

## Aktuálne otázky vzdelávania minorít ako súčasť pregraduálnej prípravy učiteľov primárneho vzdelávania na Slovensku

LADISLAV HORŇÁK

Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove, ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, SR, hornakl@unipo.sk

**Kľúčové slová:** rómsky žiak, sociálne znevýhodnené a výchovne menej podnetné prostredie, vzdelávanie minorít, hraničné pásmo mentálnej retardácie, učiteľ rómskych žiakov

**Abstrakt.** Príspevok sa zaoberá aktuálnymi problémami vzdelávania minorít na Slovensku. Dôraz kladie na najväčšiu a zároveň najproblematickejšiu slovenskú minoritu, ktorou sú Rómovia. V tejto súvislosti poukazuje na nutnosť pregraduálnej prípravy učiteľov primárneho vzdelávania v oblasti multikultúrnej výchovy, rómskej kultúry ako aj v otázkach vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia, či žiakov v hraničnom pásme mentálnej retardácie. Upriamuje pozornosť na špecifiká vzdelávania žiakov rómskeho etnika, ktoré súvisia najmä s odlišným jazykovým vývinom a kultúrnym zázemím. Poznanie sociálno-psychologických odlišností rómskych detí učiteľom mu umožní ich lepšie pochopenie a zmenu prístupu k nim. Zlepšenie ich životnej situácie vidia odborníci najmä vo zvýšení ich vzdelanostnej úrovne a práve tu majú učelia primárneho vzdelávania nezastupiteľné miesto.

HORŇÁK L. **Topical Issues of Education of the Minorities As the Part of the Pre-Gradual Preparation of the Teachers of the Primary Education in the Slovak Republic**

**Key words:** Roma pupil, socially handicapped and educationally less stimulating environment, education of the minorities, border level of the mental retardation, teacher of the Roma pupils

**Abstract.** The article deals with the current issues of educating the minorities in Slovakia. It concentrates on the biggest and at the same time at the most problematic Slovak minorities, namely Roma population. In this connection the author stresses the necessity of the pre-gradual preparation of the teachers of the primary education in the field of the multicultural education, Roma culture as well as the issues of educating the pupils from the socially handicapped and educationally less stimulating environment, and/or the pupils at the border level of the mental retardation. He focuses on the specifics of educating the pupils of the Roma ethnics that deal with the different language development and the cultural background. Knowing the social-psychological differences of the Roma students by the teacher, enables him to understand the pupil better and to change the approach towards them. The improvement of their living standard is understood by the professionals in increasing their knowledge and this here is a position for the teachers of the primary education irreplaceable.

### Úvod

Zmenou spoločenských pomerov po roku 1989 a vstupom Slovenska do Európskej únie v roku 2004 sa začína stále intenzívnejšie vynárať otázka vzdelávania žiakov, ktorí pochádzajú z iných štátov Európy (napr. zo štátov bývalej Juhoslávie, Ukrajiny), či iných kontinentov (najmä Vietnamci a Číňania). Na túto novú situáciu musí reagovať školský systém jednak v praxi, ale najmä zmenou prípravy budúcich učiteľov. Aj keď sa prostredníctvom predmetu multikultúrna výchova oboznamujú s prístupmi k žiakom rôznych národností, predsa len najväčšie a permanentné problémy so vzdelávaním svojich detí nám spôsobuje naša domáca - rómska minorita. V mnohých regiónoch Slovenska (na východe a na juhu) je situácia alarmujúca. Na východnom Slovensku sa začínajú stále častejšie vytvárať čisto rómske základné školy (napr. v Jarovniciach) a v špeciálnych základných školách (ŠZŠ) je tiež neúmerne vysoký počet rómskych žiakov (až 80 % a viac). Výnimkou nie sú ani ŠZŠ obsadené len rómskymi žiakmi. Pre vysoké zastúpenie rómskych žiakov získali tieto školy hanlivé označenie „cigánske školy“. Najväčšie problémy v školách spôsobujú najmä rómske deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia. Učiteľ na 1. stupni základnej školy na východnom Slovensku prakticky nemá šancu nestretnúť sa vo svojej praxi s rómskym žiakom. Preto na Pedagogickej fakulte v Prešove musíme venovať pozornosť nielen multikultúrnej výchove vo všeobecnosti, ale aj predmetom rómska kultúra, vzdelávanie detí pochádzajúcich so sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia, vzdelávanie žiakov v hraničnom pásme mentálnej retardácie a ďalším, ktoré sa priamo dotýkajú vzdelávania rómskej minority. V ďalšom texte sa budeme venovať niektorým aktuálnym problémom vzdelávania Rómov, ktoré majú priamy vplyv na obsah vzdelávania budúcich učiteľov 1. stupňa základnej školy.

## Aktuálne problémy vzdelávania rómskych žiakov na Slovensku

Deprivované rómske deti predstavujú vo výchove a vzdelávaní samostatný problém, pretože špecifickosť ich psychického vývinu si vyžaduje aj špecifickosť edukačného pôsobenia. Podľa posledného sčítania obyvateľstva takmer 77 % Rómov má len základné vzdelanie a 8 % z nich sa vyučilo. Menej ako 2 % ukončilo strednú školu a časť z nich dosiahla univerzitné vzdelanie.

