú ako rovnocenného a nie vždy berú jeho rady vážne. Napríklad ak dieťa vymeškáva a asistent sa o tom prídje s rodičmi porozprávať, rodičia mu môžu sľúbiť, že sa to zmení, ale nie vždy to aj dodržia. Ale ak prídje za nimi učiteľ, tak vtedy si to väčšinou zoberú k srdcu a dieťa znova chodí do školy pravidelne. Uvádza to v svojich dokumentoch Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. Jeho hlavnou úlohou je zmeniť prístup detí k vzdelaniu. Mal by byť pre nich príkladom a vzorom. Vplýva totiž na nich aj mimo školy svojím životným postojom. Jeho pomoc by mala byť najvýraznejšia najmä na začiatku školskej dochádzky rómskych detí.

### ***Charakteristika rómskeho asistenta učiteľa***

Rómsky asistent je pomocný pedagogický pracovník, ktorý pod vedením triedneho učiteľa individuálne pracuje s deťmi – pomáha im pri prekonávaní jazykových a iných vzdelávacích ťažkostí, ale najmä pri adaptácii na školské prostredie, neskôr keď tieto ťažkosti prekonajú, sa im stáva radcom, pomocníkom i organizátorom. Sprostredkúva spoluprácu medzi rómskou komunitou a školou, najmä s rodičmi žiakov, pomáha v mimotriednych a mimoškolských aktivitách – spevácke, folklórne, dramatické, výtvarné a iné krúžky. Je predstaviteľom a nositeľom rómskych tradícií a kultúry, vysvetľuje rómsky pohľad na svet majoritnému obyvateľstvu, je pozitívnym vzorom pre rómske deti zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia. Predpokladá sa, že nielen on bude vyhľadávať tieto deti, ale že aj oni sa budú na neho obracať a vyhľadávať jeho rady. Rómske deti prežívajú ťažkosti nielen pri učení, ale aj vo vzťahoch k rovesníkom a starším spolužiakom.

Na asistenta sú kladené veľké nároky, čo sa týka ochoty a schopnosti si nájsť vhodný prístup ku všetkým deťom. Teda aj takým, ktoré sú agresívne voči ostatným. Náročné je tiež získať si dôveru v rodičoch a pokúsiť sa ich pozitívne ovplyvniť. Vyžaduje si to odvahu, cit a pedagogický takt a tvorivú schopnosť zrozumiteľnej, presvedčivej interpretácie vhodne zvolených faktov. Rómsky asistent si musí byť vedomý aj toho, že je pomocníkom a mnohé veci nemusí riešiť prostredníctvom priameho kontaktu s deťmi, ale signalizovať problém kompetentným, ak na to nestačí vlastnými schopnosťami a vedomosťami. Podľa pokynov riaditeľa školy a triedneho učiteľa rómsky asistent spolupracuje s rodičmi, ako aj s ostatnými rómskymi asistentmi. Mal by poznať rodinné pomery žiakov, ich záujmy, zdravotný stav a pod. Z týchto dôvodov by prítomnosť asistenta učiteľa v triede mala priaznivo pôsobiť na:

- adaptáciu rómskeho žiaka do prostredia triedy a školy,
- na odbúravanie počiatočných jazykových problémov,
- na akceleráciu školskej úspešnosti rómskych žiakov,
- na skvalitnenie klímy triedy – pocitov spokojnosti,
- na zvýšenie kvality spolupráce školy s rodinou,
- zlepšenie školskej dochádzky,
- využitie voľného času,
- zlepšiť vzťahy medzi rómskymi a nerómskymi deťmi v škole, ale aj mimo nej,
- zabezpečenie rómskej autority v škole a vo voľnočasových aktivitách,
- vytvorenie inkluzívneho a multikultúrneho prostredia v škole a komunite.

#### ***Predpoklady pre výkon funkcie asistenta učiteľa:***

- osobnostné kvality,
- kladný vzťah k deťom a záujem o prácu s nimi,
- primeraná úroveň komunikačných zručností,
- dobré ovládanie slovenského a rómskeho jazyka.

#### ***Požiadavky na funkciu rómskeho asistenta***

Z dôvodu uzatvárania pracovných vzťahov asistentov učiteľa s nadáciami, školami a mestskými úradmi, dochádza k nejednotnosti v kritériách týkajúcich sa postavenia rómskeho asistenta v škole, jeho náplne práce i predstáv jeho odborného rastu. E. Šotolová stanovuje tieto kritériá:

Funkciu a pracovnú náplň rómskeho asistenta stanovuje riaditeľ školy na základe konkrétnych potrieb školy, ako aj na základe dosiahnutého vzdelania, praxe a osobnostných predpokladov s cieľom predchádzať výchovno-vzdelávacím problémom rómskych žiakov.

