

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

bakalárske kombinované štúdium
2009 – 2013

BAKALÁRSKA PRÁCA

Katarína Horváthová

Pedagogicko – psychologická problematika rómskeho etnika

Praha 2013

Vedúca bakalárskej práce: PhDr. Edita Ondrišková

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Bachelor Combined Studies
2009 - 2013

BACHELOR THESIS

Katarína Horváthová

Pedagogical - Psychological problems of Roma

Prague 2013

**The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Edita
Ondříšková**

Prehlásenie

Prehlasujem, že predložená bakalárska práca je mojim pôvodným autorským dielom, ktoré som vypracovala samostatne. Všetku literatúru a ďalšie zdroje, z ktorých som pri spracovaní čerpala, v práci riadne citujem a sú uvedené v zozname použitej literatúry.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici.

V Prahe dňa 15.3.2013

Katarína Horváthová

Pod'akovanie

Ďakujem mojej konzultantke PhDr. Edite Ondriškovej za jej odborné vedenie, metodickú pomoc a cenné rady, ktoré mi poskytla pri vypracovaní bakalárskej práce. Taktiež si dovoľujem vysloviť poďakovanie pani riaditeľke a pani učiteľkám na 1. stupni Základnej školy v Liptovskej Tepličke za ich ochotu a poskytnutú príležitosť zrealizovať prieskumnú časť mojej bakalárskej práce. Ďakujem aj svojej rodine za veľkú podporu.

Anotácia

Bakalárska práca sa zaoberá pedagogicko – psychologickou problematikou rómskeho etnika. Skladá sa z teoretickej a praktickej časti. Teoretická časť pozostáva z troch kapitol. V prvej kapitole sa venujeme rómskemu etniku, stručne popisujeme ich pôvod a históriu vo svete a na Slovensku. Charakterizujeme rómsku rodinu a sociálne znevýhodnené prostredie. V druhej kapitole sa venujeme výchovno-vzdelávacej práci s rómskymi deťmi, adaptačným problémom a najčastejším príčinám neúspechu vo vyučovaní. Tretia kapitola je zameraná na asistenta učiteľa. Praktickú časť tvorí jedna kapitola. Je venovaná prieskumu, ktorý sme uskutočnili s učiteľmi I. stupňa základnej školy.

Kľúčové pojmy

adaptácia, asistent učiteľa, edukácia, história Rómov, fyziologické špecifiká rómskeho etnika, jazyková bariéra, psychické procesy, Rómovia, Rómovia na Slovensku, rómska rodina, socializačné problémy, vzdelávanie rómskych detí, školská pripravenosť

Annotation

The Bachelor thesis deals with pedagogical - psychological problems of Romanies. It consists of a theoretical and a practical part. The theoretical part consists of three chapters. The first chapter describes Romany ethnic group; briefly describes its origin and history over the world and in Slovakia. We characterize the Romany family and its existence in socially disadvantaged environment. The second chapter is devoted to educational work with Romany children, adaptation problems and the most common reasons of failures in teaching process. The third chapter focuses on a teacher assistant. The practical part consists of one chapter. It is dedicated to a survey that we conducted with teachers of first grade of an elementary school.

Key words

adaptation, assistant teacher, education, history of Romany, Romany Physiological specifics, language barriers, mental processes, Romany, Romanies in Slovakia, Romany family, socialization problems, education of Romany children, school readiness

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1. Rómske etnikum	9
1. 1 História rómskeho etnika	9
1. 2 Rómovia na Slovensku	10
1.3. Vnútoraná diferenciacia rómskeho etnika	14
1.4. Fyziologické špecifiká rómskeho etnika	15
1.4.1. Osobnostné špecifiká rómskeho etnika.....	16
1.5. Charakteristika rómskej rodiny	17
1.5.1. Sociálne znevýhodnené prostredie	18
1.5.2. Bývanie Rómov	19
1.5.3. Vek rodičov a úroveň intelektu	20
1.5.4. Rómska rodina a škola	21
2. Výchovno-vzdelávacia práca s rómskymi deťmi	22
2.1. Pedagogicko-psychologická charakteristika rómskych žiakov	23
2.1.1. Psychické procesy	23
2.1.2. Citový a sociálny vývin rómskeho žiaka.....	26
2.1.3. Socializácia v školskom prostredí.....	27
2.1.4. Školská pripravenosť	28
2.2. Vzdelávanie rómskych detí	29
2.3. Motivácia učenia a učebnej činnosti	30
2.4. Najčastejšie príčiny neúspechu vo vyučovaní rómskych detí	31
2.4.1 Adaptačné problémy rómskych detí.....	32
3. Asistent učiteľa	34
3.1. Vymedzenie funkcie asistenta učiteľa rómskych žiakov	34
3.1.1. Inštitucionalizácia profesie asistenta učiteľa	35
3.2. Predpoklady asistenta učiteľa	36
3.3. Základné pracovné povinnosti asistenta učiteľa.....	38
PRAKTICKÁ ČÁST	
4. Prieskum.....	40
4. 1. Formulácia cieľov prieskumu.....	40
4. 2. Formulácia hypotéz	40
4. 3. Metodika prieskumu.....	41
4. 4. Výber a opis prieskumnej vzorky.....	41
4. 5. Interpretácia výsledkov prieskumu.....	41
4. 6. Záver a odporúčanie pre prac.....	50
ZÁVER	52
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV	53
ZOZNAM PRÍLOH	56

ÚVOD

Jedným zo základných a najefektívnejších riešení sociálnych problémov, ale aj všeobecne problémov s rómskym etnikom je ich výchova a vzdelávanie. Odborníci, zaoberajúci sa rómskou problematikou sa zhodujú v názore, že základným problémom rómskeho etnika je nízka vzdelanostná úroveň. Vzdelanie je jednou z najvýznamnejších možností, ktorá môže ovplyvniť mieru plnohodnotného zapojenia a integrácie rómskej komunity do majoritnej spoločnosti.

Nestačí preto len vzdelanie a vzdelávanie týchto detí, ale musí ísť o komplexný proces celoživotnej edukácie zameranej na kľúčové, životné kompetencie človeka. Túto edukáciu majú riešiť vysoko kvalifikovaní pedagógovia, ktorých úlohou je zlepšiť výchovu a vzdelávanie rómskych detí a začleniť ich do života.

Dieťa sa prvýkrát stretáva s výchovou v rodine. Osobnosť dieťaťa sa rozvíja prostredníctvom učenia a napodobňovania vlastných rodičov bez toho, aby si to uvedomovalo. To, čo dieťa očakáva a potrebuje, je láska. Iba rodina, v ktorej dieťa pociťuje lásku a bezpečie, sa môže stať základným stavebným kameňom zdravej osobnosti dieťaťa. Vstupom dieťaťa do školy sa mení celý jeho doterajší spôsob života. Čo sa týka rómskych detí je prechod do školského prostredia ešte zložitejší. V mnohých prípadoch je to preto, že dokonale neovláda vyučovací jazyk. Okrem toho často tieto deti neovládajú základné zručnosti, ktoré by mali v danom veku ovládať. Je to spôsobené tým, že mnohé deti neabsolvovali predškolskú výchovu. Musia sa čo najrýchlejšie adaptovať na školské prostredie, no samotnú adaptáciu im sťažuje množstvo faktorov, ako aj znevýhodnené sociálne prostredie, v ktorom vyrastajú. Hlavne sociálne prostredie formuje osobnosť dieťaťa, preto je potrebná spolupráca všetkých zúčastnených strán, tak rodiny, ako aj školy.

Rómske etnikum

1.1 História rómskeho etnika

Málokto z nás vie o nich viac. Málokto má k nim skutočne správny vzťah. Často sa hovorí o rómskom spôsobe života, ktorý je anachronizmom súčasnej spoločnosti a ktorý sa dostal do príkreho rozporu s celým vývojom. Často sa kritizujú len dôsledky a neuvažuje sa hlbšie o príčinách a podstate odlišnosti v živote Rómov. Predovšetkým si treba uvedomiť, že Rómovia netvorí ani nikdy netvorili národ ani národnosť, pretože nemajú základné znaky národa. V našej krajine tvoria Rómovia zvláštnu etnickú skupinu, odlišnú od ostatných obyvateľov svojím pôvodom, historickým vývojom a postavením v spoločnosti. Svojím nápadne odlišným antropologickým vzhľadom, špecifickými prejavmi spôsobu života a zvláštnym jazykom vždy upozorňovali na svoj odlišný pôvod. Od neskorého stredoveku až donedávna existovali nesprávne dohady o pôvode Cigánov. Najviac bol rozšírený chybný názor o ich egyptskom pôvode. „Je pravda, že Cigáni prichádzajú z východu. Až koncom 18. storočia prišli jazykovedci na to, že cigánska reč je bezpochyby jazykom severozápadnej Indie, ktorý je odvodený z nárečí blízkych sanskritu. Migrácie z Indie prebiehali v období od 9. – 14. storočia vo viacerých vlnách. Podľa rozboru slovnej zásoby a gramatických štruktúr cigánskych dialektov rôznych krajín nám jazykoveda umožňuje vytvoriť si predstavu o pohybe národa, potvrdiť a doplniť archívne údaje.“ (Liégeois, P., 1995, s.20) Skutočnou pôvodnou pravlasťou dnešných Cigánov bola severozápadná India – územie Pandžabu, z ktorej potom Rómovia odchádzali v rôznych obdobiach počas prvých storočí nášho letopočtu. V 5. storočí n.l. sa usadzovali v Perzii a Sýrii, okolo r. 1300 v juhovýchodnej Európe (Grécko, Maďarsko, Rumunsko, Srbsko) a od r. 1400 v západnej Európe (Francúzsko, Nemecko, Holandsko, Švajčiarsko, Španielsko). Skupiny prichádzajúce zo západnej Európy sa ustavične presídľovali z regiónu do regiónu, z krajiny do krajiny. Nemôžeme však povedať, že migrácia Rómov je minulosťou, pretože v niektorých krajinách dodnes pretrváva ich kočovný spôsob života. V súčasnosti ich nájdeme v každej európskej krajine a takisto v severnej Afrike, na Blízkom východe, Južnej

Amerike, USA a Kanade. Celkový počet Rómov v Európe je asi 15 miliónov až 29 miliónov, vo svete 68 miliónov až 82 miliónov. Problémom pri určovaní ich počtu je, že sa pri sčítaní sami hlásia k iným národnostiam. Rómske spoločenstvo utvárajú štyri kmene (nácie): Lowara, Machuaja, Kalderašha a Churara, medzi ktorými existujú jazykové a kultúrne rozdiely. K telesným charakteristikám väčšiny Rómov patria tmavé vlasy i oči, stredne tmavá až tmavá pleť, nižší vzrast, s vekom sklony k tučnote. Netreba však zabúdať na výnimky. Slovo „Cigán“ rómčina neobsahuje, sami sa označujú ako „Rómovia“. Uprednostňujeme tento termín i my, keďže slovo „Cigán“, užívané obklopujúcou spoločnosťou ťažko zbaviť nánosu negatívnych významov, ktoré sa k nemu postupne naviazali. Za najpodstatnejšiu črtu rómskej mentality možno považovať odolnosť voči asimilačným snahám zo strany majoritnej spoločnosti.

1. 2 Rómovia na Slovensku

Najstaršia zmienka o pobyte Rómov na území Slovenska je z roku 1322 – spišskonovoveský richtár Ján Kunch spomína, že po okolitých lesoch sa potulujú Cigáni. V tomto období začali prichádzať na naše územie a usádzali sa najmä na Spiši. Rómovia sa na Spiši považujú za jednu z najpôvodnejších skupín obyvateľstva, pretože práve Spiš bol jednou z prvých oblastí na Slovensku, kde sa Rómovia začali usadzovať. V 15. storočí bola väčšina Rómov usadená pod Spišským hradom. Tam slúžili hradnému panstvu pri poľovačkách, príprave dreva, zbieraní lesných plodov, kŕmení dobytky.

Početné skupiny Rómov začali prichádzať v 16. a 17. storočí, pretože v západnej Európe boli prenasledovaní. O trvalé usadenie rómskeho obyvateľstva sa v 18. storočí pokúsila Mária Terézia a Jozef II. Rómov chceli premeniť na roľníkov, prinútiť ich, aby splynuli s ostatným obyvateľstvom. Rómom bolo zakázané viesť potulný spôsob života, dokonca i bývať v kolibách, obchodovať s koňmi, mať svojich vajdov. Mária Terézia nariadila väčšine mužov poskytnúť zamestnanie a požadovala, aby rómske deti riadne začali chodiť do školy a aby ich vychovávali nerómski obyvatelia. Toto jej nariadenie bolo dôsledne uplatňované najmä v Hornom Uhorsku, teda na území dnešného Slovenska. Cigánom zakazovali používať cigánsky jazyk, ba nemali sa ani nazývať

Cigáni, ale novosedliaci – „Neubauern“ alebo „Ujmagyjár“. Pod trestom palicovania nesmeli nosiť vlastný odev, používať vlastný jazyk, nemali medzi sebou uzatvárať sobáše. (Mann, 2000). Od roku 1773 sa nariadenia panovníčky ešte viac sprísnili. Deti Cigánov museli ísť už od dvoch do dvanástich rokov na výchovu do sedliackej rodiny. Ak rodičia nesúhlasili, deti im boli odobraté násilne. Často boli deti umiestňované do vzdialenejších dedín a stolíc. Neskôr za vlády Jozefa II. boli cigánske deti vychovávané v sedliackych rodinách vo veku od štyroch, potom od ôsmich rokov. Keď už deti dosiahli desiaty rok svojho života, museli ísť slúžiť toľko rokov, koľko boli vychovávané. Súčasťou politiky Márie Terézie a Jozefa II. bolo v roku 1777 aj zavedenie školskej reformy Ratio educationis. Panovníčka so svojim synom zaviedla triviálne školy, kde sa vyučovalo čítanie, písanie a počítanie. Súčasťou tejto reformy bola aj povinná školská dochádzka, avšak až zákonom z roku 1868 bola zavedená školopovinnosť detí od šiestich do dvanástich rokov. Tento zákon sa vzťahoval aj na rómske deti. Vyučovanie ustanovil v materinskom jazyku, ale rómsky jazyk nezahŕňal.

Obdobie prvej ČSR je charakteristické vznikom ďalších cigánskych osád a pokračovaním kočovného spôsobu života olašských Cigánov. Zákon o potulných Cigánoch z roku 1927 nedovoľoval zdržiavať sa v chotári obce viac ako tri dni a tak ich vlastne nútil kočovať a žiť parazitným spôsobom života. Z iniciatívy moravského Róma Jána Daniela bola v roku 1926 v Užhorode otvorená samostatná „cigánska škola“. Zriadenie tejto školy malo dramatický, no úspešný priebeh. Výchovný systém tejto školy bol špeciálne upravený, pretože vychádzal z potrieb rómskych detí. Žiaci tejto školy dosahovali výborné výsledky, dokonca viacerí z nich po ukončení postúpili do odborných škôl, alebo do meštianky. Užhorodská škola sa stala inšpiráciou pre iné školy v Dobšinej, Giraltovciach, Ľubici pri Kežmarku, Mukačeve.