V súvislosti so vzdelávaním Rómov môžeme hovoriť o **vzdelávaní minorít**. Podľa Průchy, J., Valterovej, E. a Mareša, J. (1995) sú to zvláštne edukačné programy pre žiakov a študentov pochádzajúcich z minoritných skupín obyvateľstva (t. j. skupín ľudí, ktorí z dôvodu svojho pôvodu, fyzických či psychických vlastností nemajú rovnaké šance v spoločnosti ako väčšina obyvateľov). Ide napr. o programy jazykovej výučby, programy pre žiakov z chudobných spoločenských vrstiev, programy pre hendikepovaných žiakov a i.. Poznáme aj označenia ako **etnopedagogika** (pedagogická disciplína, ktorá sa zaoberá problémami výchovy a vzdelávania etnických menšín) a **etnopsychológia** (odvetvie psychológie, ktoré skúma psychické rozdiely príslušníkov rôznych etnických skupín, kmeňov i národov sveta). V počiatočnom období sa spája s menami Adolfa Bastiana, W. Wundta a Richarda Thurnwalda.

Širšie koncipovaná **je romistika**, odbor skúmajúci rómske etnikum, rómsky jazyk, sociálne a kultúrne špecifiká Rómov a vytvára predpoklady pre praktické opatrenia súvisiace s nekonfliktným súžitím rómskej minority s majoritnou populáciou. Romistika má praktickú dôležitosť pre prípravu učiteľov, vychovávateľov, sociálnych a iných pracovníkov v oblasti vzdelávania rómskej mládeže, prevencie kriminality atď. Sprostredkúva informácie o rómskej komunite. Je to multidisciplinárny odbor, zahŕňajúci okrem štúdia jazyka, histórie a kultúry aj pedagogicko-psychologické zvláštnosti, filozoficko-etické názory Rómov a vzťahy medzi väčšinou a rómskou menšinou atď. Hoci je romistika pomerne mladým vedným odborom, už teraz je schopná poskytovať tok informácií, ktoré sa pri tvorivom prístupe učiteľov môžu už v súčasnosti aplikovať do vyučovacieho procesu (Balvín, J., 1999). Nečas, C. (1999) ale dopĺňa, že tento vedný odbor stojí na samom začiatku svojej vývojovej cesty, takže doteraz získané poznatky neutvorili zatiaľ súvislú informačnú vrstvu. Za zakladateľku romistiky na Slovensku je právom považovaná Horváthová, E. Výsledkom jej dlhoročnej práce bola nesporne najvýznamnejšia práca svojho druhu v celosvetovom meradle, etnografickohistorické dielo *Cigáni na Slovensku*, ktoré vyšlo v roku 1964.

Už pred tridsiatimi rokmi (ale aj skôr) sa v súvislosti so vzdelávaním rómskych detí konštatovalo, že je potrebné:

- doriešiť problematiku predškolskej výchovy rómskych žiakov zriadením a výstavbou MŠ priamo v osadách alebo žiakov povinne zaškoľovať,
- vypracovať kritériá školskej zrelosti, na základe ktorých je potrebné umiestňovať žiakov 1. ročníka, ktorí sú zjavne nespôsobilí, do osobitných škôl (dnešných ŠZŠ),
- v školách s väčším počtom žiakov prednostne zavádzať výchovu v školských družinách, prípadne budovať školy s celodennou výchovnou činnosťou,
- záujmovú činnosť zamerať na rozvoj nadania a talentu v oblasti hudby a tanca,
- absolventov pedagogických fakúlt pripravovať aj na osobitosti práce s cigánskymi žiakmi,
- kádrovo zlepšovať školy s väčším počtom rómskych žiakov,
- cieľavedomejšie pracovať so žiakmi vyšších ročníkov v súvislosti s profesionálnou orientáciou,
- spresniť zákony o povinnej školskej dochádzke a v prípade bezdôvodného vymeškávania z vyučovania určiť presné trestné sankcie (Švarbalík, J. – Adamovič, K., 1976).

Cieľom vzdelávania rómskych detí je umožniť im ukončiť plnohodnotné základné vzdelanie ako predpoklad na získanie odbornej kvalifikácie, alebo ako možnosť pokračovať ďalej v štúdiu na akejkoľvek strednej škole. Získanie odbornej kvalifikácie je podmienkou na plnohodnotné sa začlenenie do života spoločnosti. Úspešnosť vzdelávania rómskych detí je predovšetkým založená na akceptácii dvoch základných predpokladov. Prvým z nich je zmena celkového prístupu, postoja učiteľov – represiu je potrebné nahradiť motiváciou (Arne, B. Mann, 2001, Horňák, L., 2001), druhým predpokladom je odborná pripravenosť a morálne kvality učiteľov vzdelávajúcich rómskych žiakov.

Rómski žiaci sa v škole zoznamujú s kultúrou, ktorá je pre nich cudzia. Na dejepise sa učia históriu iných národov, len o svojom etniku sa nedozvedia nič alebo len veľmi málo, čo vyvoláva pocit bezvýznamnosti ako etnika, ktoré si nezaslúži pozornosť. Na slovenčine sa zas učia o svetových a slovenských spisovateľoch a básnikoch, rómski literáti tu opäť nemajú miesto. Podobne je to aj s kladnými literárnymi hrdinami, ktorí sú v drvinej väčšine predstaviteľmi Nerómov. Ak rómski žiaci majú s príslušníkmi majoritnej spoločnosti nejakú negatívnu skúsenosť, čo sa v praxi stáva často, potom je pozitívna identifikácia s takýmito hrdinami problematická. Na hodinách hudobnej výchovy sa tiež učia len piesne majority. Nemôžeme sa potom čudovať, že tieto skutočnosti vedú v mnohých prípadoch k frustrácii rómskych žiakov, k narastaniu pocitu menejcennosti vo vzťahu k nerómskym spolužiakom, k celkovej nedôvere a apatii ku všetkému, s čím sa v škole stretávajú. Na

tieto postoje vplývajú aj postoje ich rodičov ku škole, ktorí sú často aj dnes presvedčení, že vzdelanie pre ich deti nie je potrebné, že v škole ich len ponižujú a trápia (Mann, A. B., 2001).