Pri činnostiach s deťmi priamo spolupracuje s pedagógom, ktorý riadi jeho činnosť, inak je podriadený priamo riaditeľovi školy.

Musí mať viac ako 18 rokov, musí mať dokončené základné vzdelanie, musí byť fyzicky a psychicky zdravý, občiansky bezúhonný.

Vzťah asistenta učiteľa a rodičov by mal byť kamarátsky, aby nepocíťovali z jeho strany žiadnu nadradenosť. Po uplynutí určitého času sa môžu usporiadať stretnutia rodičov, aby sa oboznámili s výsledkami práce ich detí.

Asistent si pred stretnutím môže zistiť, či rodičia nemajú nejaké otázky, hlavne od tých, ktorí majú problém sa ich opýtať na verejnosti. Potom sa môžu o tom baviť a spolu sa dopracovať k riešeniu. Môže sa to týkať zdravia, hygieny a vecí tomu podobných.

Asistent je prínosom aj pri rôznych oslavách alebo pri príprave divadielka na Mikuláša či Vianoce. Pomáha pripravovať kulisy a taktiež sa venuje deťom a pomáha im s učením textov, tančiek a podobne. Ak sa stane, že niektoré deti navštevujú škôlku nepravidelne, asistent môže takúto rodinu navštíviť a tento problém vyriešiť.

Asistent učiteľa je v prostredí v prevažne z rómskych detí potrebný a postupom času sa objaví v skoro každom vzdelávacom zariadení, ktoré ocení jeho prínos. Aj učiteľia pocítia určité uvoľnenie, nebudú mať toľko starostí a môžu sa naplno venovať všetkým deťom. Taktiež to pomôže pri edukácii rómskych detí, ktoré nemajú až tak dobrý vzťah k učeniu. Pretože jeden z dôvodov ich školskej neúspešnosti je to, že majú málo príležitostí prežiť pocit úspechu. Asistent učiteľa to môže ale zmeniť (Príloha).

### **3.3 Rómsky jazyk**

Jedným zo základných znakov identity národa je samotný jazyk -materinská reč. Spoločný jazyk predstavuje najviac determinujúcu väzbu medzi ľuďmi, ktorí žijú rozptýlení po celom svete. Svoj materinský jazyk majú všetky národy sveta. Deti sa ho učia od rodičov a neskôr, keď sa z nich stanú rodičia, prihovárajú sa ním svojim deťom. Materinská reč sa podáva z pokolenia na pokolenie už celé stáročia. Funguje to tak bez ohľadu na to, či má alebo nemá uzákonenú spisovnú podobu, či sa vyučuje v škole a u ľudí, ktorí ním hovoria a majú k nemu citový vzťah, bude žiť ďalej (Mann, A., 2000). Jazyk má viacero funkcií. Základnou je komunikovať, dávať na vedomie, ale aj byť porozumený. Zároveň je jeho funkciou vytvárať praktický spôsob, oddeľovať spoločné prvky a zvyrazňovať vlastnú osobnosť. Sociálne vedomie príslušnosti Rómov k tej alebo onej skupine, sociálnej vrstve

a postoj k jazyku sú vždy spojené. V kontaktoch s inými Rómami je použitie jazyka vyjadrením blízkosti a zároveň odlišnosti v rámci známej podobnosti (Cina, S., 2006).

Jazyk Rómov tvorí neoddeliteľnú súčasť ich identity. Rómsky jazyk je univerzálnym jazykom, aj navzdory tomu, že sa vyskytuje vo viacerých variantoch. Umožňuje Rómom z celého sveta dorozumieť sa a komunikovať navzájom. Rómsky jazyk má svoju gramatiku, patrí medzi najdôležitejšie prvky vedomia rómskeho národa. Rómovia sú veľmi spätí so svojim jazykom. Udržiavanie hovorenia po rómsky, odovzdávanie vlastnej reči deťom je jednou z povinností zachovania zásady *romaņipen*. O hodnote jazyka hovoria aj mnohé príslovia, napríklad: „*Tut hin čačipen, man hin miro, ale hin amen čhib, kaj pestedo vakeras*“ (ja mám svoju pravdu, ty máš svoju pravdu, ale máme jazyk, aby sme sa dorozumeli) (Hübschmannová a kol., 2006).

