

**Мирослав ПРОХАЗКА**

*доктор філософії, доцент, Південночеський університет у Чеських*

*Будейовицях, м. Чеські Будейовиці, Чеська Республіка*

**НАВЧАННЯ РОМСЬКИХ УЧНІВ У ЧЕСЬКИХ ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ**

Досягнення вищої освіти є ключовим у процесі емансипації кожної людини, а не лише ромського учня. Для кожної особистості отримання відповідної кваліфікації являє собою простір для повноцінної інтеграції в суспільство, сприяє її професійному та особистісному зростанню та дає можливість повноцінної участі в громадському та політичному житті. Це завдання розвитку є передусім завданням школи. Поточна ситуація в Чеській Республіці свідчить про зростання цілої низки проблемних аспектів, які свідчать про те, що забезпечити рівний доступ до освіти в повній мірі не вдається. До прикладу, реформа чеської шкільної програми не зупинила зниження успішності учнів у сфері математичної та природничої грамотності (ČŠI, 2018a). Залежно від регіонального розподілу шкіл спостерігається загальне погіршення якості освіти (ČŠI, 2018b). Дослідження також показують, що доступність якісної освіти залежить від соціального статусу сім'ї (Prokop & Dvořák, 2019). Тим не менш, збереження рівного доступу до освіти та надання всім дітям шансу на успіх є завданням усієї системи освіти. Однак становище меншин все ще є невідповідним для досягнення рівності. Про це свідчать декілька обставин, про які коротко йдеться в цьому дописі.

***Освіта та роми в Чеській Республіці***

Одним з цільових напрямів реформи чеських шкіл (Strategie vzdělávací politiky České republiky do r. 2030+, Fryč et al., 2020) є досягнення рівних можливостей для всіх. Ромські меншини перш за все стосуються усунення загрозливого впливу залежності від доступності якісної освіти на соціоекономічному рівні сімей. Складні соціально-економічні та культурні умови

сімейного життя створюють негативні умови для успішної шкільної кар'єри ромських дітей, які в подальшому мають дедалі менші шанси отримати якісну освіту та в процесі навчання демонструють нижчі показники успішності в школі порівняно з іншими учнями. Наприклад, у навчальному році 2017/18 (Evropská komise, 2018) 14,8% дітей із ромських та маргіналізованих сімей мали повторно проходити річну програму, у порівнянні з 1,5% дітей із більшості. Ці обставини є однією з причин, чому ці учні не вступають до середніх чи професійних шкіл і, логічно, для них недоступна вища освіта. Подібні результати також представлені в поточному дослідницькому звіті PAQ Research and STEM (Edu.cz, 2022), який підтверджує тенденції сегрегації в чеській початковій освіті.

На тривалу перспективу серед основних причин неуспішності ромських учнів в початковій школі можна виділити наступні напрями:

- *Низька участь ромських дітей у дошкільній або підготовчій освіті*

Ромські діти відвідують дитячі садки в недостатній кількості, а інтерес до так званої підготовчої освіти, яка полегшує вступ до початкової школи, зупиняється після початкових успіхів. Наприклад за даними ЦЗСО (2022 р.), у навчальному році 2010/2011 підготовчі класи початкової школи відвідувало 2922 дитини, у 2020/21 вже 4424, тобто приріст у десятирічному періоді становить понад 50%. Але зміна за п'ятирічний горизонт становить -2%. Проте серед ромських сімей із соціально ізольованих місць інтерес до дитячих садків мінімальний, за оцінками, дві п'ятих цих дітей відвідують їх. Введення дошкільного року в систему обов'язкової освіти мало змінити ситуацію, але виявляється, що стабільність відвідування ромами школи після зарахування поступово знижується. Виходом із ситуації з підтримкою навчання ромських дітей є підготовчі класи початкової школи, які можна сприймати як своєрідний «нульовий рік» початкової школи. Це проміжний етап між дошкільною та початковою освітою. У ситуації, коли дошкільна освіта є обов'язковою для дітей з п'ятирічного віку, підготовчі класи є начебто несистемним заходом проте їх завданням не є заміщення останнього року закладу дошкільної освіти. Діти

вчаться в підготовчих класах опанувати те, чим володіють їхні однолітки, які вже почали навчання в перших класах.