Na uvedené skutočnosti rómski žiaci často reagujú neposlušnosťou, agresivitou voči spolužiakom a učiteľom. To má zasa za následok zníženú známku zo správania. Nezaujím o školu vyúsťuje v časté opakovanie ročníkov, a preto mnoho rómskych žiakov končí povinnú školskú dochádzku na základnej škole v nižšom ako deviatom ročníku.

Průcha, J. (1997) pri vyhodnocovaní problémov týkajúcich sa dieťaťa v úlohe žiaka dospieva k záveru, že rozhodujúcimi determinantmi tu sú:

- kognitívne, a to najmä inteligenčné charakteristiky detí,
- sociokultúrne a socioekonomické pomery v rodinách detí.

V nasledujúcom texte sa budeme snažiť ukázať, ako uvedené determinanty vplývajú na výchovu a vzdelávanie rómskych žiakov.

Chápanie sveta a jeho prežívanie je u rómskeho dieťaťa odlišné od chápania sveta dieťaťom majority. V detstve sa tieto deti stretávajú prevažne s príslušníkmi svojej komunity a prirodzene nasávajú aj názory na ľudí majority – „gadžov“ bez toho, aby mali s nimi osobnú skúsenosť.

Sociálne kontakty s rovesníkmi sú veľmi živé a takmer ničím neobmedzované. Hry nie sú obmedzované zásahom dospelých, v porovnaní s nerómskymi rovesníkmi sú zdrojom odlišných skúseností, často neprimeraných veku (manipulácia s nebezpečnými predmetmi, nožom, sekerou, sexuálne skúsenosti, drobné krádeže). Výber hier v rámci komunity rovesníkov je determinovaný materiálnymi podmienkami, prevažujú pohybové hry bez pravidiel. Možno povedať, že rómske deti vedú bohatší spoločenský život ako nerómske deti, čo sa prejavuje aj bohatstvom rozmanitých sociálnych skúseností z praktického života. V rámci svojich kultúrnych zvláštností sú viac sociálne rozvinuté, samostatné, praktickejšie a vynaliezavejšie.

Inak je to v školskom prostredí. Rómske deti musia v prístupe k vzdelaniu prekonávať náročnejšie prekážky než deti majority či iných etnických skupín. Okrem problémov typických pre všetky chudobné domácnosti, akými sú napr. ekonomické obmedzenia, limitovaný prístup ku kvalitnému vzdelaniu či vzdelanostná úroveň rodičov, musia rómske deti prekonávať ďalšie prekážky vrátane nízkych požiadaviek na vzdelanie v rodine, geografickej izolácie, nízkych očakávaní zo strany učiteľov a rodičov, neznalosti či obmedzenej znalosti slovenčiny. U rómskych detí je zároveň vyššia šanca, že skončia v špeciálnych základných školách, čo ďalej znižuje ich budúcu vzdelanostnú úroveň a šance spoločenského a pracovného uplatnenia (Vyučovať a učiť sa na základe kultúrnych odlišností, 2003).

Už Davidová, E. (1965) upozorňovala na sociálno-psychologické zvláštnosti väčšiny rómskych detí, a preto zdôrazňovala, že je potrebné k ich výchove pristupovať zodpovedne, so špecifickými metódami práce. Ďalej píše, že tam, kde do školy či triedy je zapísaný pomerne malý počet žiakov cigánskeho pôvodu, môžu učitelia ich vyučovanie a výchovu zvládnuť v rámci normálnych tried, ak im najmä v prvých ročníkoch venujú zvýšenú individuálnu starostlivosť. Pre väčší počet rómskych detí je podľa nej potrebné podľa potreby a daných možností dočasne zriaďovať samostatné školy alebo osobitné triedy.

Skúsenosti pred štyridsiatich rokov už vtedy ukázali, že výchovu a vyučovanie rómskych detí brzdí väčšinou ich nedostatokná príprava na školu. „Často počas detstva prežívajú miesto hier starosti dospelých. Treba teda v oveľa väčšom počte zaraďovať cigánske deti do materských škôl, najmä posledný rok pred vstupom do školy. Rovnako dôležitá je aj otázka mimoškolskej výchovy... Takáto výchova môže podstatne zoslabiť záporný vplyv prostredia, a tak uľahčiť škole výchovu. Získanie pochopenia a podpory zo strany cigánskych rodičov iste tejto práci pomôže najviac“ (Davidová, E., 1965). Dnešné snahy sú v podstate totožné a predsa sa nám v tejto oblasti nedarí napredovať podľa našich predstáv.

Na začiatku školskej dochádzky bývajú rómske deti poddajné, ochotné, voči učiteľom milé až prítulné, v primeraných školských podmienkach sa rady učia. Vo vyšších ročníkoch sa často u nich výrazne zhoršuje prospech, žiaci začínajú byť spurní, strácajú záujem o školu. Čiastočne je to možné vysvetliť nastupujúcou pubertou, náročnejšou učebnou látkou, ale aj tým, že v rómskej komunite je dieťa včasnšie zapájané do života a činnosti dospelých, čo kontrastuje so žiackou rolou v škole. Starší rómski žiaci sú svojimi neúspechmi frustrovaní, ponižovaní tým, že opakujú ročníky, v škole sa nudia, správajú sa výbojne k učiteľom a často agresívne k spolužiakom. Z terajšej školy si Rómovia často odnášajú komplex menejcennosti a nenávisť.

Liégeois, J. P. (1995) uvádza, že dieťa, ktoré po prvýkrát príde do školy sa cíti byť zmätené a ťažko chápe, že ho z vekových dôvodov musia oddeliť od starších súrodencov, že im nemôže vyjadriť svoje pocity a svoje konanie musí mať neustále pod kontrolou, ako aj to, že jeho povinnosťou je podriaďovať sa príkazom a nariadeniam, ktoré sú pre neho nezmyselné.