Vo vojnovom období (1939-1945) sa situácia vzdelávania rómskych detí zmenila. Viaceré z rómskych detí museli dočasne ukončiť školskú dochádzku. Podľa rasistických zákonov Nemecka boli niektoré skupiny považované za menejcenné, nemali právo na život v ľudskej spoločnosti. V roku 1943 zriadili v Osvienčime-Brzezinke koncentračný tábor, do ktorého postupne sústredili približne 20 000 Cigánov-Rómov z Nemecka, Čiech a Moravy, Poľska, Francúzska, Holandska, Belgicka, Chorvátska, Maďarska, Litvy, Nórska a Ruska. Slovenskí Rómovia neboli transportovaní do koncentračných táborov,

ale boli v mnohých ohľadoch obmedzovaní. Mali zakázané cestovať verejnými dopravnými prostriedkami, vstupovať do verejných priestorov a parkov, do miest a obcí smeli vstupovať len vo vyhradených dňoch a hodinách. V roku 1941 boli pre nich zriadené viaceré pracovné tábory. V roku 1944 bol pracovný tábor v Dubnici nad Váhom premenený na zaisťovací tábor, v ktorom boli sústredované aj rómske ženy a deti. Neskôr vypukla v táboře epidémia týfusu, čo spôsobilo, že všetkých rómskych rodičov s ich deťmi zastrelili. Od jesene 1944 do jari 1945 uskutočnili špeciálne jednotky SS na mnohých miestach Slovenska masové popravy rómskeho obyvateľstva. Odhaduje sa, že počas druhej svetovej vojny zahynulo tristotisíc európskych Cigánov - Rómov.

Po skončení druhej svetovej vojny nastalo významné presídľovanie Rómov zo Slovenska do českých zemí, kde nachádzali nielen prácu, ale i možnosť lepšieho bývania, ako v rómskych osadách. Štátne orgány v povojnovom období odmietli k Rómom pristupovať ako k osobitnej národnosti. Domnievali sa, že svoju zaostalosť môžu Rómovia prekonať iba tak, že sa vzdajú svojho doterajšieho života a čo najviac sa prispôbia väčšinovému obyvateľstvu. Znamenalo to, že nesmeli zakladať rómske folklórne súbory, rôzne kluby, v školách sa nesmeli spievať rómske piesne. Úsilie štátu sa zameralo najmä na riešenie bývania, zamestnania a školskej dochádzky. Aj dobre mienené zámery boli presadzované neodborne, necitlivo, násilím. Asimiláciou a izoláciou Rómov sa zaoberá Liégeois (1995), keď opisuje politické snahy uplatňované v 20. storočí. Izolácia rómskych detí sa praktizovala od roku 1950. Neskôr spoločnosť začína akceptovať ich prítomnosť, neizoluje ich, ale kontroluje, snaží sa ich začleniť. „Optimizmus socialistických politikov, že sa im po vojne podarí rýchle integrovať Cigánov do spoločnosti, trval 30 rokov.“ (Liégeois, 1995, s.131). Od polovice sedemdesiatych rokov štátna politika riadila všetky dôležité oblasti života Rómov. Pristupovala k Rómom ako k sociálne zaostalej skupine obyvateľstva: opatrenia štátu sa orientovali na likvidáciu rómskych osídlení (osád) a rôzne formy sociálne podpory. Štát predovšetkým presadzoval znižovanie rómskej populácie a to tak, že ekonomicky zvýhodňoval tie ženy, ktoré sa dali sterilizovať.

Výrazným medzníkom najnovších rómskych dejín sa stal rok 1989. Krátko po novembrových udalostiach vznikla prvá rómska politická strana – Rómska občianska

iniciatíva, vo volebnom období 1990 – 1992 mali Rómovia svojich zástupcov i vo federálnom i národnom parlamente. Vláda Slovenskej republiky prijala 9. apríla 1991 „Zásady prístupu k Rómom“, čím ich zrovnoprávnila s ostatnými etnickými minoritami žijúcimi v Slovenskej republike a zaručila im podporu v rozvoji vlastnej kultúry, v oblasti školstva a vzdelávania. Po prvý raz v dejinách si vysokí štátni predstavitelia uctili v Dúbravách pri Zvolene 7. decembra 1991 pamiatku rómskych obetí Druhej svetovej vojny. Začal vychádzať rómsky týždenník Romano ľil (Rómsky list) a mesačník Roma. V roku 1993 vzniklo v Košiciach profesionálne rómske divadlo Romathan. Rómom sú určené pravidelné relácie v rozhlase i televízii. Na pedagogickej fakulte v Nitre bola založená Katedra rómskej kultúry, ktorá pripravuje učiteľov základných škôl. Zmeny, ktoré nastali po novembri 1989, neboli pre Rómov len pozitívne. V rómskych osadách narastá nezamestnanosť, strata sociálnych istôt, alkoholizmus, kriminalita, nedôvera a vyhrocovanie vzťahov medzi Rómami a majoritným obyvateľstvom. (Mann, 1992).

V deväťdesiatych rokoch po rozsiahlych teoretických, psychologických, sociologických, jazykových, sociálnych a iných výskumoch sa začala riešiť rómska otázka. Vláda Slovenskej republiky pristúpila k vypracovaniu návrhu zásad vládnej politiky k Rómom, ktoré boli schválené 9. apríla 1991. Pri úrade vlády SR sa zriadila skupina nezávislých expertov, ktorá so zástupcami rómskych politických strán a hnutí na Slovenku rozpracovala zásady vládnej politiky SR k Rómom v rezortoch financií, školstva, mládeže a športu, kultúry a sociálnych vecí. K zásadám vládnej politiky k Rómom patrí: princíp zrovnoprávnenia Rómov s inými etnickými minoritami žijúcimi na území SR, garantovať Rómom sociálnu spravodlivosť, sociálnu ochranu slabých, právo nazývať sa vlastným pomenovaním, právo používať vlastný jazyk, právo na vzdelanie, na prácu, právo rozvíjať svoju kultúru, zakladať kultúrne ustanovizne. Ekonomické a sociálne zabezpečenie potrieb etnických minorít má byť v zásade rovnaké ako u ostatných obyvateľov. Pri sčítaní ľudu v roku 1991 mali Rómovia po šesťdesiatich rokoch opäť možnosť prihlásiť sa k rómskej národnosti.

1. 3 Vnútoraná diferenciacia rómskeho etnika

Vnútoraná diferenciacia rómskeho obyvateľstva z hľadiska stavu socializácie, spoločenského prispôsobenia alebo splynutia, je zjednodušene takáto:

1. Prvú skupinu tvoria Rómovia so stálym bydliskom, ktorí si plnia svoje občianske povinnosti voči štátu, spoločnosti, rodine. Je to teda sociálne najvyspelejšia skupina plne alebo čiastočne integrovaná. Tvoria ju zväčša mladí rómski spoluobčania, náležite dotovaní vzdelaním a pracovnou kvalifikáciou. Sem patrí prirodzene aj rómska inteligencia.
2. Druhú skupinu tvoria Rómovia s nestálym pracovným pomerom, s častou fluktuáciou alebo permanentne nezamestnaní. Prípadne pracujú, ale neplnia si svoje základné povinnosti voči rodine, deťom. Často porušujú zákony, podieľajú sa na trestnej činnosti.
3. Napokon je tu sociálno-kultúrne najzaostalejšia skupina Rómov, ktorí zväčša žijú v rómskych lokalitách, osadách, v nevyhovujúcich hygienických a sociálno-kultúrnych podmienkach. Pracujú len sporadicky so značnou fluktuáciou, absenciami, nízkou pracovnou morálkou. V posledných desaťročiach sa mnohí z nich usilovali čo najskôr dostať do kategórie „trvalá invalidita“. Po roku 1989 sa vysokými percentami podieľajú na nezamestnanosti. Často žijú na úkor vlastnej rodiny, z rodinných prídavkov. Neplnia si základné sociálne, občianske povinnosti voči štátu, spoločnosti, rodine. Vysoký je ich podiel na trestnej činnosti. Zväčša ide o Rómov, ktorí prišli na Slovensko po vojne v masívnej vlne z Rumunska a Maďarska a o tých, ktorí až do zákazu kočovania žili kočovným spôsobom života.

Problém socializácie druhej a tretej skupiny slovenských Rómov je problém nanajvýš závažný a súčasne obtiažny, zložitý svojou historickou a etnickou determináciou, vysoko náročný na čas, úsilie a možnosti spoločnosti. Ako historicky podmienený proces sa musí riešiť dlhodobo, nenásilne, citlivo ale dôsledne. Všetky doterajšie pokusy rýchlo dosiahnuť pozitívne výsledky energickými opatreniami

nielenže neboli úspešné, ale naopak zabránili, spomalili tempo sociálnej adaptácie a integrácie Rómov. (Bajo-Vašek, 1994).

1. 4 Fyziologické špecifiká rómskeho etnika

Otázkam etnogenézy Rómov bola venovaná pozornosť už dávno, pretože svojou andropologickou jedinečnosťou špecifickými prejavmi spôsobu života a odlišným jazykom vždy upozorňovali domáce obyvateľstvo na svoj odlišný pôvod. Viacerí odborníci sa zamerali na sledovanie fyziologických znakov dospelých na základe štúdia rastu a vývinu rómskych detí. Štúdium telesného rastu a vývinu detí vo veku 1 – 15 ukazuje, že rómske deti v porovnaní s nerómskymi majú podobný priebeh rastových kriviek. Rómske deti majú však nižšiu hmotnosť, sú nižšie, majú menšie priemerné hodnoty obvodu hlavy a hrudníka. Pri porovnaní kostnej zrelosti rómskych a nerómskych detí sa zistilo, že rómske deti zaostávajú v kostnom veku o 6 mesiacov až 1 rok. Toto zaostávanie je prejavom genetických faktorov v kombinácii s horšími sociálno-ekonomickými podmienkami. U rómskych detí sa nevyskytujú svetlé odtiene vlasov. Očná dúhovka má tmavú pigmentáciu u 86 % rómskych chlapcov a 88% rómskych dievčat, čo je dôkazom antropologickej osobitosti rómskeho etnika. Prítomnosť svetlejších odtieňov je znakom miešania Rómov s nerómskou populáciou. (Valachová, Zelina 2002).

Pohlavný vývin u rómskych detí školského veku bol sledovaný na základe vývinu sekundárnych pohlavných znakov a nástupu menarché u dievčat. V tomto smere mal vývin jednotlivých pohlavných znakov u rómskych a nerómskych detí školského veku podobný priebeh. Stredný vek nástupu menarché u rómskych dievčat bol 13,8, u nerómskych 13,1 rokov. Rómske dievčatá zaostávali za nerómskymi približne 8 mesiacov. Tento fakt je v rozpore so všeobecne rozšírenou domnienkou o včasnejšom pohlavnom vývine rómskych detí. Napriek tomu, je rómske detstvo kratšie v porovnaní s nerómskou populáciou, čoho príčinou je predčasná sexuálna aktivita Rómov, ktorá vyplýva nie z biologických faktorov, ale z rómskej tradície. (Řičan, 1998).

Rómske deti sa častejšie ako nerómske, rodia poškodené. Niektoré telesné alebo zmyslové poruchy sú dedičné, spôsobené endogamiou – partnerskými zväzkami medzi blízkymi príbuznými. Iné sú spôsobené poškodením plodu v dôsledku zlej životosprávy matky: fajčením, alkoholom, zanedbávaním lekárskej starostlivosti. (Ričan, 1998).

Pediatri sa zhodujú v tvrdení, že rómske deti sú niekoľkokrát častejšie choré ako deti nerómske. Ričan (1998) vymedzuje faktory, ktoré sa na tomto jave podieľajú: nevyhovujúce bývanie, zlá životospráva, ktorá sa týka aj matiek počas tehotenstva, krátka doba kojenia, zlá starostlivosť o deti, nevhodná strava, nedostatočná hygiena, neschopnosť alebo neochota starať sa o svoje zdravie.

Odlišnosť biologických parametrov medzi rómskou a nerómskou populáciou je teda podmienená ako etnickými faktormi, tak aj exogénnymi, patogénnymi činiteľmi, ktoré v určitej miere ovplyvňujú vývin dieťaťa. Ide hlavne o nepriaznivé – málopodnetné prostredie, v ktorom rómske deti vyrastajú.

1.4.1 Osobnostné dispozície Rómov

Medzi typické charakteristiky rómskej osobnosti patria (Vágnerová, 2001):

- Viazanie na prítomnosť – so sklonom k impulzivite, realizácia okamžitých nápadov, neuvažovanie o budúcnosti a prípadných dôsledkoch.
- Sociálne vzťahy – sú početné, avšak málo diferencované. Isté ťažkosti vyvoláva aj tendencia Rómov k združovaniu sa a k hlučnej zábave, bez ohľadu na miesto a čas.
- Nízka tendencia k sebareflexii – vyplýva z toho, že akceptujú svoju osobnosť takú, aká je.
- Nízka identifikácia s väčšinovými normami a hodnotami – adaptačné problémy vyplývajú aj z odlišnej sociálnej skúsenosti, ktorá je výsledkom odlišných socializačných vplyvov.
- Vplyv aktuálnych emócií – sú ľahko ovplyvniteľní, dokážu sa nadchnúť ilúziou. O objektívnej hodnote toho, čo sa im zdá lákavé príliš neuvažujú.

- Pragmatickosť uvažovania – prejavuje sa v zameraní na bezprostredný úžitok a pôžitok.
- Iná štruktúra inteligencie – súvisí so zameraním na praktické riešenie bežných situácií, preto sa u Rómov rozvíjajú tie zložky intelektu, ktoré sú pre nich užitočné.

1. 5 Charakteristika rómskej rodiny

Každé dieťa potrebuje cítiť, že je v rodine prijímané a milované. Z histórie Rómov vieme, že tradičná rómska rodina prijímala dieťa ako dar, bolo pre rodičov požehnaním a žena, ktorá nemala viac detí, bola rómskou komunitou považovaná za menejcennú. Aj dnes základ rómskej spoločnosti tvorí rodina. (Čerešníková, 2002). Je medzi nimi silné puto, ktoré sa ťažko pretrhne.