Rómsky jazyk patrí do skupiny indoeurópskych jazykov, ktorými sa dnes hovorí v Indii. Aj napriek určitým fonetickým zmenám rómsky jazyk obsahuje slová podobné slovám v hindčine, pandžábčine a dardčine. Toto nie je prekvapujúce. Pred tisíc alebo viac rokmi, keď kočujúci predkovia dnešných Rómov začali dlhú cestu smerom na západ, sa často zastavovali v navštívenej krajine, niekedy na dlhší čas, kde žili v blízkosti ľudí s odlišnými jazykmi a tradíciami. Od nich si osvojili určité kultúrne a lingvistické črty. Niekedy však nezostávali v týchto krajinách tak dlho, aby sa celkom integrovali do takej miery, aby stratili svoju identitu či originalitu (Hübschmannová, 2006).

Rómčina bola donedávna jazykom v podstate uzavretej etnickej skupiny so znakmi či reliktnami rodového zriadenia, a preto sa počas celého devätnásteho storočia zachovala ako jazyk málo rozvinutý a neliterárny (Cina, S., 2006). V súčasnosti, po uznaní rómskej národnosti, etnicity a kultúry na medzinárodnom poli i v Slovenskej republike sa pozícia rómskeho jazyka mení, postupne dostáva novú úlohu i funkciu. Vytvárajú sa v ňom niektoré nové potrebné slová, používa sa už aj na medzinárodných politických rokovaníach a odborných konferenciách, v tlači a publikáciách ([www.romovia.vlada.gov.sk](http://www.romovia.vlada.gov.sk)).

Antropologické, ale predovšetkým jazykové štúdium, objavilo indický pôvod Rómov a úzke vzťahy rómčiny s niektorými novoindickými jazykmi, predovšetkým s hindčinou. Na spojitosť jazyka medzi Rómami a Indmi sa prišlo takmer náhodou. Stalo sa to v Holandsku v roku 1760. Študent teológie zo západného Uhorska menom Štefán Vályi sa tu jedného dňa ocitol v jednej izbe na univerzite v Leidene s tromi výmennými študentmi, ktorí prišli z indického Malabaru a diskutovali v sanskrite, jazyku starej Indie. Vályiho rodina vlastnila veľký majetok v meste Győr, kde zamestnávali mnohých Rómov na námezdné práce. S niektorými z nich sa Vályi spriatelil a naučil sa niekoľko slov a slovných spojení ich jazyka.

Keď začul, ako indickí študenti hovoria sanskritom, uvedomil si niektoré podobné črty s rómčinou. Jeho poznatky boli publikované o tri roky neskôr vo Wiener Anzeigen v článku Székelyho von Doba (Hancock, I., 2005).

*„Základ rómskeho jazyka je spoločný či veľmi príbuzný najmä v časti slovnej zásoby. Možno konštatovať, že rómčina je tvorená tromi vrstvami, pokiaľ ide práve o slovnú zásobu:*

1. *V prvej z nich sú už spomenuté indické výrazy.*
2. *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).*
3. *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 (Cina, S., s. 8, 2006)“.*

Na Slovensku sa za základ rómskeho jazyka považuje východoslovenský dialekt, pretože prevažná časť rómskeho etnika žije na východnom Slovensku. Hovorené jazykové prejavy sa zaznačujú písmom a súborom grafických znakov, čiže písmen (grafém, litier). V rómčine sa používa hláskové písmo latinského pôvodu (latinka). Súbor všetkých písmen, ktoré sa používajú v tej istej grafickej sústave, sa nazýva abeceda.

#### **Poradie písmen v rómskej abecede je:**

a, b, c, č, čh, d, d', dz, dž, e, f, g, h, ch, i, j, k, kh, l, l', m, n, ň, o, p, ph, r, s, š, t, t', th, u, v, z, ž.

#### **Popri malých písmenách sa používajú veľké písmená:**

A, B, C, Č, ČH, D, Ď, DZ, DŽ, E, F, G, H, CH, I, J, K, KH, L, L', M, N, Ň, O, P, PH, S, Š, T, Ť, TH, U, V, Z, Ž.

#### **Do rómskej abecedy neboli prijaté písmená: Q, q, W, w, X, x, Y, y.**

V rómčine sa Q, q prepisuje dvoma znakmi – kv (kvazi), X, x sa prepisuje dvoma znakmi – ks, gz (taksikos, egzistnel). Písanie y nemá v rómčine fonetické ani historické opodstatnenie. Všade, kde počujeme hlásku i – y sa píše iota i. (Hübschmannová, M., 2006).

Rómsky jazyk je charakteristický tým, že Rómovia sa svojim jazykom medzi sebou dohovoria kdekoľvek na svete.