Ak rómske dieťa je v prvom ročníku základnej školy neúspešné, musí prvý ročník opakovať, alebo je preradené do špeciálnej základnej školy, a to aj na základe psychologického vyšetrenia, ktoré rómske dieťa tak isto nezvládne podľa požiadaviek, kladených na deti majority. Preradeniu často napomáhajú aj rodičia napr. preto, že tam už chodia jeho súrodenci, že je tam veľa žiakov rómskeho etnika, že dostanú viac peňažných dávok, pretože ich dieťa je postihnuté a v neposlednom rade aj preto, že je tam menej žiakov v triede, pomalšie tempo a menej náročné učivo, čo mnohokrát rómskym žiakom vyhovuje. Aj keď sa neskôr ukáže, že intelektové

vlastnosti dieťaťa sú priemerné alebo dokonca nadpriemerné, spätné preradenie do základnej školy je takmer nemožné. Situáciu na Slovensku kopírujú aj české pomery, ktoré dokumentuje Sekyt, V. (1998).

Aj Mann, A. B. (2001) upozorňuje, že rómske deti často zaraďovali do špeciálnych škôl, a to napriek tomu, že v mnohých prípadoch nešlo u nich o mentálnu retardáciu, ale o retardáciu sociálnu, ktorá bola dôsledkom zanedbanej výchovy v málopodnetnom rodinnom prostredí. V Čechách to konštatovala medzi inými aj Dolejší, I. (1987), ktorá skúmala vplyv rodinného prostredia na vývin mentálne retardovaného dieťaťa – žiaka špeciálnej základnej školy. V celoeurópskom kontexte to potvrdzuje aj Liégeois, J. P. (1995).

Časť rómskych detí pre svoju mentálnu retardáciu oprávnené patrí do špeciálnej základnej školy. Ale aj tu by vyučovanie malo byť prispôbené špecifikám a potrebám rómskych detí. Jeden taký alternatívny vzdelávací program špeciálnej základnej školy vypracoval kolektív Výskumného ústavu pedagogického v Prahe pod vedením Švarcovej, I. (1997).

Danko, J. (1994) tiež uvádza, že zaškolenosť rómskych detí v osobitných školách je niekoľkonásobne vyššia ako by mala byť a len minimálne percento rómskych detí pokračuje v štúdiu na stredných školách.

Podobne sme aj my pri našom experimente zistili, že vo svojom výberovom súbore rómskych žiakov navštevujúcich špeciálne základné školy, približne 85 % z nich je v hraničnom pásme mentálnej retardácie a vyššie, čo znamená, že by nemali byť umiestnené v týchto školách (Horňák, L., 2001).

Toto naše tvrdenie podporujú aj slová Tomatovej, J. (2004), ktorá tvrdí, že rómske deti na Slovensku nadmerne často navštevujú špeciálne základné školy aj napriek ich väčšej zdravotnej rizikovosti.

Súčasne Bakalář, P. (2004) uvádza, že odhady zastúpenia rómskych detí v špeciálnych základných školách sa pohybujú od 60 do 80 %. Podporuje ho aj Řičan, P. (1998), ktorý hovorí tiež o 80 % Rómov navštevujúcich špeciálnu základnú školu. Aj Nečas, C. (1999, s. 112) konštatuje, že „rozdiel medzi učebnými výsledkami rómskeho a nerómskeho žiactva vedie spravidla k preradeniu neúspešných rómskych školákov do špeciálnych základných škôl. Deje sa tak po psychometrických testoch, pri ktorých sa jazykový a sociálny handicap zamieňa za druh mentálneho postihnutia. Podľa učiteľov a aktivistov v oblasti vzdelávania je v špeciálnych základných školách až 80 % rómskych detí. Špeciálne základné školy bývajú potom označované za „základné školy pre Cigánov“, alebo za „cigánske školy.“

Naše tvrdenie o nadmernom zastúpení rómskych žiakov v špeciálnych základných školách a o nutnosti nájsť z tejto situácie východisko potvrdzuje aj vyjadrenie Cipra, M. (1998, s. 149), ktorý píše, že: „V miestach s väčšou koncentráciou rómskeho obyvateľstva hľadajú školy rôzne spôsoby, ako prekonať jazykové a sociálne handicapy rómskych detí. Rýdzo pragmatické riešenie je preradzovanie týchto detí pre ich slabšiu výkonnosť do základných škôl pre mentálne zaostané deti. Tu je učivo redukované na minimum, postup je voľnejší, učitelia sú pedagogicky kvalifikovanejší a počty žiakov nižšie. Veľakrát sú tieto školy zaplnené z 90 % rómskymi deťmi, mentálne väčšinou celkom normálnymi. Niektorí to nazývajú diskrimináciou, iní pozitívnu diskrimináciou, teda vlastne účelovou diferenciaciou. Výhod je tu iste dosť, ale negatívny je fakt, že sa tu vlastne od rómskych detí žiada menej, než by – aspoň niektoré z nich – dokázali splniť a že sa tak dostávajú do slepej uličky, z ktorej už nie je cesta hore na strednú, poprípade vysokú školu. A to je veľká chyba, pretože Rómovia potrebujú naliehať svoju vlastnú inteligenciu a najmä svoje vlastné učiteľky a učiteľov.“

Na Slovensku bolo vo viacerých výskumoch zistené a konštatované, že rómske deti v porovnaní s ostatnými deťmi častejšie prepadávajú a častejšie sú klasifikované zníženou známkou zo správania. Častejšie ukončujú školskú dochádzku v nižšom ako záverečnom ročníku ZŠ, alebo sú preradzovaní do špeciálnych základných škôl. Potvrdzuje to aj Fliegel, L. (1992), ktorý hovorí, že na základných školách z celkového počtu 42 000 rómskych žiakov ročne neprospieva okolo 12,4 % a na školách v Trebišove neprospieva 14,5 % rómskych žiakov. To znamená, že rómske deti oproti ostatným deťom takmer 16-krát častejšie prepadávajú, 5-krát častejšie dostávajú druhý alebo tretí stupeň zo správania, 36-krát častejšie ukončujú školskú dochádzku skôr, ako v záverečnom ročníku, 28-krát častejšie sú preradzované do špeciálnych škôl. Podobné údaje uvádza aj Fulková, E., et al. (1993).