Rómska rodina má v našej spoločnosti nezastupiteľné miesto. „Je potrebné pristupovať k nej diferencovane vzhľadom na silnú sociálnu diferenciaciu Rómov – od tých najbiednejších, žijúcich na úrovni života spred niekoľkých storočí, až po rómskych milionárov.“ (Selická, D. 2003, s 15). Autorka ďalej uvádza, že je potrebné brať každú rodinu ako samostatnú jednotku, neposudzovať ju všeobecne. Rómska rodina je omnoho väčšia ako klasická nerómska rodina. Okrem manželov a detí sú jej súčasťou aj vydaté, alebo ženaté deti, s ich vlastnými deťmi a manželskými partnermi, starí i prastarí rodičia, i ďalší príbuzní. Tak, ako nepoznajú oddelené bývanie pre jednotlivca, je im cudzie i individuálne súkromné vlastníctvo – to u nich nahrádza vlastníctvo rodinné. Rodinu nemožno chápať ako určitý počet jedincov, ale ako celok, ktorý voči okoliu vystupuje jednotne. Viaceré rómske rodiny sa vyznačujú viacpočetnosťou detí, čo nemusí vždy predstavovať nesmiernu lásku k deťom. Môžeme teda povedať, že v niektorých prípadoch to skôr vyjadruje nezodpovednosť v otázkach pohlavného života v útlom veku i v dospelosti. Často sa pôrodnosť rómskych žien spája s prísunom finančných prostriedkov v rodine od štátu vo forme prídavkov. Viacpočetnosť rodín u rómskeho etnika vychádza z historického postavenia a úplnej izolácie od spoločnosti, keď bol silný pud sebazáchovy a zvýšená potreba reprodukcie ako u ostatných.

(Davidová, 1995). Každý Róm si svoju rodinu chráni a obraňuje jej česť. Deti sú veľmi citovo viazané na matku. Výchova v rómskej rodine sa líši od výchovy v rodine nerómskej. V rómskej rodine sa s dieťaťom zaobchádza ako s malým dospelým, ktorý má rovnaké práva ako dospelý človek. Ďalšie charakteristiky rómskeho dieťaťa podľa R. Rosinského (2006) sú: „Vo vzájomnej interakcii rodič – dieťa existuje menej tabuizovaných tém. Malé deti sú dlhšie obsluhované, nie sú tak skoro vedené k samostatnosti. Výchova v ponímaní Rómov je voľná, bez stresov. Cieľom výchovy detí je naučiť sa normám a pravidlám svojej rodiny, ktorú raz bude reprezentovať“. Rómske deti pomáhajú rodičom od útleho veku. Týka sa to hlavne detí z rómskych osád. V zime je to nosenie raždia a dreva na oheň, ale aj vody vo vedrách. Kvôli takejto práci a aj kvôli staraniu sa o ostatných súrodencov zanedbávajú svoju školskú dochádzku. Rodina je na prvom mieste. (Vargová, 2010).

Selická D. (2003) uvádza nasledovné typy rómskych rodín:

1. rómska patriarchálna rodina – vzniká pričleňovaním manželských rodín jedného pohlavia,
2. generačná rodina – je rozšírená rodina, ktorá vzniká pričleňovaním rodičov rôznych vekových kategórií,
3. veľká , alebo spojená rodina – predstavuje spolužitie viacerých súrodencov s ich rodinami.

Ďalej autorka uvádza, že vysoká chorobnosť, ako aj vyšší výskyt mentálnej retardácie u Rómov súvisí s príbuzenských krížením. Tento jav je u ostatného obyvateľstva zriedkavý.

1.5.1 Sociálne znevýhodnené prostredie

Sociálne znevýhodnené prostredie sa vyznačuje nedostatkom, dramaticky ohraničeným deficitom v oblasti realizácie základných ľudských potrieb (materiálnych, ekonomických, kultúrno-duchovných atď.), ktorých uspokojovanie determinuje celkové správanie ľudí žijúcich v tomto prostredí. Zväčša je to správanie sprevádzané množstvom negatív v spôsobe života, v komunikácii vo vzťahu k inštitúciám,

vyjadrujúcich celospoločenský záujem. Uvedené negatívy ovplyvňujú fenomén identity, jeho interpretáciu najmä zo strany majoritnej spoločnosti. Na produkcii znevýhodneného prostredia sa podieľa množstvo faktorov ako historický, rodinný, ekonomický a osobno-individuálny.

Vargová (2010, s. 12) uvádza: „Rómovia tvoria etnikum, ktoré

- má najnižší spoločenský status s negatívnym odkazom a nesnaží sa ho zmeniť,
- je bez vlastnej stratégie sociálnej zmeny,
- je sociálne izolované a neoblúbené,
- nenachádza uplatnenie na regionálnych trhoch práce,
- vykazuje nízky stupeň vzdelania,
- vykazuje štvornásobnú pôrodnosť oproti dominantnej spoločnosti.“

1.5.2 Bývanie Rómov

Rómovia majú svoj jedinečný životný štýl. Majú vlastné zákony, kultúru, vieru a hodnotový systém. Sú to hlavne Rómovia, ktorí žijú oddelene od majoritnej spoločnosti, žijú v oddelenej komunite. Na postavenie domu nepotrebnú drahý a pekný materiál, stačí im kameň, plech, dosky. Takéto domy – chatrče vidíme na východnom Slovensku. V osadách žijú rodiny v jednoizbových chatrčiach, bez okien. Miestnosť obýva 10 a viac osôb. Hygiena je dosť zanedbávaná u dospelých aj u detí. Chatrče sú nevyhovujúce a nie je ani dostatok prostriedkov, aby tam bolo ústredné kúrenie, kúri sa iba drevom v pieckach a šporákoch, ktoré zároveň slúžia aj na prípravu jedál. Domy nemajú vodovod, preto vodu donášajú zo studne, ktorá je v osade alebo z blízkeho verejného vodovodu. V týchto osadách nie vybudovaná kanalizácia, chýbajú sociálne zariadenia. Niekde sú postavené drevené záchody, po osade sú rozšírené fekálie, odpad a zápach. (Vargová, 2010).

V skutočnosti nie všetky chatrče v osadách sú chatrčami v tomto slova zmysle. Mnohé domčeky sú murované, niektoré majú dve aj tri miestnosti, zariadenie sa podobá zariadeniu rodinných domov. Interiér tvorí nábytok – obývacia stena, skrine, kuchynská linka, posteľ, podlaha je pokrytá kobercom, na stenách sú obrazy. Problémom vo všetkých obydliach osád ostáva elektrina, plyn, pitná voda a hygienické zariadenia. „Spôsob bývania je jedným z najvýznamnejších ukazovateľov ekonomickej a kultúrnej vyspelosti každého jednotlivca, ale aj celého etnika či národa. U Rómov je odrazom a výrazom ich špecifického spôsobu života, sociálne - ekonomického a spoločenského postavenia, výrazom ich hodnotovej orientácie.“ (Rosinský, 2006, str.37)

1.5.3. Vek rodičov a úroveň intelektu

Medzi najrozšírejšie príčiny nezáujmu, v niektorých prípadoch až hostility vo vzťahu k vlastným deťom v rómskej minorite, patrí predovšetkým nízky vek matiek a otcov pri počatí dieťaťa. Tento fakt súvisí s predčasnou sexuálnou aktivitou Rómov. Už počas povinnej školskej dochádzky sú mnohé mladistvé rómske dievčatá gravidné. Mladistvé matky nedosahujú psychickú zrelosť, ktorá je nevyhnutná pre zodpovedné prijatie novonarodeného dieťaťa. Na pôrodnických oddeleniach nie je výnimkou, že rómska matka po pôrode opúšťa svoje dieťa. Rodina má poskytovať dieťaťu uspokojenie potreby lásky, potreby bezpečia, uznania a spolupatričnosti. Dlhodobé neuspokojovanie emocionálnych potrieb je príčinou emocionálnej narušenosti detí.

Mnohé výskumy dokazujú oneskorenie intelektového vývinu detí, žijúcich v rodinách s veľmi nízkou sociálnou, kultúrnou a ekonomickou úrovňou. (Matějček – Langmeier, 1986). S vývinom dieťaťa súvisí aj gramotnosť jeho rodičov. Mnohí rómski rodičia sú pologramotní až negramotní, pričom vysoké percento negramotných je medzi ženami. Rosinský (2006, st.66) uvádza, „že podobne, ako u aljašských detí, majú Rómovia vyššiu praktickú inteligenciu ako akademickú, ktorá im pomáha prežiť v najrozličnejšom prostredí. Pre Rómov akademické vzdelanie veľa neznamená, zatiaľ čo poznanie rómskych tradícií, hodnôt, vzorcov správania a riešenia konfliktov a životných situácií“.

1.5.4 Rómska rodina a škola

Pri výchove zastávajú nezastupiteľnú úlohu rodičia, ktorí detí motivujú, formujú a ovplyvňujú ich vzťah k vzdelaniu. Nedostatočná motiváciu k vzdelaniu a vzdelávaniu svojich detí je príčinou aj ich školskej neúspešnosti. Väčšina rómskych detí nenavštevuje predškolské zariadenia a do školy prichádza iba so skúsenosťami zo života v rodine. Prinášajú si so sebou svoj jazyk, kultúru, odlišné hodnoty a normy. V škole je pre neho takmer všetko neznáme a nové. „ Tradičná rómska rodinná výchova nedáva dieťaťu taký základ, ktorý učiteľ očakáva od priemerného žiaka prvej triedy. Od začiatku školských aktivít tak vzniká nedorozumenie, ktoré sa rýchlo odrazí v školskej neúspešnosti dieťaťa. Táto dysfunkčnosť výchovného prostredia pôsobí retardačne aj na vývin mentálnych schopností.“ (Rosinský, 2006, st.70)

Mladí Rómovia dodnes nepoznajú vzťah medzi vzdelaním, ekonomickým a sociálnym úspechom. Po dlhoročnej a namáhavej školskej dochádzke iba niekedy nasleduje hospodárska aktivita jednotlivca v podobe zamestnania. Zmysel vzdelania by mali Rómovia vidieť aj v možnosti nájsť si prácu po ukončení štúdia a nebyť závislí od systému sociálnej podpory. Z toho vyplýva, že jedným z predpokladov úspešnej spolupráce rómskej rodiny a školy je zmena postoja rodiny voči škole a vzdelaniu.

2. Výchovno – vzdelávacia práca s rómskymi deťmi

Výchova a vzdelávanie je nesporne determinujúcim inštrumentom rozvoja Rómov na Slovenku. Za posledné desaťročia sa urobilo mnoho pokusov o zlepšenie a skvalitnenie procesov a výsledkov výchovy a vzdelávania rómskych žiakov. Mnohé z nich boli čiastočne úspešné, ale v globále zostal stav výchovy a vzdelávania Rómov takmer nezmenený. Rómske deti predstavujú v školách vážny spoločenský problém, ktorý sa prezentuje odlišnou hodnotovou orientáciou sformovanou odlišnosťami životného štýlu, kultúrnymi, sociálnymi a ekonomickými faktormi. Jedným z hlavných dôvodov neúspešnosti rozvoja osobnosti rómskeho dieťaťa sú socializačné vplyvy, ktorých špecifiká možno hľadať hlavne:

- a) v odlišnosti rečového vývinu,
- b) zníženej informovanosti detí zo sociálne izolovaných sídiel,
- c) celkovej patológii a rizikách sociálneho prostredia,
- d) odlišnej kvalite plnenia funkcií rodinnej výchovy oproti bežnej populácii,
- e) nedocenení významu výchovy a vzdelávania,
- f) iných tradíciách,
- g) odlišnosti v stravovacích návykoch,
- h) zvýšenej migrácii rodín,
- i) vysokej nezamestnanosti a invalidite živel'ov rodín a pod. (Fliegel, 1992)

2.1. Pedagogicko-psychologická charakteristika rómskeho žiaka

2.1.1 Psychické procesy

U rómskeho žiaka sa vývin psychických procesov líši od vývinu nerómskeho žiaka. Sú rozdiely vo vnímaní, predstavivosti a fantázii, líši sa pamäť a tiež aj myslenie a reč. „Opakované výskumy a aj praktické skúsenosti odborníkov teoretickej pedagogiky (Zelina, M., Mesárošová, M., Maczejková, M., Bjelová, M., Loran, T., Fek, P. a iní), potvrdzujú u detí z rómskych osád zaostávanie v psychickom vývine, najmä v rozumových schopnostiach vo vedomostnej úrovni“. (Vágnerová, 2000, st.30) Hlavné príčiny zaostávania sú rodinné prostredie, zlé hygienicko-zdravotné prostredie, tiež zlé výchovno-vzdelávacie prostredie, nedostatočná stimulácia, chýbajúci pozitívny vzor.

Vnímanie a pozornosť

Vnemy sú výsledkom pociťovania a vnímania, sú ovplyvňované nielen určitými psychofyziologickými danosťami a funkčnosťou nervového systému, ale sú determinované a rozvíjané sociálnym učením, vychádzajúcim z dosiahnutej úrovne vývinu. Ďuričková (2000, st. 6) uvádza: “Vnímanie je usmerňované 2. signálnou sústavou, myslením a rečou. To je prvý problém – špecifickosť pri ich edukácii. Rómske deti, aspoň väčšina z nich, neovláda spisovný jazyk. Problémom je vnímanie tvaru, pretože tvar má v rómskom jazyku konkrétne obmedzenia. Rómski žiaci sa potom ťažšie orientujú v tvare nie preto, že na to funkčne nestačia, ale preto, že ich rómsky jazyk, rómština, im to v plnej šírke jazyka neposkytuje. Výborne však dokážu vnímať pohyb a priestor. Pri vnímaní času je pre nich podstatné: krátko, rýchlo, čím skôr ukončiť danú činnosť. Tak ako i ostatné deti, aj oni majú problémy s vnímaním času. Včera, zajtra ... čas je abstraktný pojem, priblížiť sa mu, pochopiť ho aj napriek názorným ukázkam a špeciálnym motiváciám, vrátane hier je v 1. a 2. ročníku základnej školy ťažké. V 3. a 4. ročníku to už dokážu. Jasnejšie sú im pojmy ráno, obed, večer ..., pretože sa v nich orientujú podľa tej činnosti, ktorú v tom čase vykonávajú. Učiteľ takisto nemôže počítat s tým, že už v 1. ročníku vedia, čo sú to časové obdobia, že poznajú presné časové delenie dňa, týždňa, roka. Je to možné a pravdepodobné v 3. a 4. ročníku základnej školy“.

U žiaka mladšieho školského veku sa začína rozvíjať úmyselná pozornosť a sústredenosť na školskú prácu. Žiaci sa ešte nevedia dobre sústrediť bez prítlačivej činnosti. Podľa Horňáka (2005, s. 64) „rómski žiaci majú slabú úmyselnú pozornosť, horšie sa sústreďujú. Potrebujú častejšie prestávky, pri ktorých si môžu zacvičiť, porozprávať sa a pod. V tomto smere je veľmi potrebný vnímavý a pohotový pedagóg, ktorý svojou profesionálnou zručnosťou dokáže u rómskeho žiaka rozvíjať pozornosť“.

Predstavy a fantázia

Vyučovací proces podporuje u žiakov utváranie predstáv, ktoré sú živé, jasné, konkrétne a stále presnejšie. Množstvo nových informácií pozitívne ovplyvňuje hĺbku a rozsah predstáv. „Predstavy vznikajú na základe vnemu, vzťahujú sa ku všetkým zmyslom. Pri rómskych žiakoch treba počítať s problémami so zrakovými predstavami vo výtvarnej výchove, ale i sluchovo- hudobnými predstavami: je pre nich problémom pohybovať sa v tónine a rytme naučenej piesne.

