

Jozef Facuna

# ŠKOLSKÁ SOCIÁLNA PRÁCA SO ŽIAKMI Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKÝCH KOMUNÍT



ISBN 978-80-8118-187-0



Bratislava 2016



MINISTERSTVO ŠKOLSTVA,  
VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU  
SLOVENSKEJ REPUBLIKY

ŠTÁTNY  
PEDAGOGICKÝ  
ÚSTAV

Publikácia vyšla v rámci projektu „Inovatívne vzdelávanie pre pedagogických zamestnancov základných škôl za účelom zvýšenia ich interkultúrnych kompetencií vo vzdelávacom procese rómskych žiakov“, ktorý bol financovaný z Finančného mechanizmu Európskeho hospodárskeho priestoru a zo štátneho rozpočtu Slovenskej republiky.

Rozmnožovanie a šírenie tohto diela alebo jeho častí akýmkoľvek spôsobom bez výslovného písomného súhlasu vydavateľa je porušením autorského zákona.

## Školská sociálna práca so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít

**Autor:** PhDr. Jozef Facuna, PhD.

**Recenzenti:** prof. PhDr. René Lužica, ArtD., doc. PhDr. Janka Kysel'ová, PhD.

**Jazyková korektúra v slovenskom jazyku:** Mgr. Božena Mizerová

**Tlač a grafické spracovanie:** Ultra Print, s.r.o., Pluhová 49, 831 03 Bratislava

**Vydal:** Štátny pedagogický ústav, P.O.Box 26, Pluhová 8, 830 00 Bratislava

**Počet strán:** 128

**Náklad:** 150

**Prvé vydanie**

© Štátny pedagogický ústav Bratislava, 2016

ISBN 978-80-8118-187-0

Školská sociálna práca so žiakmi  
z marginalizovaných rómskych komúnít

Jozef Facuna

Bratislava 2016

# OBSAH

|   |     |
|---|-----|
| ÚVOD .....  | 3   |
| 1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ ŠKOLSKEJ SOCIÁLNEJ PRÁCE .....  | 9   |
| 1.1 Podstata školskej sociálnej práce .....   | 16  |
| 1.2 Sociálna práca v kontexte vzdelávania .....   | 23  |
| 1.2.1 Sociálna situácia a chudoba .....   | 24  |
| 1.2.2 Sociálna situácia Rómov na Slovensku .....  | 30  |
| 1.3 Príčiny a dôsledky sociálnej situácie a chudoby Rómov .....   | 35  |
| 1.4 Nástroje riešenia problému chudoby a sociálnej situácie .....   | 38  |
| 2 STATUS A ROLA UČITEĽA A SOCIÁLNEHO PRACOVNÍKA V ŠKOLSTVE .....  | 46  |
| 2.1 Profesionálne kompetencie sociálneho pracovníka v školstve .....                                      | 46  |
| 2.2 Profesionálne kompetencie učiteľa .....   | 51  |
| 2.3 Etické princípy učiteľa a sociálneho pracovníka .....   | 57  |
| 2.4 Medzikultúrna komunikácia .....   | 63  |
| 3 KONTEXTUALITA VZDELÁVANIA AKO VÝCHODISKO<br>PRE RIEŠENIE PROBLÉMOV SO VZDELÁVANÍM RÓMSKÝCH ŽIAKOV ..... | 68  |
| 3.1 Analýza kontextov vzdelávania žiakov z marginalizovaných rómskych komunít .....                       | 70  |
| 3.2 Identifikácia problémov vzdelávania žiakov z marginalizovaných rómskych komunít .....                 | 74  |
| 3.2.1 Žiaci z marginalizovaných rómskych komunít .....  | 78  |
| 3.2.2 Vybrané výchovno-vzdelávacie problémy .....   | 79  |
| 3.2.3 Príčiny a dôsledky učebnej neúspešnosti .....   | 80  |
| 3.3 Školskou sociálnou prácou k inkluzívnemu vzdelávaniu .....  | 82  |
| 3.4 Inkluzívnym vzdelávaním k sociálnej inklúzii Rómov .....  | 96  |
| ZÁVER .....   | 100 |
| ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV .....   | 106 |
| SUMMARY .....   | 127 |