Pedagogické a psychologické sondy priniesli dôkazy o neodôvodnenom preradení a zaraďovaní rómskych detí do špeciálnych základných škôl. Dlhoročná prax potvrdzuje, že v prípade vzdelávania rómskych detí špeciálne základné školy v obmedzenom rozsahu supľujú a saturujú funkcie a ciele základnej školy. V lokalitách vysokej koncentrácie rómskeho obyvateľstva sa zriaďujú špeciálne základné školy len pre rómskych žiakov (Jurová, A. – Koptová, A., 1999).

Štátne orgány v osemdesiatych rokoch minulého storočia videli príčiny školskej neúspešnosti rómskych žiakov v spomalenom a nerovnomernom intelektovom a citovom vývine, v nedostatočnom rozvoji reči a myslenia a v ich sociálnej retardácii (Záznam z krajského aktívu... 1986).

Nesprávne zaraďovanie rómskych detí do špeciálnych základných (osobitných) škôl bolo spôsobené aj predpismi, ktoré v určitom čase boli platné. Najprv to boli intelligenčné testy, ktoré indikovali preradenie alebo zaradenie dieťaťa do osobitnej školy - to bolo až do roku 1976. Potom vyšlo nariadenie, že dieťa, ktoré nezvláda učebnú látku, má byť preradené do osobitnej školy, a to mnohokrát aj napriek tomu, že dieťa malo relatívne dobrú inteligenciu. V tomto čase sa urobilo najviac nesprávnych zaradení detí do osobitných škôl. Až

po roku 1990 sa znovu stáva kritériom na preradenie dieťaťa do špeciálnej základnej (osobitnej) školy intelligenčná úroveň dieťaťa.

Aj v *Koncepcných zámeroch vlády SR na riešenie rómskej problematiky* z roku 1997 sa konštatuje, že hneď v prvom ročníku ZŠ možno u Rómov zaznamenať veľmi vysokú mieru nezhodnutia učebných osnov – napr. v rokoch 1991-1995 podľa orientačného zisťovania neprosieva v priemere asi 22 % rómskych žiakov.

Čo je teda ešte príčinou neúspešnosti rómskych žiakov v škole? Príčin je veľa, vzájomne sa podmieňujú, kombinujú, čo situáciu komplikuje, a preto často zlyháva aj dobré mienené úsilie učiteľov rómskych detí. Sekyt, V. (1998) uvádza, že najčastejšou chybou pedagógov je predpoklad, že rómske dieťa je v podstate rovnaké ako dieťa majority, len je trochu „zaostalé“. Predstava, že ak doplníme znalosť vyučovacieho jazyka všetko sa zlepši, je zavádzajúca.

Vo vzťahu k školskej neúspešnosti rómskych detí Vágnerová, M. (1997) uvádza *sociokultúrny handicap*. Deti pochádzajúce z iného etnika, z inej sociokultúrnej oblasti majú odlišné skúsenosti, ktoré sú prekážkou primeranej adaptácie na školu.

V tejto súvislosti Novotná, M. a Kremličková, M. (1997) si kladú otázku, do akej miery je možné ponúknuť príslušníkom menšín vzdelávanie a výchovu v takom rozsahu a kvalite, aká by im v súlade s ľudskými právami zaistila zachovanie vlastnej identity, aj optimálnu integráciu do spoločnosti vrátane školského prostredia. Z tohto hľadiska zaraďujú príslušníkov menšín do skupiny populácie *so špecifickými vzdelávacími potrebami*. Tieto špecifické potreby vyplývajú z ich odlišností daných predovšetkým etnicky – to znamená z hľadiska ich pôvodu, zvláštnych kultúrnych znakov (predovšetkým jazyka v hovorovej i písanej podobe), mentality a tradícií.

Príslušnosť k rómskemu etniku nie je možné chápať ako hendikep, aj keď sa ním v konečnom dôsledku, predovšetkým v rovine psychickej a sociálnej, môže stať.

Šotolová, E. (2000) tiež uvádza niektoré z hlavných príčin školskej neúspešnosti rómskych žiakov, a to:

- odlišný jazykový vývin,
- odlišnú kvalitu plnenia funkcie rodinnej výchovy,
- u niektorých Rómov nedocenenie významu vzdelania,
- nedostatočnú prípravu pre školu,
- nižšiu informovanosť častí detí, vyplývajúcu zo sociálnej izolovanosti mnohých rodín,
- nedostatočnú pripravenosť učiteľov pre prácu s minoritami.

Ďalej je to najmä skutočnosť, že iba málo rómskych detí zo segregovaných osád navštevuje materské školy. Predškolská dochádzka na Slovensku nie je povinná a vo všeobecnosti je určená deťom medzi tretím a šiestym rokom veku. Väčšina segregovaných osád nemá materskú školu. Nedostatky v predškolskom vzdelaní sa neskôr stávajú významným obmedzením vzdelávania rómskych detí. Bez tejto prípravy sú deti znevýhodnené, pretože im chýbajú základné znalosti a zručnosti a majú nedostatky v socializácii a komunikácii s ostatnými deťmi. Zrejme najväčším hendikepom pre rómske deti, ktoré doma nehovoria po slovensky, je fakt, že premeškajú dobrú príležitosť získať jazykové znalosti. Bez predškolskej dochádzky sa hendikep rómskych detí v prvej triede základnej školy ešte prehĺbuje (Vyučovať a učiť sa na základe kultúrnych odlišností, 2003).