Výborné sú v predstavách pohybu. Dokážu si uchovať a aj reprodukovať predstavy v pracovnej, športovej a predovšetkým tanečnej činnosti. Z hľadiska výučby je zaujímavá fantázia. Rómske deti ako keby „nefantazirovali“. Pravdepodobne i tu, či už priamo alebo nepriamo, pôsobí sociálny fenomén: málo podnetné sociálne prostredie a nízka jazyková kultúra, spolu s neovládaním spisovného jazyka, v ktorom je potrebné fantazijné predstavy v škole prezentovať. Zároveň treba počítať aj s faktorom transformácie fantázie do účelových klamstiev (účasť na krádeži), čo im umožňuje existenčne prežiť“ (Duričková, 2000, st.6)

Pamäť

Pamäť ako psychický proces sa skladá z vstevovania, uchovávanía a obnovovania psychických zážitkov, operácií a motorických úkonov. Horňák (2005) tvrdí, „že u mnohých rómskych detí v dôsledku zmeneného funkčného stavu mozgovej kôry sú procesy vzruchu a útlmu oslabené. Rómske deti si preto osvojujú poznatky pomalšie, je potrebné často ich opakovať.“

„V spojitosti s výučbou rómskych detí je potrebné poznať predovšetkým činitele, ktoré pamäť ovplyvňujú. Učivo, ktoré pre nich nie je potrebné zo života ich nezaujíma.

Pamätajú si učivo, ktoré sa priamo viaže s ich životom. Pri pamäťových procesoch v spojitosti s výučbou rómskych detí je potrebné poznať a upriamiť sa predovšetkým na činitele, ktoré pamäť ovplyvňujú. Učivo, ktoré nepoznajú z reálneho života, ich nezaujíma. Zaujímajú sa a pamätajú si veci (javy, činnosti), ktoré sa viažu priamo na ich osobu a ich život. Ak je pre nich niečo životne potrebné, tak si to zapamätajú.

Diferenciácie sú v podržaní a vštepení podľa obsahu a rozsahu materiálu. Ich pamäť ako keby sa riadila mechanizmom, spusteným pokynom: rýchlo, krátko, jasne, potrebne. Nepamätajú si, pretože si „nechcú“ zapamätat' veličiny ako objem, sila, čas, ... ale hmotnosť, teplota, dĺžka - to áno. Keďže rómski žiaci si takmer nepíšu domáce úlohy (čo je jedna z možností ako upevniť učivo), učiteľ na každej ďalšej hodine to isté učivo opäť vysvetľuje ako nové. Znovupoznanie je u nich výborné vtedy, ak je podnetom a predmetom príroda a ich vlastný život. To isté platí aj pre spomínanie. Reprodukcia je problematická, ak si ju učiteľ vyžaduje iba slovom a písmom. Je presná a rýchla v pohybe, čiže i v kresbe. Mimoriadne rozvinutá je pamäť na emócie, či už negatívne alebo pozitívne“. (Ďuričeková, 2000, st. 7)

U rómskych detí je veľmi dobre vyvinutá citová pamäť. Niekedy je to pozitívna, niekedy negatívna skúsenosť. Pozitívnu môže byť pochvala, ktorá pre dieťa znamená vyzdvihnutie jeho kladu a spätnou väzbou je žiakova úcta voči učiteľovi, ale i škole. Naopak negatívna citová pamäť môže narušiť priebeh celého vyučovania. (Vágnerová, 2000)

Myslenie a reč

Myslenie umožňuje poznávať podstatné a všeobecné, umožňuje riešiť problém. Vďaka sústavnému vyučovaniu sa myslenie dieťaťa začína rozvíjať najmä z kvalitatívnej stránky. Poznatky sa stávajú obsahom jeho myslenia a každý nový poznatok sa opiera o predošlý a nadväzuje naň. „Osobitosťou týchto detí sú ich skúsenosti. Vychádzajú z faktov ich praktického života. Problémom sú matematické pojmy. Osnovy, ktorými sa učiteľ v škole riadi, nie dostatočne zohľadňujú špecifiká týchto detí. Keďže väčšina rómskych detí neovláda spisovný jazyk, myslenie, jeho rozvoj, ktoré je priamo spojené s rečou, má potom logicky iný charakter, obsah a inú vývinovú úroveň ako pri ostatných deťoch v tom istom veku“. (Ďuričeková, 2000, st.7)

2.1.2 Citový a sociálny vývin rómskeho žiaka

City sú jednou zo základných foriem prežívania vzťahu človeka k predmetom a javom skutočnosti, ktorá sa vyznačuje relatívnou stabilitou. „V citovom živote detí mladšieho školského veku dochádza k mnohým zmenám. Mení sa obsah, priebeh, trvanie, spôsob prežívania i vonkajší prejav citov. City sa diferencujú a vynikajú niektoré nové city.“ (Končeková, 2010, st.166) Citové prežívanie človeka možno rozdeliť emócie (nižšie city) – strach, hnev, zlosť, žiarlivosť, hanba, odbor, zvedavosť, pocit krivdy alebo urážku a na vyššie city.

Podľa V. Kačániho (1999) najbežnejšie vyššie city u žiakov sú:

1. Intelektuálne city – patrí tu predovšetkým zvedavosť poznávať, hľadanie podstaty problémov, čo všetko vyvoláva u žiaka primeraný cit radosti a šťastia.
2. Morálne city – vynikajú na základe konfrontácie mravných zásad s vlastným presvedčením. Môžu byť kladné alebo záporné. Patrí sem napr. city svedomitosti, obetavosti, spravodlivosti, atď.
3. Estetické city – odráža sa v nich prežívanie vzťahov k javom prírody a umeleckej tvorbe. Vyjadrujú kvalitu ako krásu, pôvab, vznešenosť, atď.
4. Sociálne city – predstavujú kvalitu vzťahov medzi ľuďmi.

V škole rómski žiaci väčšinou nenachádzajú porozumenie u nerómskych spolužiakov. Učiteľ by preto mal dávať pozor na túto citovú oblasť. Mnohokrát zlé sociálne vzťahy v škole môžu byť príčinou častej absencie. Citové rozpoloženie žiaka je veľmi ťažká úloha pre pedagóga. Je na to potrebný správny pedagogický prístup a veľa lásky.

„Rómske deti sú sociálne vedené láskou k matke, eticky a morálne (v klasických rómskych skupinách) vajdom. Viaže ich sociálna súdržnosť a vzťah ku „gadžom“. Rodičia svoje deti milujú a ich láska je viac v krajných polohách rozmaznávania a trestania. Pomerne skoro sociálne (i sexuálne dospievajú). K deťom z majoritnej spoločnosti si nezvyknú vytvárať intenzívne sociálne vzťahy. Neplatí to v prípadoch, keď viacgeneračné rodiny sú súčasťou bielej komunity.“ (Ďuričeková, 2000, s.7). Citový a sociálny vývin u rómskych detí je odlišný ako u detí majoritnej spoločnosti. Citová oblasť je u Rómov krehkým a dôležitým prvkom v živote.

2.1.3 Socializácia v školskom prostredí

Socializácia je celoživotný proces, počas ktorého si jednotlivec osvojuje špecificky ľudské formy správania a konania, jazyk, poznatky, hodnoty, kultúru a začleňuje sa tak do spoločnosti. Konkrétnejšie ide vždy o určitú sociálnu skupinu so stálym sociálnym poriadkom, normami a zvykmi, do ktorej človek vstupuje, alebo chce patriť. Kosová (2008) uvádza, že podľa Hroncovej sa socializácia uskutočňuje najmä prostredníctvom výchovy, ktorá urýchľuje a uľahčuje zospoločenšenie človeka, avšak veľmi dôležitú úlohu zohráva aj sám jedinec vlastnou aktivitou a sebareguláciou. Konkrétne sa tento proces deje predovšetkým sociálnym učením. Toto sociálne učenie je v prevažnej miere neorganizované a nezámerné, dokonca aj v škole sa deje implicitne. Sociálne vzťahy sú však pre život človeka nevyhnutné, a preto by sa im mali uvedomelo učiť. Škola by mala rozhodne posilniť sociálnu dimenziu vzdelávania od prvých dní vstupu dieťaťa do školy.

Sociálny vývin dieťaťa sa delí do troch etáp (Prúcha, Walterová, Mareš, In: Kosová, 2008):

1. etapa, v ktorej sa dieťa identifikuje s matkou a nachádza tak stabilitu vzťahov v spoločnosti
2. etapa, v ktorej sa dieťa snaží osamostatniť, nájsť svoje miesto v sieti sociálnych vzťahov
3. etapa, v ktorej sa dieťa začleňuje do širších sociálnych vzťahov a systému sociálnych rolí v rodine, v škole, v sociálnych skupinách a pod.

Znamená to rozvinúť u žiaka všetky druhy vzťahov k ľuďom:

- poznávací – získať vedomosti o medziľudských vzťahoch a sociálne skúsenosti,
- pretvárací – získať spôsobilosti sociálneho styku, nadväzovania, upevňovania, zlepšovania ale i prerušenia medziľudských vzťahov, schopností prosociálneho správania,
- hodnotiaci – získať procosialne, pozitívne postoje k ľuďom, pripravenosť obhajovať práva druhých i svoje vlastné, asertívne postoje,
- dorozumievací – získať spôsobilosti dorozumievať sa s ľuďmi najrôznejším spôsobom.

Sociálne vzťahy a sociálne spôsobilosti možno premyslene rozvíjať. Najprirodzenejšími prostriedkami sú predovšetkým kooperatívny spôsob výchovy a vzdelávania, rozvoj prosociálnosti a asertívneho správania.

2.1.4 Školská pripravenosť

„Krátke obdobie medzi dovŕšením šiesteho a siedmeho roka dieťaťa je obdobím jeho vstupu do školy. Vstup dieťaťa do školy znamená v jeho živote a vývine vážny medzník (sociálny medzník). Dieťa získava novú rolu – rolu školáka. Začína sa obdobie, keď si dieťa musí plniť svoje školské povinnosti, ktorých plnenie podlieha spoločenskej kontrole. Škola mení doterajší režim dňa dieťaťa.“ (Končeková, L., 2010 str.156). O školskej pripravenosti hovoríme vtedy, ak dieťa dosahuje takú úroveň telesného, psychického (rozumového a citového) a spoločenského vývinu, ktorá mu umožňuje úspešne zvládnuť požiadavky školy. Niektorí autori ho chápu ako synonymum pojmu školská pripravenosť, iní tieto pojmy rozlišujú. Podľa M. Vágnerovej (2000) školská zrelosť sa týka kompetencií závislých od zrenia organizmu dieťaťa (hlavne jeho CNS) a školská pripravenosť vyjadruje kompetencie, na ktorých rozvoji sa vo väčšej miere podieľa učenie.

Podľa Čerešníkovej (2006, st. 10) „by dieťa pri vstupe do školy by dieťa malo spĺňať tieto kritéria školskej pripravenosti:

1. fyzický vek 6. rokov,
2. telesná zrelosť,
3. psychická zrelosť:
 - kognitívna,
 - emocionálna
 - sociálna a
 - pracovná, ktorú chápeme ako pripravenosť na plnenie školských povinností.

Stačí, ak jedno z kritérií nie je dostatočne splnené a dieťa máva ťažkosti v adjustácii na školu. Napríklad nadpriemerne inteligentné dieťa, ktoré je závislé na matke, či na domácom prostredí, môže mať adaptačné ťažkosti v emocionálnej oblasti, ale i v oblasti prispôsobenia sa novým sociálnym normám.“ Niekedy sa používal a i teraz sa používa aj pojem školská zrelosť. Ak dieťa nespĺňa viacero kritérií školskej zrelosti, je hodnotené ako pre školu nezrelé. Podľa Jirásk a Tichej (1968, In: Řičan, 1998) je možné všeobecne rozdeliť príčiny nezrelosti do týchto kategórií:

- a) nedostatky v somatickom vývine a zdravotnom stave
- b) oneskorený mentálny vývin, zníženie inteligencie

- c) nerovnomerný vývin, oslabenie čiastkových schopností a funkcií (napr. dysfunkcie, špecifické vývinové poruchy)
- d) neurotický povahový vývin, neurotické rysy a symptómy
- e) nedostatky vo výchovnom prostredí a v pôsobení na dieťa

„Rómske deti, žijúce v sociálne znevýhodnenom prostredí, ktoré je definované ako prostredie, ktoré neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti dieťaťa, pre jeho telesný i psychický vývin a nepodporuje efektívnu socializáciu dieťaťa vo všetkých jej kategóriách, sú pri vstupe do školy vo vysokom percente hodnotené ako pre školu nezrelé. Dominantnou príčinou je práve nedostatočnosť sociálneho a výchovného prostredia, v ktorom žijú“. (Čerešníková, 2006, st.11).

2.2 Vzdelávanie rómskych detí

Výchova a vzdelávanie sú cieľavedomým procesom. Učenie znamená vo všeobecnosti získavanie vedomostí, osvojovanie si základov svetonázoru, utváranie zručností a návykov, rozvíjanie schopností. Učením sú vyvolávané základné zmeny v správaní a činnosti detí v ich vývojovom procese. Inak povedané, učenie sa prejavuje v cieľavedomej zmene vonkajšej i vnútornej činnosti žiaka. Vyučovanie teda môže charakterizovať ako proces stimulovania a usmerňovanie vonkajšej a vnútornej aktivity žiaka, ktorej výsledkom je práve získavanie vedomostí, zručností a návykov. (Petrovkij A.V., 1977)

Vyučovací proces vytvára pre žiakovu aktivitu vhodné podmienky. Organizuje jeho činnosť, usmerňuje ju, kontroluje a poskytuje pre túto činnosť potrebné prostriedky a informácie. Ale samotné formovanie vedomostí, zručností a návykov, pojmov a myslenia, jednaní a správania žiaka, nie je možné bez osobnej aktivity, záujmu a bez vlastnej činnosti. To znamená, že efektívnosť vyučovania a učenia sú závislé na vonkajšej a vnútornej činnosti žiaka, ktorá sa odráža v jeho vedomostiach, zručnostiach a návykoch. Motívy a pohnútky učenia vychádzajúce z vnútra sú dispozíciou pripravenosti žiaka na vyučovanie. Umožňujú jeho aktivitu, vysoké a trvalé učebné výsledky. K ním patria také motívy, ktoré vyjadrujú záujem o poznanie, zvedavosť, snaha zvýšiť svoju kultúrnu úroveň, ovládať určité schopnosti, záujem o riešenie úloh na vyučovaní atď. Takáto situácia s cieľavedomým podnecovaním umožňuje

prekonanie vonkajších prekážok nevyvoláva psychické napätie a neurotické kolízie. Dosiagnúť takýto stav je dôležitá úloha pre pedagóga. Výchovou žiaka pomáhame formovať jeho ciele, záujmy a ideály.