Rómsky jazyk pozná jedenásť slovných druhov – člen, podstatné mená, prídavné mená, zámená, číslovky, slovesá, príslovky, predložky, spojky, častice a citoslovčia. Gramatika rómskeho jazyka má dva rody – mužský a ženský, jednotné a množné číslo, osem pádov a jeden nepriamy pád, ktorý tvoríme pomocou koncoviek. Pri slovesách rozlišuje časy: prítomný, budúci, minulý nedokonavý a minulý dokonavý. Spôsoby poznáme – oznamovací, rozkazovací, podmienovací prítomný a minulý. Rod – činný a trpný. Člen je v rómčine o –

mužský rod (o čhave – synovia), e – ženský rod (e čhaj – dcéra). V Rómčine využíva zdrobňovanie, kedy sa zvyšuje účinok slova pridaním prípony - ro, - roro napríklad: čuno (trochu), čunoro (troška), čunororo (trošilinka) ([www.romale.sk](http://www.romale.sk)).

### 3.4 Rómske dialekty a kodifikácia

Na Slovensku môžeme rozdeliť rómske nárečia do niekoľkých skupín. Azda najrozšírenejším na celom území Slovenska je dialekt slovenských Rómov, ktorý tvorí približne 85%-ný podiel zo všetkých dialektov. Z tohto dialektu odvodzujeme jednotlivé regionálne podskupiny:

- Východoslovenský dialekt – je veľmi rozšírený a jeho podoba je veľmi blízka takmer všetkým dialektom slovenských Rómov. Za základ si ho vo svojich štúdiách zvolila väčšina našich lingvistov (Lípa, Hübschmannová, Šebková).
- Stredoslovenský dialekt. Tento dialekt je niekedy nazývaný aj ako maďarský dialekt. Všeobecne sa charakterizuje ako nárečie, ktoré sa vyznačuje minulým nedokonavým časom zakončeným na – áhi a inými zvláštnosťami.
- Západoslovenský dialekt. Spoznáme ho podľa (palatálnych) hlások, ktoré sa napr. vyslovujú tvrdo. Ďalej zmeny hlások “s” na “h”. Okrem toho má toto nárečie veľa špecifických slov, ktoré sa veľmi odlišujú od slov napr. východoslovenskému dialektu.

Osobitný dialekt predstavuje:

- Olašský alebo vlašský dialekt. Hovorí ňou približne 5 -10 % Rómov na Slovensku. Vo svojom fonde má veľmi veľa rumunských slov a preto je častý jav, že väčšine slov tohto dialektu Rumungri (neolašský Rómovia) nerozumejú.

Nárečia Rómov z juhu Slovenska – ungrika Roma. Dialekt s veľkým prílevom maďarských slov, ktorými Rómovia nahrádzajú slová vyjadrujúce moderné pojmy, abstraktné či technické výrazy (Cina, 2006).

Cina (2002) uvádza nasledovné rozdiely medzi rómskym a slovenským jazykom:

1. Rómčina má na rozdiel od slovenčiny aspirované hlásky čh, ph, kh, th, ktoré sa artikulujú s prídychom. Ich uplatňovanie je veľmi dôležité, pretože nedodržiavaním sa mení význam slov, napríklad koro – khoro (slepý – krčah), te čorel – te čhorel (kradnúť – liať), tav! – thav (var! niť) a podobne.
2. V rómčine sa uvádza pred podstatným menom člen (o, e, o).

3. Rómčina má osem pádov. Ôsmy je ablatív. Podobá sa na slovenský genitív. Rómsky genitív má zasa charakter privlastňovania.
4. V rómčine sa častejšie používa vokatív (5. pád).
5. Podľa pravopisných noriem z roku 1971 sa v rómčine nepíše ypsilon, ale iota.
6. V rómčine sa píše mäkčeň aj v slabikách di, ti, ni, li, de, te, ne, le. Mäkčeň je potrebné vždy uvádzať, pretože nedodržaním mäkčenia sa mení význam slov, napríklad dilos – d'ives (obed – deň), linaj – di'ino (leto – hlúpy) a podobne.
7. V rómčine sa nepoužívajú dĺžne. Dĺženie je regionálne podmienené. Napríklad slovo pora (perie) sa v šarišskom regióne vysloví krátko (pora), no na Zemplíne sa artikuluje dlho (póra, póura). Dĺžeň sa však nepíše.
8. V rómčine sa ináč tvoria slovesá mať, môcť/nemôcť, treba, musieť.
9. Gramatika rómskeho jazyka často krát skracuje slová, napríklad miro – mro/môj, tiro – tro/tvoj a podobne.

Rómčina bola donedávna jazykom v podstate uzavretej etnickej skupiny so znakmi či reliktnami rodového zriadenia, a preto sa počas celého 19. storočia zachovala ako jazyk málo rozvinutý a neliterárny (Cina, S., 2006).