Aj Ferjenčík, J. (1995) podobne ako Antalová, J. (1984) uvádza, že rómske deti prichádzajú do prvých ročníkov neraz kognitívne, citovo i sociálne nedostatočne pripravené, bez osvojenia základných návykov, podmieňujúcich ich školskú úspešnosť.

Podľa Lorana, T. a Bjelovej, M. (1997) sociálny a výchovný deficit sa predpokladá asi u 80 % rómskych detí na Slovensku.

U rómskych detí, ale aj dospelých, má uspokojovanie potrieb takúto gradáciu: fyzické, citové, pracovné a nakoniec intelektové. Tento fakt je potrebné brať do úvahy pri koncipovaní programov ich vzdelávania. Vo filozofii vzdelávania Rómov by sme sa nemali zameriavať na zmenu ich hodnotového rebríčka (teda začínať od konca), ale na postupnú zmenu ich potrieb. A ak budú mať vypestovanú určitú potrebu (napr. poznávaciu), budú sa snažiť ju naplniť, čo bude ich motiváciou na zmenu hodnôt.

Vo všeobecnosti sa konštatuje, že vzdelanie nemá v hodnotovom systéme Rómov významnejšie postavenie. Sú orientovaní hmotne, v snahe vyrovnáť sa majoritnému obyvateľstvu (Šotolová, E., 2000, Kovaříková, M. et al., 1998). Nechápu vzdelanie ako prostriedok dosiahnutia budúcich výhod, napr. dosiahnutia vyššieho sociálneho a ekonomického statusu. Aj Liégeois, J. P. (1995) hovorí, že mladí Rómovia dodnes nepoznajú vzťah medzi vzdelaním, ekonomickým a sociálnym úspechom. Školu považujú za „klamársku inštitúciu“, v ktorej sa ich deti majú asimilovať, prevychovať a deformovať. Obávajú sa, že o nich prídu.

Aj vo *Vyhodnotení prieskumu o postavení rómskeho dieťaťa a žiaka vo výchovno-vzdelávacom systéme SR* (2002, s. 7) sa píše, že: „*Viacere školské zlyhávania nepramenia z primárnej mentálnej insuficiencie žiakov, ale z jednoduchého faktu, že tieto deti nemajú osvojené tie základné sociálne a pracovné návyky, ktoré sú nevyhnutným predpokladom pre úspešné zaškolenie (napr. základné všeobecné vedomosti a zručnosti, jazykové spôsobilosti a slovná zásoba, skúsenosti z grafickým prejavom, ale i základné hygienické návyky a pod.). V tomto smere ide predovšetkým o skupinu detí z málo stimulujúceho rodinného prostredia – v našom geosociálnom prostredí hlavne o deti rómske.*”

V školskom veku sťažuje pozíciu žiaka často zlá povest' rodiny, málokedy je rovnocenným partnerom v komunikácii s ostatnými žiakmi, a to nielen pre jazykový hendikep. Chýba mu zaužívaná spoločenská rutina, nedostatočne sa orientuje v styku s kolektívom a pod.

Locke, D. C. a Ciechalski, J. C. (1995) prehľadne sumarizujú problémy, s ktorými sa stretáva učiteľ pri vzdelávaní žiakov minority:

- bilingvizmus, rôzna úroveň ovládania jazyka majority a jazyka minority,
- „kultúrna paranoja“, všeobecná nedôvera a strach z kultúry majority,
- silné zameranie na otázku príslušnosti k etnickej skupine, zvýšená citlivosť ku skutočnej, ale aj zdanlivej diskriminácii,
- nespracovaná alebo potláčaná agresivita a túžba po vzbure alebo odplate za skutočné alebo domnelé krivdy,
- chýbajúca lojalita k inštitúciám, ktoré vytvára majority,
- nedôvera a len málo zvnútornené presvedčenie o význame systematickej a vytrvalej práce, o potrebe autority, zákona,
- vnútorná neistota, či hovoriť a konať v súlade s vlastnou alebo majoritnou kultúrou,
- schopnosť „zahrať to na predstaviteľov majority“, klamať ich, tendencia neprejavíť sa otvorene,
- zvýšená citlivosť k neverbálnym prejavom a ich prípadnému rozporu s obsahom reči učiteľa pri komunikácii.

Tieto vlastnosti môžu byť samozrejme u rómskych žiakov zastúpené v rôznej miere, niektoré z nich môžu chýbať. Bude to záležať od úrovne rodinnej výchovy, od lokality a pod.

Požiadavka zohľadňovania špecifik rómskych žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese nie je nová a objavuje sa permanentne a dlhodobo, napr. aj v *Metodických pokynoch k základným dokumentom o výchove a vzdelávaní cigánskych detí a mládeže* z roku 1981, kde sa píše, že „zohľadňovanie osobitostí cigánskych detí má významné miesto pri utváraní pozitívneho vzťahu medzi učiteľom a žiakom a je jedným zo základných predpokladov úspešnej výchovy. Žiada si to prehĺbiť poznanie osobnosti dieťaťa cestou skvalitnenia pedagogickej diagnostiky a v špeciálnych, vyrovnávajúcich a samostatných triedach, oddeleniach i výchovných skupinách vypracovať individuálne výchovno-vzdelávacie programy pre jednotlivé deti.“