## ÚVOD

Ťažká sociálna situácia viacerých sociálnych skupín obyvateľstva je kľúčovým problémom i v dvadsiatom prvom storočí. Jej sprievodným javom je chudoba, ktorá sa prejavuje čoraz intenzívnejšie, a to v rôznych formách a podobách. Je nevyhnutnosťou riešiť ju v teoretickej i praktickej rovine. Riešenia majú byť konkrétne a ciele. Zároveň by mali zohľadňovať špecifiká daného regiónu. Slovenská republika (ďalej len „SR“) je súčasťou Európskej únie (ďalej len „EÚ“), preto chudoba začala súvisieť s novými výzvami týkajúcimi sa otázok nepriaznivej životnej situácie a nerovnakých životných šancí. Slovenská republika ako členská krajina EÚ pravidelne spracováva a vyhodnocuje Národné akčné plány (strategické dokumenty) v oblastiach vzdelávania a sociálnej inklúzie. Realizuje monitoring miery chudoby a sociálneho vylúčenia, pričom základným ukazovateľom chudoby je výška priemerného zárobku.

Ciele publikácie sú: a) vymedziť definície sociálnej práce a zdôrazniť význam etiky v sociálnej práci, b) analyzovať a porovnať interpretácie a definície chudoby, c) vymedziť školskú sociálnu prácu, resp. prístupy sociálnej práce k vzdelávaniu žiakov z marginalizovaných rómskych komunít. Publikácia sa taktiež zameriava na determinanty a dôsledky sociálnej situácie Rómov vo východoslovenskom regióne, ako aj na analýzu nástrojov možných riešení.

Skúmanie ťažkej sociálnej situácie sa ukazuje ako nevyhnutné, a to najmä z pohľadu sociálnej práce, sociálnej pedagogiky, filozofie, etiky, sociológie, ekonómie. Hlavnými cieľmi je zmapovať aktuálny stav a určiť faktory rizík najohrozenejších skupín. Takisto poskytnúť tieto dáta kľúčovým aktérom sociálnej a vzdelávacej politiky pre potreby rozvoja strategických plánov i dokumentov na všetkých úrovniach. V súčasnosti sa však žiada spresniť indikátory sociálnej inklúzie, ktoré na národnej úrovni nie sú.

Máme určitú predstavu o chudobe a vieme identifikovať jej príčiny a dôsledky. Na jednej strane dokážeme vymedziť hranice, kedy sa jednotlivec nachádza v stave chudoby. Avšak meriame istý koncept chudoby. Všeobecné vymedzenie toho, čo vlastne chudoba znamená a ako ju merať, neexistuje. Dodnes na Slovensku, najmä v menej rozvinutých regiónoch prevažne na východe Slovenska, existujú veľké sociálno-ekonomické rozdiely. Vyznačujú sa

vysokou mierou chudoby, nezamestnanosťou, nízkymi mzdami a slabšími životnými podmienkami najviac zraniteľných sociálne znevýhodnených skupín. Tieto regióny sú miestami najväčšej chudoby na Slovensku.

Ťažká sociálna situácia a z nej vyplývajúca chudoba a neskôr i sociálne vylúčenie má rôzne podoby či prejavy zapríčinené rôznymi faktormi alebo podmienkami. Výskumy sa v tejto oblasti zameriavajú na identifikáciu problémov najviac zraniteľných skupín (medzi ktoré patria aj rómske komunity), na zistenie a analýzu príčin týchto problémov. Dôvodmi, prečo sú Rómovia<sup>1</sup> tou skupinou, ktorá sa rýchlo dostáva do negatívnej životnej situácie a chudoby, sú napríklad tieto: absentuje ekonomický rast v menej rozvinutých regiónoch, slabé možnosti zamestnať sa, najmä v osadách s vyššou koncentráciou Rómov, nízky záujem či ľahostajnosť a podobne. Nástroje na riešenie tohto problému sú predovšetkým formálne, neformálne, informálne vzdelávanie pre všetky vekové kategórie a inklúzia prostredníctvom škôl (riaditeľov, učiteľov, asistentov učiteľov, vychovávateľov), komunitných centier (komunitných pracovníkov, sociálnych pracovníkov, asistentov komunitných a sociálnych pracovníkov), vládnych a mimovládnych organizácií (programových a projektových manažérov, koordinátorov projektových aktivít).