V súčasnosti - po prijatí ústavného zákona číslo 23/1991 Zb., ktorým sa uvádza Listina základných práv a slobôd, v tretej hlave článok 24 a 25 sú práva národnostných a etnických menšín a prijatím zákona číslo 184/1999 Z. z. o používaní jazykov národnostných menšín sa čoraz častejšie dostáva do popredia potreba kodifikácie rómskeho jazyka.

Podľa niektorých odborníkov na rómsky jazyk u nás ku kodifikácii došlo v roku 1971, kedy jazyková komisia pri vtedajšom Zväze Cigánov – Rómov na Slovensku (1969-1973) prijala záväznú písomnú normu slovenského dialektu rómčiny. Vychádzala z pravopisných zvyklostí a princípov slovenčiny. Bola v zásade prijatá slovenská abeceda, vrátane diakritických znamienok, ktoré sa používali podľa odlišných pravidiel. Výnimku tvoria grafémy th, kh, ph, čh. Tieto rozdiely v zápise a niekedy vo výslovnosti viedli predstaviteľov Rómov združených v Romani Union a niektorých romistov k pokusom o vytvorenie jednotnej transkripcie rómčiny ([www.foruminst.sk](http://www.foruminst.sk)).

V ďalšej etape prebral iniciatívu lingvista Marcel Courthiade, ktorý na základe svojich dialektologických výskumov realizovaných v teréne (predovšetkým na Balkáne) rozdelil dialekty, či jazyk Rómov do 3 vrstiev:

1. Súbor dialektov rómčiny v pravom slova zmysle, ktorými komunikuje väčšina Rómov vo svete a ktoré sú si navzájom v zásade zrozumiteľné.



2. Silno germanizované sito – manušké dialekty, ktoré sú iným rómskym skupinám málo zrozumiteľné.
3. Rómske etnolekty iných jazykov (napríklad angličtiny, španielčiny, rumunčiny), ktoré – aj keď obsahujú lexikálne prvky rómčiny – sú iným skupinám Rómov úplne nezrozumiteľné.

Táto dialektologická analýza bola prednesená na medzinárodných sympóziách organizovaných Medzinárodnou Rómskou Úniou (IRU) na IV. Medzinárodnom kongrese IRU vo Varšave v apríli 1990. Komisia predložila delegátom dva dokumenty. Prvý niesol názov I Romani alfabeto – Abeceda spoločného rómskeho jazyka a v 21 bodoch načrtnol pravopisné pravidlá pre zápis všetkých dialektov rómčiny ([www.foruminst.sk](http://www.foruminst.sk)).

Na Slovensku má rómčina svoje regionálne varianty, ktoré sa od seba odlišujú len nevýraznými osobitosťami. Rómsky jazyk, ako každý živý jazyk, má viacero územných variantov (geografické nárečia, dialekty). Početnú prevahu a najvýraznejšiu jazykovú pribojnosť majú Rómovia z východného Slovenska, a preto sa východoslovenský dialekt stal aj základom pre gramatiku a slovník s frazeológiou a prehľadom gramatiky, ktorý bol vydaný v roku 1991. Východoslovenská rómčina tvorí aj základ pre Učebnicu slovenskej rómčiny a Kľúč k učebnici slovenskej rómčiny, ktoré boli vydané v roku 1999 v rómsko-českej verzii ([www.romovia.vlada.sk](http://www.romovia.vlada.sk)).

Na základe uznesenia vlády číslo 703/2001 bod B. 102 bola Sekretariátu splnomocnenkyne vlády SR pre rómske komunity vládou uložená úloha vypracovať *Informáciu o stave príprav rekodifikácie rómskeho jazyka*. Samotná rekodifikácia rómskeho jazyka je jednou z priorít, ktoré si v roku 2001 určil sekretariát splnomocnenkyne vlády SR, bola vytvorená jazyková komisia a odborným gestorom prípravy rekodifikácie rómskeho jazyka sa stala Katedra rómskej kultúry Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Pracovná porada jazykovej komisie dospela k jednoznačnému odporúčaniam, aby sa za základ rekodifikácie rómskeho jazyka považoval východoslovenský dialekt rómčiny. Aby sa rekodifikácia rómskeho jazyka mohla formálne uskutočniť, je treba vydať pravidlá gramatiky rómskeho jazyka a samostatný rómsko-slovenský slovník (Cina, 2002).

Rafael (In: Sme, 2008) uvádza, že úsilie kodifikovať rómsky jazyk na Slovensku, jazykovou komisiou pri vtedajšom Zväze Cigánov – Rómov, prebieha už od roku 1971. Napokon až po tridsiatich siedmich rokoch sa dočkal svojej štandardizácie. Tá prebehla 29. júna 2008 v Bratislave, na základe používaného dialektu najpočetnejšej skupiny Rómov z východného Slovenska ([www.rml.sk](http://www.rml.sk)).