2.3. Motivácia učenia a učebnej činnosti

„ Ak chceme pochopiť správanie žiakov, porozumieť mu a dokázať ho predvídať do budúcnosti, ale predovšetkým vedome ho formovať, ako budú konať v rôznych situáciách, tak je prirodzené, že chceme vedieť aké sily nimi hýbu, to znamená čím sú motivovaní.“ (Rosinský, 2000 in. Rosinský 2006, st.118).

Motívy sú podnety, pohnútky k činnosti. Motívy sa potrebám podobajú, nie sú však s nimi identické. To znamená, že podnet zakladajúci sa na potrebe niečo robiť, sa nazýva motiváciou. Každý motív vzniká na základe syntézy vnútorných potrieb a vonkajších podnetov. Čím je potreba silnejšia, tým je motivácia väčšia a tým vytrvalejšia je činnosť vedúca k upokojeniu potreby. Rosinský (2006, st.120) uvádza: „Motivačným činiteľom je hlavne potreba človeka, prostredie, v ktorom sa učí, pracuje a žije, ako aj jeho samotná osobnosť. Motív je pohnútkou, príčina činnosti. Všetky činitele, ktoré vplývajú na motívy, by sme mohli zoradiť do 3 základných skupín:

- a) do prvej skupiny patria individuálne potreby a ciele každého jednotlivca,
- b) do druhej skupiny patria stimuly, ktoré majú schopnosť „naštartovať“ motívy,
- c) do tretej skupiny patrí prostredie, ako významný determinant motívov.“

Ak sa motivácia prejavuje ako stav, ktorý vedie žiaka k uvedomelej činnosti, k záujmu niečo sa naučiť pre svoju vnútornú potrebu – chcieť niečo vedieť, teda pre vlastný zážitok a uspokojenie, hovoríme o *vnútornej motivácii*. Žiak vnútorne motivovaný sa rád učí, učenie ho teší a získané poznatky a vedomosti ho uspokojujú a z učenia má príjemný zážitok. Motivácia by mala byť krátka, ale dynamická a pestrá, aby bola pre detí zaujímavá a pestrá. Rómski žiaci sa lepšie motivujú k činnosti, ak je im vopred sľúbená odmena. „Napriek tomu, že vnútorná motivácia je kvalitnejšia, v práci s rómskymi deťmi sa osvedčuje najmä hra, tanec, dramatizácia, spev a pod., čiže motivácia vonkajšia“ (Rosinský, 2006, st.154) Učiteľ, ktorý privedie žiakov k učeniu z vnútornej potreby, pretože ich to uspokojuje a z učenia majú príjemný zážitok, dosiahol vo svojej práci veľký úspech. Keď sa žiaci učia iba v dôsledku učiteľovho

pôsobenia, hovoríme o *vonkajšej motivácii*. Táto vonkajšia motivácia sa dosahuje pomocou príkazov, rozkazov, prísnosťou a autoritou učiteľa. U značnej časti žiakov sa dá za pomoci vonkajšej motivácie, ako výsledku práce učiteľa a rodičov, dosiahnuť vypestovanie vnútornej motivácie – potreby učiť sa. Motivácia k učebnej činnosti môže byť vymedzená pozitívne a negatívne. Motivácia je pre žiaka veľmi dôležitým faktorom, ktorý môže podstatným spôsobom ovplyvniť výkon žiaka. Aj preto je potrebné v škole vytvárať také situácie, aby každé dieťa malo možnosť zažiť pocit úspešnosti. (Rosinský, 2006)

2.4. Najčastejšie príčiny neúspechu vo vyučovaní rómskych detí

Školský život dieťaťa sa vyznačuje zvláštnou činnosťou, ktorá od neho vyžaduje značné rozumové vypätie, aj fyzickú záťaž. So vstupom do školy sa namiesto hry stáva hlavnou činnosťou učenie. V procese učenia sa menia motívy správania a odкрývajú sa nové zdroje rozvíjania ich poznávacích a etických síl. Deti prichádzajú do školy s očakávaním, že sa tu stretnú s niečím novým, v porovnaní s domáci prostredím, resp. materskou školou. Toto očakávanie umožňuje rýchlejšie prispôsobovanie sa požiadavkám školy, týkajúcich sa správania, denného rozvrhu a vzťahov k spolužiakom. Dieťa ich viac alebo menej chápe ako spoločensky významné a potrebné. Preto je dôležité od prvého dňa vstupu do školy viesť žiakov k tomu, aby pochopili rozdiel medzi ich predchádzajúcimi a novými pozíciami, povinnosťami a právami. Nie všetci žiaci si zvyknú na nové povinnosti školského života hneď. K najdôležitejším potrebám žiaka patrí potreba byť v súlade s požiadavkami učiteľa a školy. Rozhodujúci vplyv na formovanie osobnosti žiaka majú aj hodnoty uznávané triednym kolektívom. Učiteľ to musí vo svojej práci rešpektovať a zároveň vytvárať optimálne podmienky k rozvíjaniu osobnosti každého člena kolektívu.

Podľa Čerešníkovej a Kňazíkovej (2003) sú hlavné problémy pri vstupe rómskeho dieťaťa tieto fakty:

- a) rómske dieťa neovláda slovenský jazyk, ktorý je vyučovacím jazykom, ale ani materinský jazyk neovláda v potrebnom rozsahu, pretože slovná zásoba v rómštine je nedostačujúca

- b) málo podnetné, a neraz i patologické sociálne a výchovné prostredie, ktoré nepodporuje efektívnu socializáciu – osvojenie si hygienických návykov, získavanie vedomostí a zručností, vytváranie si rebríčka hodnôt, atď.
- c) samotný proces zrenia prebiehajúci na základe vnútorne naprogramovaných zmien nestačí na primeraný rozvoj psychiky a motoriky dieťaťa, a tak rómske dieťa, ktorého fyzický vek je šesť rokov, nedosahuje potrebnú úroveň hrubej a jemnej motoriky, pretože proces zrenia nie je podporovaný podnetmi z prostredia
- d) vnímanie školy ako represívnej inštitúcie, kde Róm zažíva iba neúspech, problémy, pocit menejcennosti, strach z opovrhnutia, pretože to, čo je cenné v prostredí komunity (temperament, hlučnosť, atď.) sa stáva problémom v škole.
- e) nerozvíjaním individuálnej zodpovednosti za svoje činy, svoje správanie a za seba, pretože rozhodnutia sú prijímané kolektívne komunitou (rodinou) a sú záväzné pre všetkých
- f) predsudky, ktoré majú slovenské deti voči rómskym a naopak, a z toho pramení odmietanie kontaktov detí navzájom
- g) rómske dieťa sa vynikajúco orientuje v medziľudských vzťahoch, vycíti láskavého dospelého, je veľmi živé a vyžaduje veľa neustálej pozornosti od dospelých, čo môže u pedagóga vyvolať negatívne pocity a odmeranosť.
- h) rómske dieťa v zmiešaných triedach býva skôr dieťaťom neoblúbeným, ako oblúbeným.

2.4.1. Adaptačné problémy rómskych detí v škole

Pod pojmom adaptácia rozumieme prispôbovanie organizmu podmienkam prostredia. V psychológii sa stretávame s definíciou, že adaptácie je proces dosahovania emočnej rovnováhy v organizme (homeostázy). „ V prípade adaptácie to znamená úpravu prostredia a zameranie cieľavedomých aktivít s cieľom vylúčiť, resp. znížiť nepriaznivé vplyvy na vychovávaného. Adaptácia vyjadruje najvšeobecnejšiu funkciu organizmu a psychiky. Na fyziologickej úrovni sa organizmus prispôbuje prostredníctvom nepodmienенých reflexov a homeostatických procesov.“ (Kačáni, In: Durič – Hotár – Pastier, 1997, s. 12)

Adaptáciu sprevádzajú určité zmeny, ktoré zasahujú takmer do všetkých úrovní organizmu, až po psychologickú reguláciu činnosti. Pri určovaní psychologickej podstaty adaptácie hovoríme o stotožňovaní sa žiaka so spoločenskou rolou, resp. hodnotovou orientáciou, ktorá zodpovedá jeho veku, pohlaviu, spoločenskému postaveniu, schopnostiam a motivácii. Jedným z najvýznamnejších socializačných činiteľov je škola. Sociálna adaptácia na školské prostredie je zložitý proces, v ktorom sa dieťa stretáva nielen s pozitívnymi, ale aj s negatívnymi vplyvmi, ktoré naň pôsobia. Z toho môžeme usúdiť, že dieťa neprijíma všetky vplyvy, ktoré naň pôsobia, ale niektorým sa zámerné vyhýba. Mnohí učitelia z praxe potvrdili, že rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia majú značné problémy v procese adaptácie na školské prostredie. Spočiatku sa z nového prostredia tešia, ale neskôr sa to mení. Hlavne vtedy, keď zistia, že sa od nich vyžaduje pravidelné plnenie si svojich povinností, k čomu neboli v mnohých rodinách tieto deti vedené. Postupne sa začínajú stretávať s neúspechom, čo má za následok to, že školu postupne vnímajú ako donucovacie inštitúcie.

Procesu adaptácie v škole môžeme prisúdiť dve významné funkcie:

1. Selektívna funkcia – spočíva v tom, že škola umožňuje žiakom rozvíjanie svojich schopností a zároveň škola prisudzuje žiakovi v triede, alebo medzi spolužiakmi, určitú spoločenskú pozíciu. Táto spoločenská pozícia ovplyvňuje aj žiakovu sociálnu pozíciu v kruhu svojich najbližších priateľov.
2. Integrovaná funkcia – táto funkcia prispieva k integrácii mladých ľudí s dospelou spoločnosťou, zároveň približuje mladým ľuďom normy spoločnosti a pripravuje ich na ďalší život v nej (Ďurič – Hotár – Pastier, 1997).

V konečnom dôsledku môže mať sociálna adaptácia rôzne prejavy a dopad na dieťa. Dieťa sa v škole buď úplne včlení do kolektívu a tým sa úplne vyrovná s podmienkami, alebo tieto podmienky prijme iba čiastočne, no stávajú sa aj prípady, kedy u dieťaťa nedôjde k prijatiu nových podmienok, a teda dieťa sa vôbec nestotožní s kolektívom a nevčlení sa doň.

3. Asistent učiteľa

Významná časť rómskych detí prichádza do školy často nepripravená na vzdelávací proces, je teda svojím sociokultúrnym prostredím znevýhodnená už na začiatku vyučovacieho procesu. Vzdelanie je jednou z najvýznamnejších možností, ktorou môžeme ovplyvniť mieru plnohodnotného zapojenia a integrácie rómskej komunity do majoritnej spoločnosti a jej spoločenského života. K požadovanej zmene jazykových rozdielov a iných odlišností sa považujú dva kroky, ktoré sú praxou odskúšané a to sú:

- prípravne triedy pre deti zo sociokultúrne znevýhodneného prostredia
- cielená asistencia (tzv. asistent pedagóga, predtým rómsky asistent učiteľa)

3.1. Vymedzenie funkcie asistenta učiteľa rómskych žiakov

K prekonaniu sociokultúrnych handikepov rómske deti využívajú tzv. vychovávateľov – asistentov, skôr označovaných pod názvom rómsky asistent učiteľa. Počas vývoja sa profesia asistent učiteľa inštitucionalizovala, ukotvila v legislatíve a v súčasnosti je financovaná zo štátneho rozpočtu. Asistenti učiteľa sú od roku 2002 novým subjektom vstupujúcim do edukačného systému Slovenskej republiky. Asistenti učiteľa sú z väčšej miery Rómovia, často členovia miestnej komunity. Hlavná myšlienka v zavádzaní asistenta učiteľa vychádzala z potreby zapojiť do edukácie rómskych žiakov samotných Rómov (Klein, 2008). Spočiatku časť asistentov pôsobila bez predchádzajúceho odborného školenia, len na základe vlastných zručností. Asistent učiteľa nedisponoval potrebnými teoretickými vedomosťami a pedagogickými zručnosťami, ktoré by uľahčovali spoluprácu s učiteľom a teda aj pozitívne ovplyvňovali klímu v triede (Čerešníkov In Rosinský, 2006, s. 165). Predpoklady pre výkon funkcie asistenta učiteľa (Švarcová, 1998, s. 122) sú predovšetkým:

- Osobnostné kvality – ohľaduplnosť, ústretovosť, ochota pomôcť, otvorenosť, pravdovravnosť.
- Pozitívny vzor pre rómskych žiakov.
- Pedagogický prístup orientovaný na dieťa.
- Kladný vzťah k deťom a záujem o prácu s nimi.

- Primeraná úroveň komunikačných schopností.
- Dobré ovládanie slovenského a rómskeho jazyka.
- Vedieť spolupracovať s rodinou a zvyšovať sebaúctu rómskeho etnika
- Systematicky poznávať špecifika sociálneho, kultúrneho a jazykového prostredia rómskych žiakov, s ktorými pracuje a akceptovať tieto špecifika vo svojej edukačnej praxi.
- Diagnostikovať a akceptovať individuálne edukačné potreby žiakov, s ktorými pracuje.
- Spolupodieľať sa na vytváraní multikultúrneho prostredia, ktoré umožňuje plynulú adaptáciu rómskeho dieťaťa zo sociálne a kultúrne znevýhodneného prostredia do podmienok školy.

Asistent učiteľa v predškolských zariadeniach, v základných školách, v špeciálnych základných školách a zavedenie nultých a prípravných ročníkov sú dôležité činitele, ktoré môžu pozitívne ovplyvniť školskú úspešnosť detí a žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia.

3.1.1. Inštitucionalizácia profesie asistent učiteľa v SR

V záujme zjednotenia zavedenia profesie asistent učiteľa v predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnych základných školách bol Ministerstvom školstva SR dňa 28.8.2002 vydaný Metodický pokyn k zavedeniu profesie asistent učiteľa v predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnej základnej škole č. 1631/2002-sekr. V súčasnosti platí nový Metodický pokyn MŠ SR č. 184/2003-095 zo dňa 6. decembra 2003.

Na základe metodických pokynov môže riaditeľ školy ustanoviť profesiu asistent učiteľ, ktorý sa podieľa na utváraní podmienok nevyhnutných na prekonávanie najmä zdravotných a sociálnych bariér dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pri zabezpečení vzdelávacieho procesu. Zavedenie profesie asistent učiteľa pri výchove a vzdelávaní žiakov nie je viazané na počet detí alebo žiakov s postihnutím, ale na závažnosť postihnutia. Musí to byť so súhlasom zriaďovateľa. Asistent sa podieľa na utváraní podmienok nevyhnutných na prekonávanie najmä jazykových bariér,

zdravotných a asociálnych bariér dieťaťa. Je vhodné, aby v triedach s vyšším počtom rómskych žiakov pôsobili predovšetkým asistenti učiteľa – Rómovia, ktorí ovládajú rómsky jazyk a majú blízky vzťah ku komunite a rodine (Klein, 2008).