- *Недостатня участь батьків дітей із соціокультурно неблагополучного середовища в освітньому процесі*

У контексті цієї проблеми не витримує спрощений погляд на те, що роми взагалі не мають стосунку до освіти, не цінують її. Проблема має набагато глибший характер. Папе (2007) слушно підкреслює, що відношення до освіти є також відношенням до установи, яка її забезпечує, тобто відношенням до конкретної школи. І тут, за словами цього автора, у багатьох батьків залишилися дуже погані спогади – для них школа була радше репресивним закладом, де вони переживали численні конфлікти з учителями та однокласниками. Якщо школа сприймається «як ворожа територія», як підкреслює Папе (2007), спілкування між батьками, школою та вчителями буде дуже складним.

- *Мовний бар'єр (ромський етнолект чеської мови)*

Мова традиційно є одним із ключових атрибутів нації, а тому також є частиною особистої та національної ідентичності ромів. Ромська дитина змалечку створює Я-концепцію, формує свою особистість у середовищі, яке мовно відрізняється від середовища чеської школи. У цьому відношенні на становище ромських дітей під час вступу до початкової школи впливають обмеження, зумовлені середовищем і мовним кодом, який супроводжує це середовище (Bernstein, 1961, пор. Průcha, 2010). Іншим фактом є нездатність зрозуміти деякі особливості ромської мови (а отже, ромської культури та мислення). Папе (2007, с. 29) наводить приклад ситуації, про яку їй нагадали чеські вчителі під час курсів, які вона організовує з питань освіти ромських дітей. Вчителі часто сприймали ромських дітей як неввічливих, тому що вони рідко вживали слова «будь ласка» чи «дякую». Водночас слово «будь ласка» взагалі не існує в ромській мові, замість «будь ласка» ромський учень скоріше вживатиме поєднання «будь ласкавий, зроби...». І в ромській культурі також не прийнято дякувати. Не дякують за їжу та матеріальні речі, у тісній родині подружжя або батьки з дітьми практично не дякують один одному, натомість хвалять один

одного. Наприклад, смачний обід хвалять, а не кажуть слова вдячності. І останньою проблемою в цьому колі є сама ромська мова. Роми відмовляються від ромської мови і розмовляють різними формами чеського етнолекту, мови, змішаної зі словацькою та ромською. Таким чином, навіть курси ромської мови для обраних педагогів (наприклад, педагогічних консультантів) у чеських школах не приносять очікуваного ефекту.

- *Процес діагностики освітніх потреб учнів з особливими освітніми потребами*

Одним із напрямків, який сприймався як потенційно проблемний у чеській освіті через нерівні підходи до навчання ромів, був напрямок педагогічно-психологічної діагностики, спрямованої насамперед на питання шкільної зрілості та загальної придатності дітей. Нещодавно були проведені дослідження, зосереджені на використанні діагностичних інструментів щодо відношення до ромських дітей, а також на картографуванні частки ромських дітей, які були включені до базової освіти відповідно до зміненої рамкової програми для базової освіти (Edu.cz, 2022).

Проаналізувавши, можна зробити висновок, що методологія діагностики дітей з ромської національної меншини використовує стандартні та дійсні інструменти, які у поєднанні один з одним не є дискримінаційними для цієї цільової групи. Для вирішення вищевказаних проблем не існує простої процедури. Це питання потребує багаторічної роботи з учнями в чеських школах. Розробляються заходи, спрямовані на підтримку мультикультурної та етичної освіти, розвиток атрибутів кооперативної школи та підтримку позитивного клімату в шкільних класах. Також існує простір для підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Протягом тривалого часу чеська система освіти фінансово підтримує реалізацію програми для так званих асистентів вчителя, які також підтримують дітей, учнів та студентів із соціально незахищеним становищем. Працюючи в класі, асистент педагога допомагає цим дітям справлятися з вимогами, які висуваються до них під час навчання, і таким чином підвищує їх стійкість в освітньому середовищі. Асистенти також впливають на

вчителів і передають їм свій досвід життя в ромській спільноті, підтримують довіру ромських батьків до школи, а також є позитивним зразком для наслідування для ромських учнів.

Підсумовуючи, можна відзначити, що навчання ромських учнів потребує висококваліфікованого вчителя та поваги. Балвін (1999) вказує на такі підходи:

- приймати специфіку ромської дитини;
- залучати сім'ю та допомагати дитині подолати часто демотивуючі умови сімейного середовища;
- сприймати інші види діяльності та здібності ромських дітей як важливі для школи;
- усвідомлювати наявність мовного недоліку;
- підтримувати таланти серед учнів починаючи з 1 класів початкових шкіл;
- запровадити поліетнічні підходи до шкільної програми.