### 3. 5 Vzdelávanie Rómov

Právo na vzdelanie patrí medzi základné ľudské práva. Porušovanie práva na vzdelanie môže ovplyvňovať aj ďalšie práva. Vzdelávanie umožňuje uplatňovanie sociálnych, ekonomických a politických práv. Vzdelaný človek má väčšiu šancu nájsť si prácu, získava právne vedomie, čím sa zjednodušuje dosahovanie práv na bývanie, zdravie atď. Vzdelávanie zároveň môže posilňovať kultúrnu identitu, s čím súvisí aj právo na používanie vlastného jazyka. Zo vzdelania profituje spoločnosť ako celok, ale rovnako aj jednotlivci (www.euractiv.sk).

Legislatívu upravujúcu práva menšín na vzdelávanie možno považovať za uspokojivú, všetky relevantné medzinárodné dokumenty týkajúce sa práv na vzdelanie Slovenská republika ratifikovala, vrátane Európskej charty regionálnych a menšinových jazykov. Túto chartu prijala Slovenská republika aj pre rómsky jazyk. Právo občanov tvoriacich v Slovenskej republike národnostné menšiny alebo etnické skupiny vzdelávať sa v ich materinskom jazyku je zahrnuté v článku 34 odsek 2, písmeno a/ Ústavy Slovenskej republiky *“Občanom patriacim k národnostným menšinám alebo etnickým skupinám sa za podmienok ustanovených zákonom zaručuje okrem práva na osvojenie si štátneho jazyka aj a/ právo na vzdelanie v ich jazyku“* (Ústava Slovenskej republiky č. 460/1992 Zb.). Zákaz diskriminácie v prístupe k vzdelaniu je explicitne vyjadrený aj v Zákone č. 365/2004 Z. z o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (tzv. antidiskriminačný zákon) (www.euractiv.sk).

Slovensko v roku 2001 ratifikovalo Európsku chartu regionálnych a menšinových jazykov aj pre rómsky jazyk. Na základe tejto charty *„na územiach, kde sa také jazyky používajú, podľa situácie každého z týchto jazykov a bez ujmy na výučbe oficiálneho(ych) jazyka(ov) štátu“* majú menšiny na Slovensku právo vzdelávať sa v materinskom jazyku na všetkých stupňoch vzdelávania (predškolská výchova, základné vzdelávanie, stredoškolské a vyššie vzdelávanie, vrátane vzdelávania dospelých). Toto vzdelávanie by malo byť umožnené všetkým žiakom, ktorí o to prejavia záujem.

Štátny pedagogický ústav momentálne pracuje na experimentálnom overovaní kurikula rómskeho jazyka, čo by do budúcnosti malo umožniť aspoň čiastočné vzdelávanie Rómov v ich materinskom jazyku. V rámci spomínaného projektu experimentálneho overovania kurikula rómskeho jazyka bolo zriadených niekoľko základných a stredných škôl, na ktorých v súčasnosti prebieha výučba rómskeho jazyka, kultúry a histórie. V rómskom jazyku sa vyučuje v niektorých materských školách, základných školách a stredných školách.

*Materské školy:* Rudňany okres Spišská Nová Ves; Materská škola, Ulica Gorkého 18, Trebišov.

*Základné školy:* Súkromná základná škola na Galaktickej ulici v Košiciach. Školu navštevujú deti z košického rómskeho sídliska Luník IX, o čom rozhodli ich rodičia. Jej špecifikom je to, že má veľký podiel integrovaných žiakov s poruchami písania, čítania či počítania, ktorí majú individuálne vzdelávacie programy.

Ďalej sú to *Internátne školy* pre rómske deti, kde ide o taký typ základnej a strednej školy, kde by mali dostať šancu talentované rómske deti, ktorým domáce prostredie nemôže zabezpečiť dostatok prostriedkov na rozvíjanie talentu a štúdia.

*Stredné školy:* Stredná umelecká škola v Košiciach, kde je aj povinná maturita z rómskeho jazyka. Absolventi tejto školy sa uplatňujú na trhu práce ako učitelia základných umeleckých škôl, ako asistenti učiteľa, hudobníci vo filharmónii a v iných orchestroch, herci a speváci v rôznych divadlách. Časť absolventov študuje na vysokých školách. Súkromná pedagogická a sociálna akadémia Jegorovovo námestie č. 5 v Košiciach. Súkromné gymnázium na Galaktickej ulici v Košiciach.