22. mája 2008 Národná rada SR prijala Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Definitívne potvrdzuje postavenie profesie asistenta učiteľa (2. diel § 5, odsek 6) v základnej škole. V 7. časti školského zákona, § 7, odsek 9 sa uvádza, že deťom alebo žiakom so zdravotným znevýhodnením, vyplývajúce z ich zdravotného znevýhodnenia, pomáhajú prekonávať asistenti učiteľov aj v školách pre deti alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorými podľa toho zákona sú: materská škola, základná škola, stredné školy, praktická škola, odborné učilište.

3.2 Predpoklady asistenta učiteľa

Podľa Metodické pokynu MŠ SR č. 184/2003-095 k zavedeniu profesie asistenta učiteľa v predškolských zariadeniach, základných školách a v špeciálnych základných školách musí spĺňať :

- a) spôsobilosť na právne úkony,
- b) vek na 18 rokov,
- c) odborná spôsobilosť a pedagogická spôsobilosť podľa § 50 ods. (2) a ods. (3) zákona č. 29/1984 Zb.,
- d) ovládanie štátneho jazyka,
- e) zdravotná spôsobilosť,
- f) bezúhonnosť.

Odborná spôsobilosť podľa tohto zákona znamená: absolvovať aspoň špecializačný kurz akreditovaný MŠ SR, zameraný na výchovno-vzdelávaciu činnosť s rozsahom najmenej 110 hod. (z toho aspoň 50 hod. praxe), čo však nie je podmienkou. Do roku 2010 by mal získať úplné stredné vzdelanie alebo vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa (titul Bc.) a absolvovať doplnujúce pedagogické štúdiu.

„Vo väčšine prípadov to boli rómski asistenti, keďže je v komunite prevažne rómskych žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia uplatniteľný aj ako facilitátor a mediátor vedomostí a zručností. Ide o člena miestnej komunity,

väčšinou ženu. Veková štruktúra sa pohybuje v rozmedzí 20 až 45 rokov. Vzdelanostná úroveň je veľmi odlišná, v poslednom období prevažuje snaha o to, aby mal asistent učiteľa ukončené minimálne úplné stredoškolské vzdelanie.“ (Klein, 2008, st. 37)

3.3 Základné pracovné povinnosti asistenta učiteľa

Podľa Metodického pokynu MŠ SR č. 184/2003-095 k zavedeniu profesie asistent učiteľa pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami v predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnych základných školách pracovná náplň asistenta učiteľa spočíva v plnení nasledovných úloh a činnosti:

1. Vo výchovno-vzdelávacom procese:

- a) bezprostredná spolupráca s učiteľom v triede a s pedagogickými zamestnancami školy,
- b) uľahčovanie adaptácie dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na prostredie školy alebo predškolského zariadenia a pomáhanie pri prekonávaní jazykových, kultúrnych a sociálnych bariér,
- c) spoluorganizovanie činnosti dieťaťa alebo žiaka počas výchovno-vzdelávacieho procesu v súlade s pokynmi učiteľa,
- d) vykonávanie pedagogického dozoru počas prestávok zameraného na deti a žiakov, sprevádzanie žiakov mimo triedy,
- e) pomáhanie pri príprave učebných pomôcok.

2. Vo voľnočasových aktivitách organizovaných školou, predškolským zariadením:

priame vedenie alebo napomáhanie pri činnostiach voľnočasových aktivít (speváckych, hudobných, tanečných, výtvarných, dramatických a iných), návšteva historických a kultúrnych pamiatok, spoločenské aktivity, športové podujatia a podobne.

3. V spolupráci s rodinou:

- a) komunikácia s rodičmi (zákonnými zástupcami) dieťaťa alebo žiaka o procese výchovy a vzdelávania,
- b) oboznamovanie sa so zdravotným stavom dieťaťa alebo žiaka a s jeho rodinným prostredím.

4. V oblasti vzdelávacích aktivít – účasť na vzdelávacích podujatiach určených pre asistentov učiteľa organizovaných školami alebo inými inštitúciami.

Pre spoluprácu učiteľa a asistenta učiteľa Rosinský (2006, st. 82) ďalej dopĺňa: „že asistent učiteľa pod vedením triedneho učiteľa individuálne pracuje s deťmi, v začiatkoch školskej dochádzky im pomáha pri prekonávaní jazykových a iných vzdelávacích ťažkostí, ale najmä pri problémoch s adaptáciou na školské prostredie. Neskôr by sa tento pomocný pedagogický zamestnanec mal stať ich radcom, pomocníkom a organizátorom pri hľadaní efektívneho napredovania pri osvojovaní si poznatkov, zručností, návykov a postojov. V širšom chápaní poslania asistenta učiteľa sa očakáva že bude tiež:

- aktívnym sprostredkovateľom rómskej kultúry smerom k majoritnej spoločnosti,
- pozitívnym vzorom pre rómske deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia,
- osobou, ktorá nielen vyhľadáva rizikové deti, ale na ktorú sa budú deti s dôverou obracať.“

Asistent učiteľa je typickou pomáhajúcou profesiou, pretože jeho náplň práce možno definovať tak, že má vykonávať činnosti, ktoré majú povahu odbornej pomoci zameranej na tri cieľové skupiny:

- deťom pri adaptácii na školské prostredie,
- pedagógom – učiteľom pri výchovnej činnosti a pri komunikácii so žiakmi,
- rodičom žiakov, pričom spolupracuje s komunitou aj mimo školy.

Výkon práce prebieha podľa Dorušovej a Tancošovej (2002, s. 209) „v škole aj mimo školy a ide o:

- priamu prácu s deťmi v škole v rozpätí od 20 hodín týždenne najviac do 28 vyučovacích hodín vrátane aj vedenia záujmových krúžkov, individuálneho doučovania, dozoru v priestoroch školy,
- terénnu prácu, komunikáciu s rómskymi rodinami, prípravu na vyučovanie, účasť na poradách, seminároch, sebvzdelávanie.“

Jeho prítomnosť v škole a na vyučovacom procese by mala priaznivo pôsobiť na:

- adaptáciu rómskeho žiaka do prostredia triedy a školy,

- odbúravanie počiatočných jazykových problémov,
- akceleráciu školskej úspešnosti rómskych žiakov,
- skvalitňovanie socio – emocionálnej klímy triedy, najmä pocitov spokojnosti,
- zvýšeniu kvality spolupráce školy s rodinou.

To, čo robí postavenie asistenta učiteľa vo vzťahu k špecifickým skupinám rómskeho etnika osobitým, je poznanie ich sociálnych, jazykových a kultúrnych špecifik a schopností komunikovať s rómskymi komunitami ich jazykom v intenciách sociálnej reality, v ktorej žijú.

4. Prieskum

4.1. Formulácia cieľov prieskumu

V teoretickej časti bakalárskej práce sme využili metódu literárno-historickú, prostredníctvom ktorej sme analyzovali rómske etnikum a rómske dieťa z rôznych hľadísk: pedagogického, sociálneho a psychologického.

Predmetom prieskumnej časti je analýza a zhodnotenie včasného rozpoznania neúspešnosti rómskych žiakov a poskytnutie podpory, ktorá môže vo veľkej miere eliminovať problémy žiakov v základnej škole.

Pri určovaní cieľa prieskumu sme vychádzali z teoretických poznatkov o rómskych deťoch a o adaptačných problémoch, spolupráce učiteľa a asistenta učiteľa a spolupráce učiteľa a rodiny. Na základe daného cieľa sme si stanovili nasledujúcu úlohu prieskumu:

1. Zistiť, či rómski žiaci navštevovali predškolské zariadenia, a aké sú adaptačné schopnosti týchto žiakov.
2. Zistiť, aký majú učitelia názor na asistenta učiteľa a aká je spolupráca.
3. Zistiť názor učiteľov na spoluprácu školy a rodiny v praxi.

4.2. Formulácia hypotéz

Na základe uvedeného problému, cieľa a z neho vyplývajúcich úloh sme si stanovili nasledovné hypotézy:

1. Predpokladáme, že absolventi MŠ sa pri vstupe do ZŠ lepšie adaptujú na školské prostredie.
2. Predpokladáme, že vplyvom pôsobenia asistenta učiteľa sa ovplyvňuje proces edukácie rómskych žiakov.
3. Predpokladáme, že spolupráca školy a rodiny má vplyv na zlepšenie úspešnosti žiakov v škole.

4.3. Metodika prieskumu

Pre praktickú výskumnú časť našej práce a plnenia cieľov a úloh sme použili empirickú metódu – prieskum. Prieskum sme realizovali prostredníctvom dotazníka. „Dotazník je merný prostriedok, ktorým sa skúmajú mienky ľudí v jednotlivých javoch“ (Darák M., 1998, s. 117). Jedná sa o súbor otázok a úloh v písomnej podobe s určitým cieľom získať merateľné údaje o daných javoch. Pre uvádzanú metódu sme sa rozhodli hlavne pre možnosť aplikácie anonymity, a tým aj pre možnosť získania čo najpravdivějších odpovedí. Dôraz sme kládli najmä na obsah a formuláciu otázok. Otázky boli kladené jasne, konkrétne, zrozumiteľne a logicky na seba nadväzovali.

4.4. Výber a opis prieskumnej vzorky

K získaniu potrebných údajov boli potrebné zo strany respondentov - učiteľov I. stupňa základnej školy, odpovede na 12 otázok. Celkovo sme dali vypracovať 12 dotazníkov pre učiteľov. Dotazníky boli vyplňované individuálne a návratnosť dotazníkov bola stopercentná. Vzor dotazníka prikladáme ako prílohu tejto bakalárskej práce. Prieskum bol realizovaný na Základnej škole v Liptovskej Tepličke v januári 2013.

4.5. Interpretácia výsledkov prieskumu

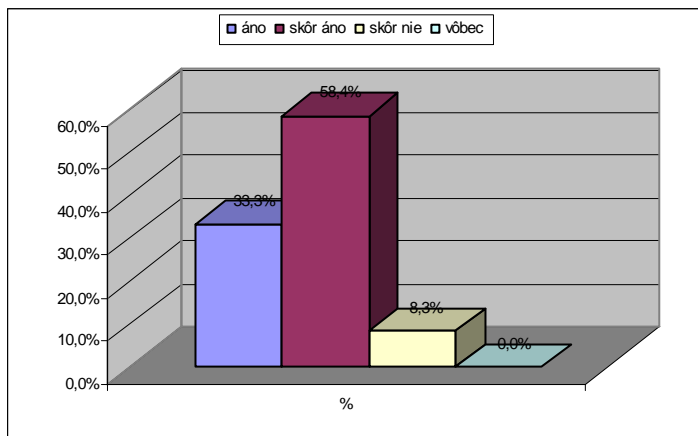
Spracovanie výsledkov sme realizovali podľa jednotlivých otázok a hypotéz. Otázky 1 až 4 sú zamerané na predškolskú výchovu k hypotéze 1. Otázky 5 až 8 sa zameriavajú na spoluprácu učiteľa a asistenta učiteľa k hypotéze 2. Otázky 9 až 12 zisťujú úroveň spolupráce školy a rodiny k hypotéze 3. Odpovede respondentov sú uvedené a zobrazené v grafoch.

Výsledky a zistenia súvisiace s hypotézou 1:

Otázka č.1

Rómski žiaci, ktorí navštevovali materskú školu zvládajú prvý ročník lepšie?

Graf č.1



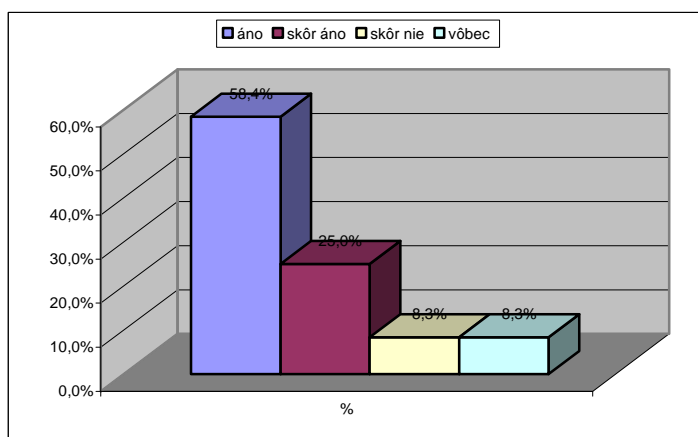
Zdroj: vlastný zdroj

Prvou otázkou sme u učiteľov zisťovali, či rómski žiaci, ktorí navštevovali materskú školu zvládajú prvý ročník lepšie. Z uvedeného grafu vyplýva, že až 58,4% respondentov uviedlo že žiaci, ktorí navštevovali materskú školu zvládli prvý ročník lepšie ako žiaci, ktorí prišli z rodinného prostredia.

Otázka č.2

Rómski žiaci, ktorí nenavštevovali nultý ročník sú menej prispôsobiví v prvej triede?

Graf č.2



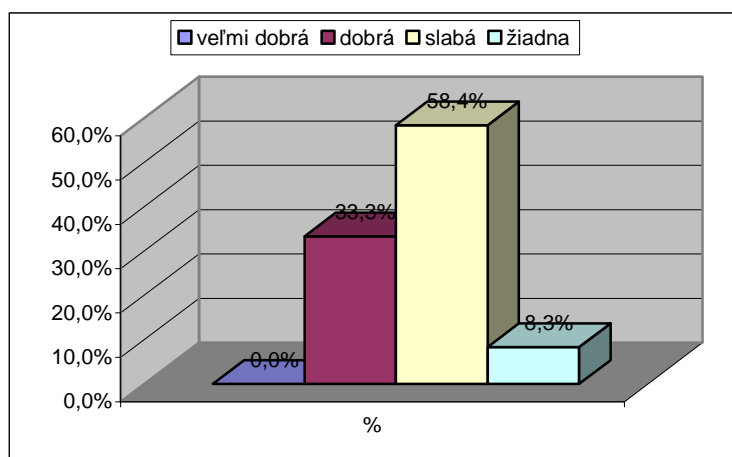
Zdroj: vlastný zdroj

Opýtaní respondenti potvrdili až 58,4% prispôsobivosť rómskych žiakov, po absolvovaní nultého ročníka, len 8,3% odpovedalo, že nultý ročník nemá vplyv na prispôsobivosť žiakov v prvej triede.

Otázka č.3

Aká je jazyková úroveň rómskych detí pri vstupe do ZŠ?