#### Vynára sa aj otázka: **Sú pre rómskych žiakov výhodnejšie integrované či segregované triedy?**

Odpoveď na túto otázku nie je jednoznačná. Rómski rodičia často reagujú na základe vonkajších skutočností. Ak je na škole zaužívaný systém, že rómski žiaci vytvárajú samostatné triedy, tak preradenie žiaka medzi majoritných spolužiakov napr. pre dobrý prospech chápu ako krivdu, lebo ho berieme od „svojich“. Ak je to naopak, že rómski žiaci sú vzdelávaní spolu so žiakmi majority, tak vytvorenie rómskej triedy (aj keď účelom je pomoc pri vzdelávaní) chápu opäť ako krivdu podporenú tentokrát aj argumentačne - diskrimináciou. Musíme ale povedať, že aj jedna aj druhá alternatíva má svoje výhody a nevýhody. Podobne svoje názory vyjadrujú aj odborníci. Časť z nich hovorí o tom, že v segregovaných triedach rómski žiaci dosahujú lepšie výsledky (Šusteková, L., 1981). Žáková, H. (1976), zistila, že v triedach s väčším počtom rómskych žiakov vidí svoju budúcnosť pesimisticky len 25 % žiakov, ale v triedach, kde je málo rómskych žiakov, má väčšina z nich veľmi pesimistické predstavy o svojej budúcnosti. Rómski žiaci často chcú navštevovať špeciálnu základnú školu aj preto, že je ich tam veľakrát väčšina, pretože sú tam úspešnejšie a vynikajú nad nerómskymi deťmi (ktoré majú organicky podmienenú mentálnu retardáciu). Řičan, P. (1996) skúmal 2128 žiakov, z ktorých bolo 14 % rómskych základných a špeciálnych základných škôl, pomocou sociometrických metód. Zistil, že v špeciálnych základných školách je akceptácia rómskych žiakov oveľa lepšia. Ďalej uvádza, že Rómovia aj Nerómovia dávajú prednosť vrstovníkom rovnakého pohlavia a etnickej skupiny.

Na druhej strane Adamovič, K., (1979) tvrdí opak. Rómske deti prospievajú lepšie v integrovaných triedach z dôvodu efektívnejšieho vyučovania. V tejto súvislosti Šimíková, I. et al. (2003) zisťovala, aký typ školy by rómski rodičia (n=787) vybrali pre svoje deti. Až 72 % by vybrali školu, ktorú navštevujú napoly rómske a nerómske deti. Len 10 % rodičov by pre svoje deti vybrali školu, do ktorej chodia prevažne rómske deti.

Výsledky výskumu *Ludský rozvoj Rómov* (Roma Human Development Projekt) potvrdili, že sami Rómovia (84,6 % respondentov) nechcú byť nijakým spôsobom izolovaní od majority. Chcú, aby ich deti navštevovali rovnaké školy ako nerómske deti, nechcú, aby boli ich deti akýmkoľvek spôsobom vylučované z rámca vzdelávacieho systému. Len tak sa podľa nich zabezpečí rovnaký prístup k vzdelaniu pre všetkých občanov Slovenska (Kriglerová, E., 2002).

Holomek, K. (1997) je zásadne za spoločné vzdelávanie rómskych detí s nerómskymi, ale je potrebné pristupovať k nim individuálne.

Kalná, V. (1992) odporúča v otázkach homogenity či heterogenity tried zaujať také stanovisko, ktoré berie do úvahy podmienky, možnosti a prospešnosť v konkrétnych podmienkach. Zároveň upozorňuje, že na Slovensku máme skúsenosti, keď je v triede nerómskych žiakov menej ako rómskych, a mohlo by dochádzať k diskriminácii nerómskych žiakov.

## Záver

Naznačené problémové otázky vzdelávania rómskych žiakov sú dlhodobo riešené ale výsledky nie sú uspokojujúce. V niektorých oblastiach Slovenska sa situácia, vzhľadom na zhoršenie ich životných podmienok dokonca zhoršuje. Preto si myslíme, že adekvátne vzdelávanie a výchovu rómskych žiakov už od útleho veku (od 3 rokov) môžu zvládnuť len veľmi dobre na túto prácu pripravení učitelia. Budúcnosť rómskej minority bude optimistickejšia ak sa ruka v ruku s ich ekonomickým postavením zlepši najmä ich vzdelanostná úroveň.