## ZÁVER

V našej práci sme sa zamerali na problematiku rómskeho jazyka a jeho špecifik. Jeho kodifikácia v našom štáte bola v roku 1971, no štandardizovaný bol až po tridsiatich siedmich rokoch, v roku 2008. Jeho štandardizácia umožňuje dostupnosť širokým vrstvám obyvateľstva.

Ďalej sme v našej práci poukázali na rozvoj kľúčových kompetencií vo vzdelávaní Rómov, ich kultúru, edukáciu a celkovú socializáciu. Analýzou dostupnej literatúry a internetových zdrojov, sme zistili, že rómska historiografia tvorí samostatnú časť a dodnes sa nestala komplexnou a samozrejmovú súčasťou interpretácií slovenských dejín ako takých. Zamerali sme sa na kompetencie asistenta učiteľa rómskych žiakov. Nezabudli sme ani na aktivity napomáhajúce pri riešení problémov žiakov s poruchami učenia.

Na to, aby bolo možné zachovať vlastnú etnickú identitu Rómov, je potrebné u nich rozvíjať jazyk a kultúru prostredníctvom vzdelávania a zlepšovať sociálno-ekonomické podmienky integráciou do majoritnej spoločnosti.

autorky

## LITERATÚRA

- Barker, CH. 2006. Slovník kulturních studií. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367 - 099-2.
- Belz, H., Siegrist, M. 2001. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- Blaško, M. 2009. Úvod do modernej didaktiky I. (Systém tvorivo-humanistickej výučby). [online]. Dostupné na internete: <<http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>>.
- Davidová, E. 1965. Bez kolíb a šiatrov . Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1965.
- Dubayová, M. (2001) Rómovia v procesoch kultúrnej zmeny. Prešov: FF PU, 2001. ISBN 808068 059-0.
- Ďurič, L. – Bratská, M. a kol. 1997. Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4.
- Euridice, 2002. Key Competencies: A developing concept in general compulsory education [online]. 2002 [cit. 2008-02-23].
- Gáborová, L. 1996. Komunikácia s deťmi zo znevýhodneného sociálneho prostredia. In: Výchova a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov: PF UPJŠ v Košiciach, 1996. ISBN 80-88697-34-4.
- Havlík, R. – Kořa, J. 2002. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- Horváthová, E. 1964. Cigáni na Slovensku. Bratislava: Slovenská akadémia vied, 1964. <<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=031EN>>.
- Hučinová, L. 2006. Klíčové kompetence [online]. 20.3.2006 [cit. 2008-02-20]. <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102552&CAI=2147>>.
- Jakoubek, M. 2005. Romové a Cigáni medzi rasou, kultúrou a etnicitou. In: Budil, T., I. (ed) a kol. Dějiny, rasa a kultura 2005. Fakulta filozofická ZČU, Katedra antropologie, 2005, 59-68s. ISBN 80-9034-124-1.
- Kultúrna identita Rómov. Nitra: UKF FSVZ, 2006 ISBN 80-8050-945-X.
- Jezberová, R. a kol. 2007. Nová koncepcie klíčových kompetencí v RVP odborného vzdělávání. [online]. Február, 2007 [cit. 2008-01-19]. <<http://www.nuov.cz/public/File/Koncepcie%20KK%20v%20RVP%202007.pdf>>.

Mertens, D. 1974. Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung. 7. Jahrgang. Nürnberg : 1974.

Prášilová, M. 2008. Existujú predpoklady ke zmene v řízení českých škol ? Technológia vzdelávania, Příloha Slovenský učiteľ, 2008, roč. 16, č.10, s. 12-15. ISSN 1335-003X.

Turek, I. 2008. Didaktika. Bratislava : Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.

<<http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>>. 10

Učitel'ský zpravodaj, 2007. Co jsou to ty klíčové kompetence. Historie a genealogie pojmu. [online]. 12.3.2007, č. 4, s. 8 [cit. 2008-01-20]. Dostupné na internete:

<<http://www.ucitelskyzpravodaj.cz/archiv/tabid/336/Default.aspx>>.

Úradný vestník EÚ, 2006. Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18.12.2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie [online].

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SK:PDF>  
[www.niest-oadk.edu.sk/kniznica/ap/Gabovicova](http://www.niest-oadk.edu.sk/kniznica/ap/Gabovicova)

## PRÍLOHY

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 dňa 26.8.2002**

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky v záujme zjednotenia zavedenia profesie asistent učiteľa v predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnych základných školách v súlade s § 50 ods. 1 a §50b zákona č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov v znení zákona č. 408/ 2002 Z.z. vydáva tento metodický pokyn.