Graf č.3



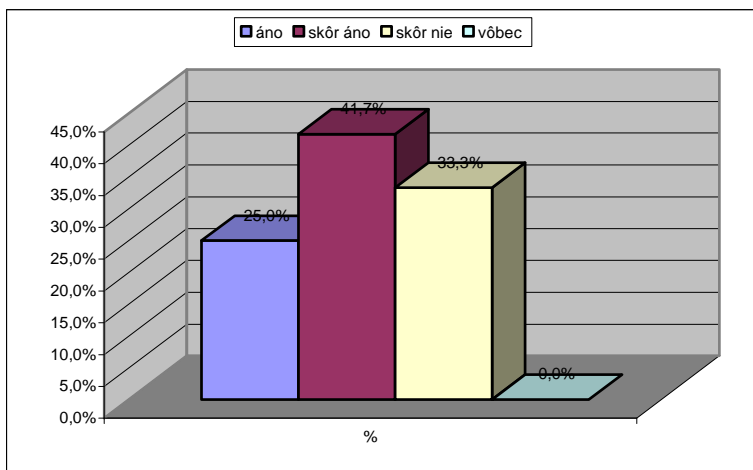
Zdroj: vlastný zdroj

Treťou otázkou sme zisťovali jazykovú úroveň rómskych žiakov pri vstupe do základnej školy. Ani jedna učiteľka neodpovedala, že jazyková úroveň je veľmi dobrá. Až 58,4% opýtaných respondentov odpovedalo, že jazyková úroveň pri vstupe do ZŠ je slabá a 8,3% respondentov odpovedalo, že dieťa neovláda slovenský jazyk vôbec.

Otázka č.4

Myslíte si, že je príčinou socializačných problémov znevýhodnené rodinné prostredie rómskych žiakov?

Graf č.4



Zdroj: vlastný zdroj

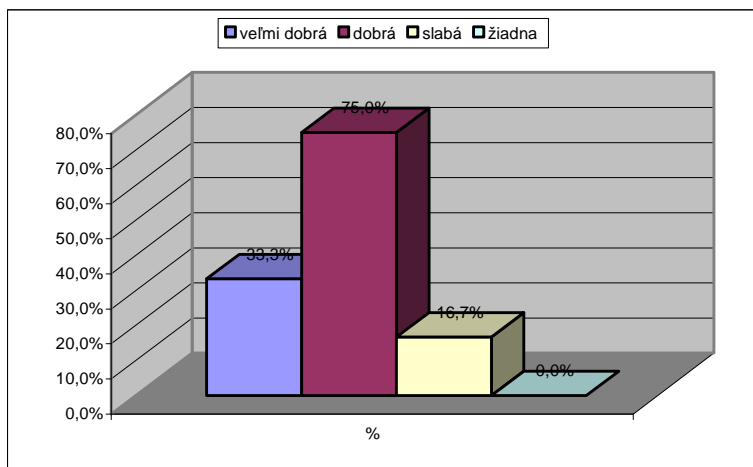
Štvrtou otázkou sme zisťovali, či je príčinou socializačných problémov znevýhodnené rodinné prostredie. Všetci oslovení respondenti z radov učiteľov 1. stupňa základnej školy potvrdili, že u rómskych žiakov prichádzajúcich zo znevýhodneného sociálneho prostredia sa vyskytujú socializačné problémy. Až 66,7% uviedlo socializačné problémy.

Výsledky a zistenia súvisiace s hypotézou 2:

Otázka č.5

Aká je spolupráca s asistentom učiteľa?

Graf č.5



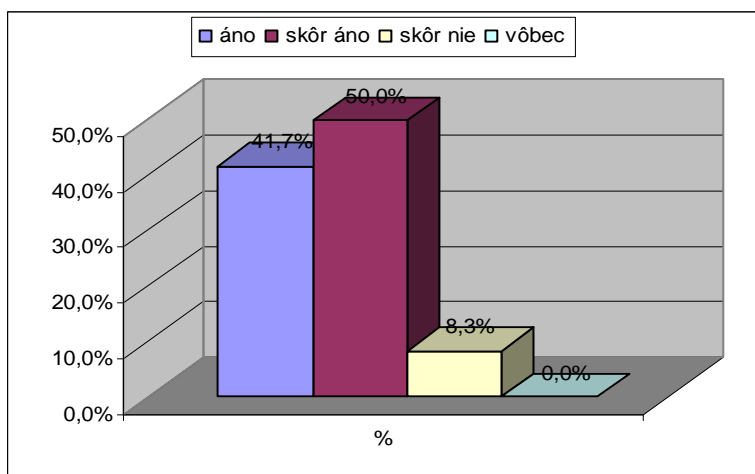
Zdroj: vlastný zdroj

Piata otázka bola zameraná na spoluprácu s asistentom učiteľa. 33,3% opýtaných respondentov odpovedalo, že spolupráca je veľmi dobrá a 75% uviedlo že spolupráca je dobrá.

Otázka č.6

Myslíte si, že pôsobenie asistenta učiteľa má vplyv pri edukácii rómskych žiakov?

Graf č.6



Zdroj: vlastný zdroj

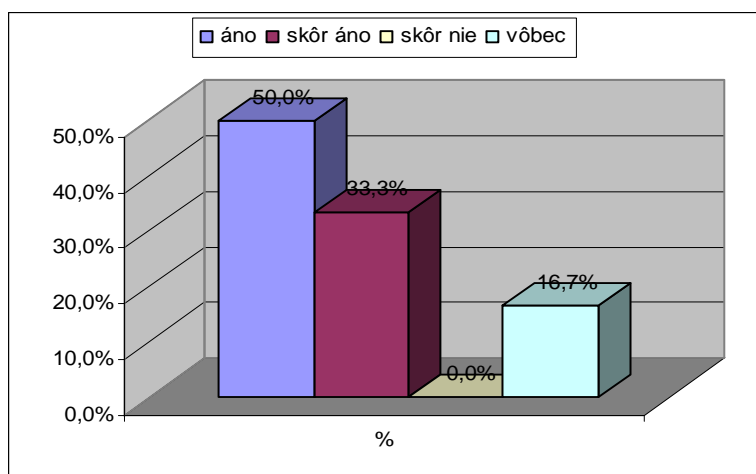
Šiesta otázka sa zameriavala na pôsobenie a vplyv asistenta učiteľa pri edukácii rómskych žiakov na základnej škole. 41,7% odpovedalo jednoznačne áno. 50%

respondentov potvrdilo, že pôsobenie asistenta učiteľa na základnej škole má vplyv pri edukácii rómskeho žiaka.

Otázka č.7

Je Vám nápomocný asistent učiteľa pri prekonávaní jazykovej bariéry rómskych žiakov?

Graf č.7



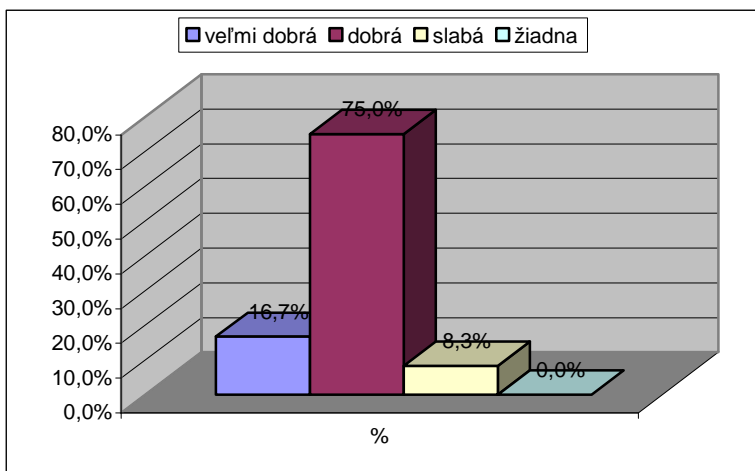
Zdroj: vlastný zdroj

Siedmou otázkou sme sa snažili zistiť, či je asistent učiteľa nápomocný pri prekonávaní jazykovej bariéry u rómskych žiakov. Až 50% respondentov odpovedalo, že asistent učiteľa je nápomocný pri rozvoji jazykových zručností a komunikácie u rómskych žiakov. 33,3% odpovedalo, že skôr áno a 16,7% odpovedalo, že vôbec nie je asistent učiteľa nápomocný.

Otázka č.8

Áká je spolupráca s asistentom učiteľa pri organizovaní voľnočasových aktivít žiakov?

Graf č.8



Zdroj: vlastný zdroj

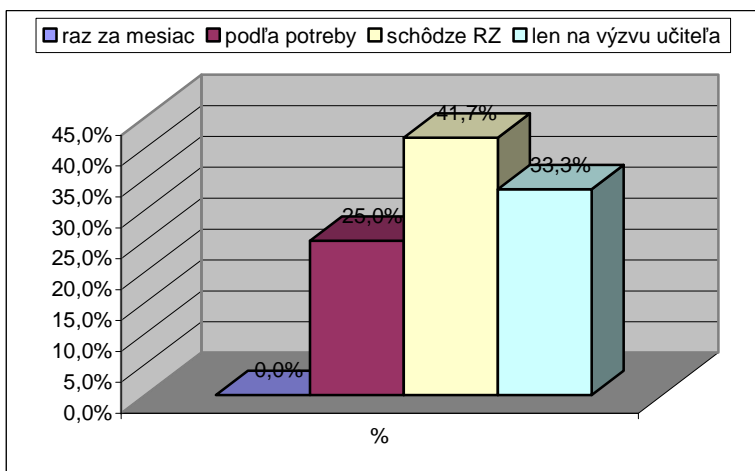
Graf č. 8 nám poukazuje na spoluprácu s asistentom učiteľa pri organizovaní voľnočasových aktivít rómskych žiakov. 46,7% opýtaných učiteľov odpovedalo, že spolupráca je veľmi dobrá. 50% odpovedalo, že dobrá a len 0,3% respondentov odpovedalo záporne.

Výsledky a zistenia súvisiace s hypotézou 3:

Otázka č.9

Ako často sa zaujímajú rodičia rómskych žiakov v škole o výsledky svojich detí?

Graf č.9



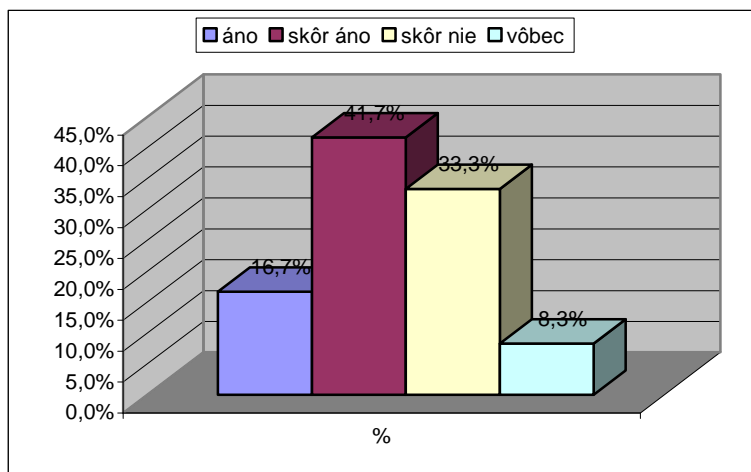
Zdroj: vlastný zdroj

Deviatou otázkou sme sa snažili zistiť ako často rodičia rómskych žiakov navštevujú základnú školu. Z týchto výsledkov vyplýva, že pravidelne školu nenavštevuje ani jeden rodič, 25% respondentov uviedlo, že rodičia školu navštevujú len podľa potreby, 41,7% rodičov sa zúčastňuje rodičovských stretnutí. 33,3% respondentov uviedlo, rodičia navštívia školu len na výzvu učiteľa.

Otázka č.10

Pomáha Vám spolupráca s rodičmi pri dosahovaní lepších výsledkov žiakov?

Graf č.10



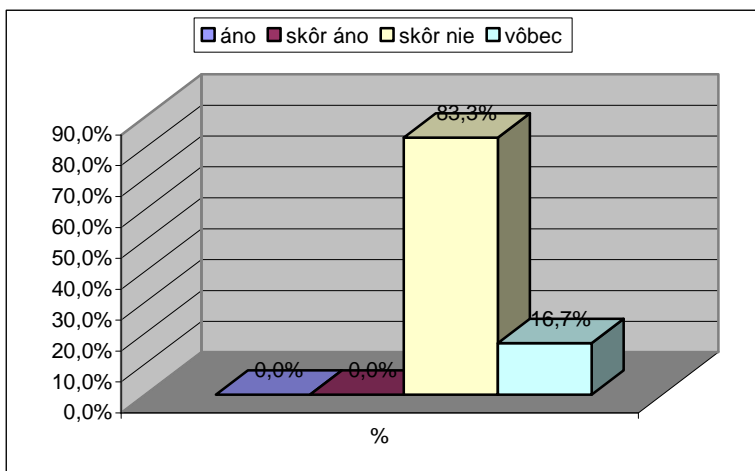
Zdroj: vlastný zdroj

Desiata otázka sa zameriavala na zistenie či spolupráca rodiča a učiteľa pomáha žiakom pri dosahovaní lepších výsledkov. 46,7% respondentov potvrdilo že spolupráca s rodičmi jednoznačne napomáha pri dosahovaní lepších výsledkov žiakov. 41,7% odpovedalo, že skôr áno. 33,3% respondentov odpovedalo, že skôr nie a 0,3% učiteľov odpovedalo že vôbec.

Otázka č.11

Pomáhajú rodičia deťom pri príprave na vyučovanie?

Graf č.11



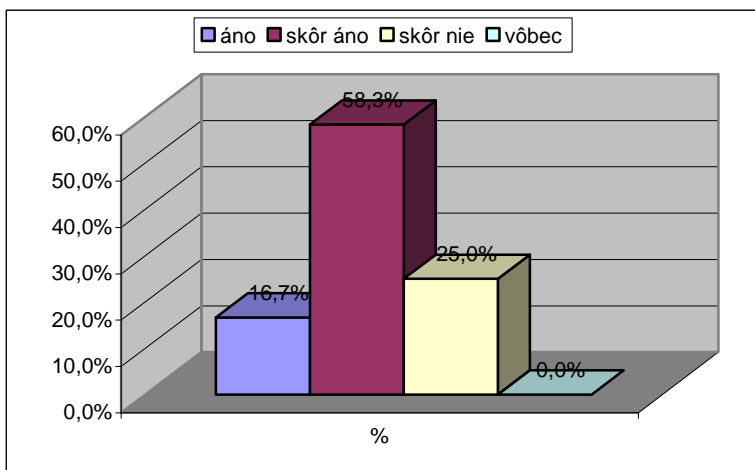
Zdroj: vlastný zdroj

Touto otázkou sme chceli zistiť, či rodičia aktívne pomáhajú svojim deťom pri príprave na vyučovanie. Z uvedeného grafu vyplýva 83,3% rodičov skôr nepomáha svojim deťom pri príprave na vyučovanie a 16,7% respondentov uviedlo, že rodičia vôbec nepomáhajú svojim deťom pri príprave na vyučovanie.

Otázka č.12

Starajú sa rodičia o včasnú a pravidelnú školskú dochádzku svojich detí?