Основна проблема навчання ромських учнів, але не лише в них, полягає у пошуку відповіді на запитання, чому той чи інший учень не може працювати, як інші. Чи можемо ми як педагоги допомогти такому учневі з його першими шкільними проблемами, чи можемо ми помітити його результати і втрутитись у перші труднощі та невдачі? Чи зможемо ми підтримувати спілкування з дитиною та усією ромською родиною навіть у ситуації, коли батьки почали чинити опір співпраці зі школою або просто не реагували на дзвінки до неї? Ми бачимо тут величезний попит на широкий спектр наших педагогічних, соціальних та особистісних компетенцій, які ми, як педагогічні працівники, повинні застосовувати у своїй освітній роботі з ромськими дітьми.

Цей текст було створено в рамках проекту № ЕНР-CZ-IN-2-003 «Посилення компетенцій вчителів та інших педагогічних працівників у сфері інклюзії учнів із соціокультурно несприятливого середовища», який розглядається у 2020–2023 роках. Проект підтримано програмою ЕЕА Education Funds 2014-2021, яка фінансується Норвегією, Ісландією та Ліхтенштейном.

## JITEPATYPA

1. Balvín, J. (1999). Cesta k občanské multikulturní společnosti prostředky vzdělávání. In: Balvín, J. a kol. *Romové a jejich učitelé. 12. Setkání Hnutí R v Květušíně 27. – 28. Listopadu 1998.* Hnutí R.
2. Bernstein, B. (1961). Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. In: Halsey, A. H. et al. *Education, Economy and Society.* Teachers College.
3. ČSÚ. (2022). Školy a školská zařízení 2020/2021. ČSÚ Praha. URL: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-tjp3wpnyep>
4. ČŠI. (2018a). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/18. ČŠI. URL: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-(1))
5. ČŠI. (2018b). Vybrané aspekty společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2016/2017 [online]. ČŠI. URL: <https://www.csicr.cz/getattachment/db7ac0f5-d27b-40bc-a72f-5a02a3c4a796/TZ-Vybrane-aspekty-implementace-spolecnehovzdelavani-v-1-pololeti-2017-2018.pdf>.
6. Edu.cz. (2022). Analýza příčin vyššího podílu romských žáků vzdělávajících se dle RVP ZV UV ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9, Školského zákona a návrh souboru opatření pro oblast vzdělávání a další relevantní oblast. URL: <https://www.edu.cz/vysledky-vyzkumu-analyza-pricin-vyssiho-podilu-romskych-zaku-vzdelavajicich-se-ve-skolach-a-tridach-/zrizenych-podle-%c2%a7-16-odst-9-skolskeho-zakona-vcetne-doporuceni/>
7. Evropská komise. (2018). Civil Society Monitoring Report on Implementation of the National Roma Integration Strategy in Slovakia. Evropská komise. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6a8a35c1-b1aa-11e9-9d01-01aa75ed71a1>
8. Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Matušková, Z., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F. a kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). *Strategie vzdělávací politiky*

*České republiky do roku 2030+.* MŠMT. URL:  
[https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf)

9. Pape, I. (2007). Jak pracovat s romskými žáky, Příručka pro učitele a asistenty pedagogů. *Občanské sdružení Slovo* 21. URL:

<http://www.rnl.sk/form/Iveta%20Pape%20-%20prirucka.pdf>

10. Prokop, D., & Dvořák, T. (2019) Analýza výzev vzdělávání v České republice. EDUZMĚNA.

11. Průcha, J. (2010). Interkulturní komunikace. Grada.

### **Лілія РЯБОВОЛ**

*доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

### **НАУКОВА (НАУКОВО-МЕТОДИЧНА) РОБОТА: ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ**

Забезпечення наукового характеру освіти, відповідно до п. 1 ст. 6 Закону України «Про освіту», є одним із принципів освітньої діяльності, спрямованої на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу. Освітній процес у п. 16 ч. 1 ст. 1 того ж Закону визначено як «система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей» [3]. Отже, науково-методична робота як сукупність відповідних заходів – невід’ємний складник діяльності закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО). На підтвердження цієї думки наведемо й інші законодавчі приписи. Так, одним з прав педагогічних працівників є підвищення кваліфікації, водночас, постійне підвищення свого професійного й загальнокультурного рівня та педагогічної майстерності віднесено до їх обов’язків (ч. 1, 2 ст. 54 Закону України «Про освіту») [3]. Постійне підвищення своєї педагогічної майстерності прямо віднесено до обов’язків педагогічних працівників у ч. 3 ст. 22 Закону України «Про повну загальну середню освіту») [4]. Очевидно, що це вимагає звернення до актуальних наукових