Čl. 1

### **Zavedenie profesie asistent učiteľa**

1. V triedach základných škôl, špeciálnych základných škôl alebo predškolských zariadení (ďalej len „školy“), ktoré navštevuje viac ako 5 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, môže riaditeľ školy ustanoviť profesiu asistent učiteľa podieľajúceho sa na utváraní podmienok nevyhnutných na prekonávanie najmä jazykových, zdravotných a sociálnych bariér dieťaťa pri zabezpečovaní výchovno-vzdelávacieho procesu.
2. O súhlas na zavedenie profesie asistent učiteľa požiada riaditeľ školy príslušného zriaďovateľa školy.

Žiadosť musí obsahovať:

- a) názov a adresu školy, počet žiakov a tried,
  - b) počet žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,
  - c) meno a priezvisko a dosiahnuté vzdelanie asistenta učiteľa,
  - d) zaradenie asistenta učiteľa do platovej triedy podľa osobitného predpisu.
3. Asistent učiteľa musí spĺňať požiadavky:
    - a) spôsobilosť na právne úkony,
    - b) vek nad 18 rokov,
    - c) odbornej spôsobilosti a pedagogickej spôsobilosti, ak získal úplné stredné vzdelanie alebo vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa (titul Bc.) a absolvoval doplňujúce pedagogické štúdium, do roku 2010 výnimka.<sup>1</sup> Počas trvania výnimky odporúčame prijímať absolventov špecializačných kurzov akreditovaných MŠ SR v rozsahu najmenej 110 hodín, z toho aspoň 50 hodín praxe,
    - d) ovládanie štátneho jazyka,

---

<sup>1</sup> §50b odsek 3 zákona č. 29/1984 Zb. v znení zákona č. 408/2002 Z. z.

- e) zdravotná spôsobilosť,
  - f) bezúhonnosť.
4. Zavedenie profesie asistent učiteľa nie je viazané na zriadenie nultých ročníkov základných škôl.

## Čl. 2

### **Základné pracovné povinnosti asistenta učiteľa**

1. Náplň práce asistenta učiteľa určuje riaditeľ školy. Hlavnými činnosťami sú:
- 1.1. Vo výchovno-vzdelávacom procese:
- a) bezprostredná spolupráca s učiteľom v triede a s pedagogickými zamestnancami školy,
  - b) uľahčovanie adaptácie dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia na nové učebné prostredie a pomáhanie pri prekonávaní počiatočných jazykových, kultúrnych a sociálnych bariér,
  - c) organizovanie otvorených vyučovacích hodín pre rodičov,
  - d) vykonávanie dozoru počas prestávok,
  - e) sprevádzanie žiakov mimo triedy,
  - f) pomáhanie pri príprave učebných pomôcok.
- 1.2. V práci so žiakmi vo voľnočasových aktivitách:
- a) priame vedenie alebo napomáhanie pri činnostiach voľnočasových aktivít (speváckych, hudobných, tanečných, výtvarných, dramatických a iných) s využitím individuálnych, skupinových alebo hromadných foriem výchovy,
  - b) návšteva historických a kultúrnych pamiatok,
  - c) zabezpečovanie účasti na spoločenských aktivitách na úrovni obce a regiónu,
  - d) organizovanie spoločenských podujatí s rodičmi,
  - e) spolupráca so školskými zariadeniami zabezpečujúcich výchovu a vzdelávanie v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin.
- 1.3. V spolupráci s rodinou:
- a) návšteva rodiny a komunity v obciach s vysokou koncentráciou, obyvateľstva zo sociálne znevýhodneného prostredia,
  - b) organizovanie stretnutí a spolupráca s rodičmi, tak, aby sa cítili súčasťou procesu vzdelávania,
  - c) spoznávanie rodinného prostredia, sociálnych pomerov, záujmov rodičov a zdravotného stavu dieťaťa.



1.4. V oblasti vzdelávacích aktivít – účasť na vzdelávacích podujatiach určených pre asistentov učiteľa organizovaných školami alebo inými inštitúciami akreditovanými na túto činnosť.

2. Počet asistentov učiteľa určuje riaditeľ príslušnej školy po dohode so zriaďovateľom školy. Na jedného asistenta učiteľa odporúčame najviac 20 žiakov.

3. Prvá zmienka o príprave rómskych asistentov sa objavila v pracovnej verzii návrhu Ministerstva školstva Slovenskej republiky o „Koncepcii výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov z 28. februára 2003.

Projekt rómsky asistent učiteľa je v súčasnosti najdôležitejším a najefektívnejším programom zameraným na zlepšenie podmienok vzdelávania rómskych žiakov. Rómsky asistent učiteľa má na škole pôsobiť ako sprostredkovateľ medzi školou a rómskou komunitou.