Graf č.12



Zdroj: vlastný zdroj

Poslednou otázkou sme sa snažili zistiť, či sa rodičia rómskych žiakov starajú o včasnú a pravidelnú dochádzku do školy. 16,7% opýtaných respondentov odpovedalo že rodičia sa starajú o včasnú a pravidelnú dochádzku svojich detí. 50,3% odpovedalo, že skôr áno. 25% odpovedalo, že skôr nie.

4.6. Záver a odporúčanie pre prax

Prieskumom sa potvrdilo, že práca s rómskymi žiakmi nie je jednoduchá a veľmi dôležitú úlohu tu zohráva aj spolupráca s rodinou rómskych žiakov. Sociálny život dieťaťa začína doma. V rannom začiatku, kedy sa utvára jeho osobnosť, trávi najviac času doma so svojimi najbližšími. Domov a rodina majú rozhodujúci vplyv na psychický vývoj dieťaťa. Doma si vytvára svoje postoje a názory vo vzťahu ku škole a k vlastnej budúcnosti. Prvou sociálnou skupinou dieťaťa je teda rodina, no hneď na druhom mieste je to škola, učitelia, spolužiaci a kamaráti, s ktorými sa dieťa stretáva.

Prevažná časť rómskych detí v škole zlyháva hlavne v začiatkoch školskej dochádzky. Často je to spôsobené tým, že dieťa prichádzajúce do školy, neovláda dostatočne spisovný jazyk, prichádza z prostredia s odlišnou sociálnou a kultúrnou tradíciou i hierarchiou hodnôt. Vo väčšine prípadov spôsobuje neúspešnosť rómskeho dieťaťa v škole práve málopodnetné prostredie, v ktorom vyrastá. Dôsledky dlhšej neprimeranej adaptácie môžu mať za následky rôzne neurózy, psychózy a delikventné správanie.

V prieskume sme sa zamerali na učiteľov 1. stupňa základnej školy. Počas spolupráce s učiteľmi v jednotlivých triedach na škole sme sa stretli s ochotou a ústretovosťou zo strany učiteľov i vedenia školy.

V hypotéze **H1: Predpokladáme, že absolventi MŠ sa pri vstupe do ZŠ lepšie adaptujú na školské prostredie** sa nám tento predpoklad potvrdil.

Výsledky prieskumu potvrdili, že žiaci, ktorí navštevovali materskú školu zvládajú prvý ročník lepšie a rómski žiaci, ktorí absolvovali nultý ročník sú v prvej triede prispôsobivejší. Ďalej sme zistili že, u rómskych žiakov prichádzajúcich zo znevýhodneného sociálneho prostredia sa vyskytujú problémy adaptácie na školské prostredie.

H2: Predpokladáme, že vplyvom pôsobenia rómskeho asistenta učiteľa sa ovplyvňuje proces edukácie rómskych žiakov sa nám tento predpoklad potvrdil.

Vo všetkých sledovaných skutočnostiach sa potvrdila dôležitosť pôsobenia asistenta učiteľa pri procese edukácie rómskych žiakov na 1. stupni základnej školy.

H3: Predpokladáme, že spolupráca školy a rodiny má vplyv na zlepšenie úspešnosti žiakov v škole sa nám predpoklad potvrdil.

Výsledky zistení potvrdili, že je dôležité pre rómskeho žiaka, aby rodičia a škola spolupracovali. Taktiež, aby rodičia pravidelne navštevovali základnú školu, zaujímali sa o výsledky svojich detí, pomáhali im s prípravou na vyučovanie a starali sa o pravidelnú dochádzku školy.

Na základe zistení pre skvalitnenie práce na základných školách i celého edukačného procesu rómskych žiakov navrhujeme:

- Motivovať rómskych rodičov, aby čo najvyšší počet rómskych detí zo znevýhodneného sociálneho prostredia pred vstupom do 1. ročníka základnej školy, boli zaškolené v materskej škole.
- Vhodnými aktivitami a prostredníctvom asistenta učiteľa prehĺbovať spoluprácu školy s rodičmi rómskych žiakov, a tým prispievať k pozitívnejšiemu postoju žiakov i rodičov k škole a vzdelávaniu.
- Vytvárať priaznivé podmienky pre uplatňovanie záujmov rómskych žiakov v rámci vyučovania i v mimoškolskej činnosti.
- Vzbudzovať záujem rómskych rodičov o vzdelanie ich detí a nájsť správnu formu spolupráce s nimi, čím by sa zefektívnila práca s rodičmi, znížila by sa zlá dochádzka a taktiež by sa zlepšila domáca príprava žiakov na vyučovanie.
- V prípade pedagógov pripraviť ich na plnenie úloh multikultúrnej edukácie, teda naučiť ich rozumieť konaniu rómskeho žiaka, poznať jeho sociálnu štruktúru, priblížiť sa k histórii a kultúre Rómov, mať informácie o rodinnom zázemí žiakov.

Na záver by sme mohli povedať, že práve učiteľ zohráva dôležitú úlohu vo vyučovacom procese, kde je dôležitá kvalita vzťahov medzi učiteľom a žiakom, pretože vzťahy výrazne ovplyvňujú atmosféru v škole. Dobrý učiteľ má rád svoju prácu, ktorá ho naplňuje, a nie je pre neho len prácou, ale aj poslaním.

ZÁVER

V našej bakalárskej práci sme sa zamerali na pedagogicko – psychologickú problematiku rómskeho etnika.

V teoretickej časti tejto bakalárskej práce uvádzame stručnú históriu Rómov, ich vnútornú diferenciaciu, fyziologické a osobnostné špecifiká rómskeho etnika. Zamerali sme taktiež na rómsku rodinu. V druhej časti sme rozobrali výchovno-vzdelávaciu prácu s rómskymi deťmi, psychické procesy, adaptačné problémy a najčastejšie príčiny neúspechu rómskeho žiaka. V tretej časti charakterizujeme funkciu asistenta učiteľa, základné pracovné povinnosti asistenta učiteľa a jeho predpoklady. V praktickej časti bakalárskej práce sme sa zamerali na konkrétnu prieskumnú vzorku z radov učiteľov 1. stupňa základnej školy. Cieľom bolo zistiť, či rómski žiaci navštevovali materskú školu pred nástupom do základnej školy, taktiež sme chceli zistiť ako funguje spolupráca učiteľa s asistentom učiteľa a spolupráca školy a rodiny.

Záverom môžeme konštatovať, že je dôležité predškolské vzdelávanie rómskych žiakov. Pri edukácii rómskych žiakov je veľmi dôležité pôsobenie asistenta učiteľa na základnej škole. Aj keď je spolupráca s rómskymi rodičmi niekedy ťažšia ako práca s ich deťmi, dobre odborne a psychicky vybavený pedagóg by mal poznať ich rodinné zázemie, poznať sociálnu štruktúru svojich žiakov a naučiť sa chápať ich konanie. Len takýmto spôsobom môže byť pripravený na plnenie svojich úloh multikultúrnej edukácie.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- BAJO, I.- VAŠEK, Š. Pedagogika mentálne postihnutých. Bratislava: Sapientia.,1994. ISBN 80-967180-1-0.
- BALVÍN, J. Metody výuky romských žáku. Vydání první, Praha: Radix, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-86031-73-6.
- ČEREŠNÍKOVÁ, M., KŇAŽÍKOVÁ, M. Spolupráca rodiny a školy ako prostriedok eliminácie problémového správania u rómskych detí. In: ŠRAMOVÁ, B. edit.: Zborník II. ročníka Ďuričových dní. Nitra: FSVaZ UKF, 2004. s. 255 – 261.
- ČEREŠNÍKOVÁ, M. Rómske dieťa so sociálne málopodnetného prostredia v školskej triede. 1.vyd. Nitra: UKF, 2006. ISBN 80-8050-956-5.
- DARÁK, M., TABAKOVÁ, K. Základy pedagogiky: Terminologické minimum. Prešov: ManaCon, 1998. ISBN 80-856668-72-6.
- DAVIDOVÁ, E. Bez kolíb a šiatrov. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1965. ISBN 80-004-65-02.
- DAVIDOVÁ, E. Cesty Rómů 1945 – 1990. Olomouc: Univerzita Palackého, 1995. ISBN 80-7067-533-8.
- DORUŠKOVÁ, V., TANCOŠOVÁ, A. Vzdelávaní romských pedagogických asistentů – vychovávateľů. Ing. KLEIN, V. Asistent učitel'a v procese primárneho vzdelávania rómskych žiakov. Nitra: UKF, 2008. ISBN 978-8094-348-6.
- ĎURIC, L., HOTÁR, V., PASTIER, J. Pedagogická psychológia – Terminologický a výkladový slovník, 5. zväzok edície. Bratislava: SNP, 1977. ISBN 80-08-02498-4.
- ĎURICEKOVÁ, M. Edukácia rómskych žiakov. Prešov: MC, 2000. ISBN 80-8045-211-3.
- FIEGEL, Ľ. Výchova a vzdelávanie rómskych detí v školskom systéme. In: MANN, A. Neznámi Rómovia. Bratislava: Ister Science Press, 1992.
- HORŇÁK, L. Rómsky žiak v škole. Prešov: PU PF, 2005. ISBN 80-8068-356-5.
- KAČÁNI, V. a kol. Základy učiteľskej psychológie. Bratislava: SNP, 1999. ISBN 80-08-02830-0.
- KASÁČOVÁ, B. Asistent učitel'a a jeho pedagogické spôsobilosti. In. Zlepšenie prístupu Rómů k vzdelávaniu: Zborník príspevků z vedeckej konferencie rovnomeného názvu. UMB v Banskej Bystrici, 10 – 11.9.2008. Banská Bystrica: 2008, s. 38 – 47.

KLEIN, V. Asistent učiteľa v procese primárneho vzdelávania rómskych žiakov. 1. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2008. ISBN 978-80-8094-348-6.

KONČEKOVÁ, Ľ. Vývinová psychológia, 3. aktualizované vydanie, Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2010. ISBN 978-7165-811-5

KOSOVÁ, B. Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelávaniu. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2008. ISBN: 978-80-8083-639-9.

LIÉGEOIS, P. Rómovia, Cigáni, Kočovníci. Bratislava: Charis s.r.o., 1995, ISBN 80-9673-80-4-6.

MANN, A. Rómsky dejepis, Bratislava: Kaligram, 2000. ISBN 80-7149-316-3.

MATĚJČEK, Z., LANGERMEIER, J. Počátky našeho duševního života. Praha: Panorama, 1986. ISBN 11-060-86.

OLŠAVSKÁ, M., ŽIGMUND, V. Asistent učiteľa materskej, základnej a špeciálne základnej školy: In. Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie: zborník príspevkov z pracovného seminára, ktorý sa konal v rámci realizácie štátnej objednávky MŠ SR č.912/2002 v Tatranskej Lomnici, 21. – 23.4.2004. Banská Bystrica: UMB, 2004.s.60 – 73.

PETROVSKIJ, A.V. a kolektív: Vývojová a pedagogická psychológia, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 257 s.

ŘIČAN, P. S Romy žít budeme – jde o to jak. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-250-5.

ROSINSKÝ, R. Čavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2006. ISBN 80-8050-955-7.

SELICKÁ, D. Špecifická rómskej rodinnej výchovy, In: Vychovávateľ, ročník XLIX – č.3, 2003.

ŠOTOLOVÁ, E. Vzdělávání romů. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, s.r.o. 2000. ISBN 80-7169-9.

ŠTOLCOVÁ, E. Vzdělávání Romu. Vyd.4. Praha : Karolinum, Vydavatel: Univezita Karlova v Praze, 2011. IBSN 978-80-246-1909-5.

ŠVARCOVÁ, I. Mentální retardace. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7113-175-X.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: detství, dospělost, stáří. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Karolinu, 2001. ISBN 80-7169-254-9.

VARGOVÁ, M. Tvorivosť rómskych žiakov v primárnom vzdelávaní. VERBUM - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2010. ISBN 978-8084-635-0.

VALACHOVÁ, D. ZELINA, M. Vzdelávanie Rómov. Bratislava: SNP, 2002. ISBN 80-08-03339-8.

ZÁKON č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

METODICKÝ POKYN MŠ SR č. 184/2003-095 k zavedeniu profesie asistent učiteľa pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami v predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnych základných školách.

ZOZNAM PRÍLOH

PRÍLOHA A – DOTAZNÍK PRE UČITEĽOV 1. STUPŇA ZŠ.....	I.
PRÍLOHA A - DOTAZNÍK PRE UČITEĽOV 1. STUPŇA ZŠ.....	II.

PRÍLOHY

Príloha A – Dotazník pre učiteľov 1. stupňa ZŠ

Dotazník pre učiteľov 1. stupňa ZŠ

VEK:

Vzdelanie:

Počet rokov praxe:

Typ školy (mestská, vidiecka):

Ročník (ktorý vyučuje):

1. Rómski žiaci, ktorí navštevovali materskú školu zvládajú prvý ročník lepšie?
 áno skôr áno skôr nie vôbec
 2. Rómski žiaci, ktorí nenavštevovali nultý ročník sú menej prispôsobiví v prvej triede?
 áno skôr áno skôr nie vôbec
 3. Aká je jazyková úroveň rómskych detí pri vstupe do ZŠ?
 veľmi dobrá dobrá slabá žiadna
 4. Myslíte si, že je príčinou socializačných problémov znevýhodnené rodinné prostredie rómskych žiakov?
 áno skôr áno skôr nie vôbec
-

5. Aká je spolupráca s asistentom učiteľa?
 veľmi dobrá dobrá slabá žiadna
 6. Myslíte si, že pôsobenie asistenta učiteľa má vplyv pri edukácii rómskych žiakov?
 áno skôr áno skôr nie vôbec
 7. Je Vám nápomocný asistent učiteľa pri prekonávaní jazykovej bariéry rómskych žiakov?
 áno skôr áno skôr nie vôbec
 8. Aká je spolupráca s asistentom učiteľa pri organizovaní voľnočasových aktivít žiakov?
 veľmi dobrá dobrá slabá žiadna
-

9. Ako často sa zaujímajú rodičia v škole o výsledky svojich detí?

- raz za mesiac podľa potreby schôdze RZ len na výzvu učiteľa

10. Pomáha Vám spolupráca s rodičmi pri dosahovaní lepších výsledkov žiakov?

- áno skôr áno skôr nie vôbec

11. Pomáhajú rodičia deťom pri príprave na vyučovanie?

- áno skôr áno skôr nie vôbec

12. Starajú sa rodičia o včasnú a pravidelnú školskú dochádzku svojich detí?

- áno skôr áno skôr nie vôbec

Ďakujem za ochotu a čas, ktorý ste venovali vyplneniu dotazníka.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Katarína Horváthová

Obor: Špeciálna pedagogika – vychovávateľstvo

Forma štúdia: kombinované štúdium

Názov práce: Pedagogicko – psychologická problematika rómskeho etnika

Rok: 2013

Počet strán textu bez príloh: 56

Celkový počet strán príloh: 2

Počet titulov literatúry a prameňov: 34

Vedúca práce: PhDr. Edita Ondrišková