## Literatúra

- ADAMOVIČ, K. 1979. Intelektový vývin a úroveň vedomostí cigánskych žiakov vo vzťahu k type výchovy. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1979, č. 3, s. 169-176.
- ANTALOVÁ, J. 1984. Problémy klasifikácie a ďalšieho postupu žiakov neprospievajúcich v prvom ročníku ZŠ. In *Jednotná škola*, 1984, č. 2, s. 152-160.
- BAKALÁŘ, P. 2004. *Psychologie Romů*. Praha : Votobia, 2004. 179 s. ISBN 80-7220-180-8.
- BALVÍN, J. 1999. Rómský žák a osobnost učitele. In *Romano džaniben*, 1995, č. 3, s. 3-8.
- CIPRO, M. 1998. Pedagogický pohľad na etnickou diferenciaci a integraci. In *Komenský*, 1998, roč. 122, č. 7/8, s. 149-150.
- DANKO, J. 1994. Vzdelávacie predpoklady a vývin motivácie rómskych detí v mladšom školskom veku. In *HVOZDÍK, J. a kol. Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka*. Prešov : FF UPJŠ, 1994. ISBN 80-08-00376-6, s. 124 – 131.
- DAVIDOVÁ, E. 1965. *Bez kolíb a šiatrov*. Košice : Východoslovenské vydavateľstvo, 1965. 195 s.
- DOLEJŠÍ, I. 1987. Vliv rodinného prostředí na vývoj mentálně retardovaného dítěte – žáka zvláštní školy : zpráva Výzkumného ústavu pedagogického v Praze 50. Praha : SPN, 1987. 184 s.
- FERJENČÍK, J. 1995. Vplyv špecifickej organizácie zaškoľovania na výkony rómskych žiakov. In *Pedagogická revue*, 1995, roč. 47, č. 3-4, s. 34-49.
- FLIEGEL, L. 1992. Výchova a vzdelávanie rómskych detí v školskom systéme. In *MANN, A. B. (zost.) Neznámi Rómovia*. Bratislava : IsterScience press, 1992. s. 17 – 27.
- HOLOMEK, K. 1997. Návrh vzdelávacieho systému rómskych žiakov a studentu v českém školství. In *BALVÍN, J. a kol. Společně : Společně s Romy k multikulturní výchově ve školství*. Ústí nad Labem – Brno : Hnutí R, 1997. s. 58-68.
- HORNÁK, L. 2001. Individuálny vzdelávací program ako prostriedok akcelerácie kognitívneho vývinu rómskych žiakov na špeciálnych základných školách. In *Rómske etnikum v systéme multikulturnej edukácie : zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Prešov : PF PU, 2001. s. 37 - 49.
- JUROVÁ, A., KOPTOVÁ, A. 1999. Ohrozené skupiny – deti a mládež rómskej minority. In *Slovensko a deti '99 : Situačná analýza o stave detí na Slovensku*. Bratislava : Slovenský výbor pre UNICEF, 1999. ISBN 80-88788-05-6, s. 34-41.
- KALNÁ, V. 1992. Nové aspekty v práci s rómskymi deťmi. In *Kol. autorov. Na pomoc učiteľom rómskych žiakov : zborník článkov, metodických materiálov a vyhlášok*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, mládeže a telovýchovy, Ústredné metodické centrum, 1992. s. 14-25.
- KOVAŘÍKOVÁ, M. a kol. 1998. Pedagogicko-psychologická problematika rómskych žiakov ve vztahu k jejich školní úspěšnosti. Ústí nad Labem : UJEP, 1998. 105 s. ISBN 80-7044-225-5.
- KRIGLEROVÁ, E. 2002. Postoje a aspirácie Rómov k vzdelávaniu. In *Global report of Roma*. IVO, 2002.
- LIÉGEOIS, J. P. 1995. *Rómovia, cigáni, kočovníci*. Bratislava : Informačné a dokumentačné stredisko o Rade Európy, Academia Istropolitana, Charis, 1995. 272 s. ISBN 80-967380-4-6.
- LOCKE, D. C., CIECHALSKI, J. C. 1995. *Psychological Techniques for Teachers*. Washington : AD, 1995.
- LORAN, T., BJELOVÁ, M. 1997. Otázky výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne a zdravotne rizikových rómskych lokalít : Štúdia. Bratislava : ŠPÚ, 1997. 48 s.
- MANN, A., B. 2001. Predpoklady úspešného vzdelávania rómskych žiakov. In *Rómovia, vzdelávanie, tretí sektor*. Bratislava : PDCS – Centrum prevencie a riešenia konfliktov, 2001. ISBN 80-968095-6-3, s. 24 – 29.
- NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. 1997. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. Praha : SPN – Pedagogické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85937-60-3.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- ŘÍČAN, P. 1996. Rómská identita jako základ socializace. 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, s. 35-41.
- ŘÍČAN, P. 1998. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha : Portál, 1998. 143 s. ISBN 80-7178-250-5.

- SEKYT, V. 1998. Zamyšlení nad zvláštnostmi rómských dětí vstupujících do školy. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasizmu : sborník*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8, s. 156-164.
- ŠIMÍKOVÁ, I., BUČKOVÁ, P., SMÉKAL, V. 2003. Sociální vyloučení Romů v perspektivě výskumu. In NAVRÁTIL, P. et al. *Romové v české společnosti*. Praha : Portál, 2003. s. 105-129.
- ŠOTOLOVÁ, E. 2000. *Vzdělávání Romů*. 1. vyd. Praha : Grada, 2000. ISBN 80-7169-528-9.
- ŠUSTEKOVÁ, L. 1981. Porovnanie výchovno-vzdelávacích výsledkov cigánských žiakov v triedach pre výchovne zanedbané deti a v zmiešaných triedach v ČSR. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1981, č. 3, s. 261-273.
- ŠVARBALÍK, J., ADAMOVIČ, K. 1979. Osobitosti vo výchove a vyučovaní cigánských žiakov základnej školy. Bratislava : SPN, 1979. 111 s.
- ŠVARCOVÁ, I. 1997. Návrh alternatívneho vzdelávacieho programu zvláštní školy pro žáky z nepodnětného prostředí a pro žáky romského původu. In *Romové a zvláštní školy : zborník z 10. Stretnutia Hnutia R. Ústí nad Labem : Hnutí R*, 1997. s. 122-129
- TOMATOVÁ, J. 2004. Na vedľajšej koľaji : Je proces zaraďovania rómských detí do špeciálnych základných škôl znevýhodňujúcim činiteľom? Bratislava : Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť SGI, 2004. 117 s. ISBN 80-89041-75-2.
- VÁGNEROVÁ, M. 1997. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : UK, 1995. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
- Vyučovať a učiť sa na základe kultúrnych odlišností : Inštrukcie a stratégie pre výchovno-vzdelávacie inštitúty*. 2003. ISBN 84-95068-16-8.
- Záznam z krajského aktívu k úlohám na úseku riešenia otázok cigánských obyvateľov v roku 1986*. 1986. Košice : Východoslov. KNV, Komisia rady VS KNV pre otázky cigánských obyvateľov, 1986. 116 s.
- ŽÁKOVÁ, H. 1976. Některé poznatky z výzkumu sociální adaptace a příčin psychické retardace cikánských dětí : sborník přednášek. Ústí nad Labem : Ústav školských informací při Ministerstvu školství ČSR, 1976.