Sme presvedčení o tom, že vzdelanie je jedným z kľúčových determinantov, ktorý sa podieľa na vytváraní kvalitných životných podmienok Rómov. Vzdelanie je neoceniteľnou hodnotou, ktorú môžu rozvíjať a cielene využívať nielen jednotlivci, rodiny, ale aj miestne a regionálne lokality. Od vzdelania sa odvíjajú vzory reprodukčného správania z generácie na generáciu a predovšetkým schopnosť úspešného uplatnenia sa na trhu práce. Analýza trhu práce jednoznačne potvrdzuje, že nízky stupeň vzdelania je predpokladom pre dlhodobú nezamestnanosť. Potvrdzujú to aj výskumy a analýzy uskutočňované viacerými pracoviskami z univerzitného, akademického, vládneho či mimovládneho prostredia.

Problematika edukácie rómskych žiakov zahŕňa rôzne oblasti. Z hľadiska systematizácie jednotlivých prístupov vymedzujeme nasledujúce štyri oblasti.

---

<sup>1</sup> Podľa Filadelfovej Rómovia sú na Slovensku druhou najpočetnejšou národnostnou menšinou (po maďarskej). Z regionálneho hľadiska žije najviac Rómov v Prešovskom, Košickom a Banskobystrickom kraji, k okresom s najvyšším zastúpením tejto menšiny sa radí okres Spišská Nová Ves, Gelnica, Rožňava, Rimavská Sobota, Kežmarok, Trebišov, Sabinov, Medzilaborce, Revúca, Vranov nad Topľou či Košice – okolie (Filadelfiová, 2006).

Prvá oblasť zahŕňa problematiku vzdelávania rómskych žiakov z pedagogického aspektu na národnej úrovni. Môžeme tu zaradiť napríklad týchto autorov: Bakošová, Z. (2004), ktorá sa zaoberá ochranou práv detí zo sociálne znevýhodneného prostredia; Daňo, J. (2004) sa sústreďuje na problematiku formovania osobných charakterových vlastností u rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia; Lisá, E. (2009) porovnáva prežívanie príslušnosti ku komunite a subjektívnu kvalitu života rómskych a nerómskych žiakov základnej školy; Dočkal, V. a Filípková, B. (2010) analyzujú etnické a rodové súvislosti školskej pripravenosti. Rosinský, R. a Klein, V. (2008), ktorí vymedzujú aktuálne sociálno-psychologické problémy v škole; Portik, M. (2003) definuje determinanty edukácie rómskych žiakov a zdôrazňuje pozíciu asistenta učiteľa; Kariková, S. (2008) chápe učiteľa ako multiplikátora zmeny etnických predsudkov. Kmeť, M. (2008), ktorý školskými testami zisťuje, či rómski žiaci rozumejú čítanému textu. Zelina, M. (2002) a Šlosár, D. (2003), ktorí navrhujú zmeny vo vzdelávaní a edukácii Rómov.

Do druhej oblasti zaraďujeme problematiku vzdelávania rómskych žiakov zo sociálneho aspektu na národnej úrovni. Kozubík, M. (2013) sa zaoberá sociálnou prácou s rómskymi komunitami. Lužica, R. (2011) sa okrem kultúry Rómov zaoberá aj rodinou v rómskych komunitách, diskutuje o atribútoch (ne)integrovanej rodiny. Derevjaníková, Š. (2009) apeluje na dôsledky sociálnej núdze na rómsku komunitu z pohľadu sociálneho pracovníka ÚPSVaR. Fatulová, Z. (2011) v dizertačnej práci analyzuje postavenie Rómov v jednotlivých oblastiach sociálnej sféry v podmienkach Slovenskej republiky. Koscurová, Z. (2013) polemizuje o koncepčnom riešení profesie sociálneho pracovníka v rezorte školstva. Ciuttová, M. (2008) opisuje organizáciu školskej sociálnej práce na školách. Látalová, L. a Koptárová, L. (2008) diskutujú o spolupráci školského sociálneho pracovníka s poradenskými zariadeniami v oblasti prevencie sociálno-patologických javov. Levická, J. (2008) navrhuje možnosti realizácie školskej sociálnej práce na Slovensku. Matulayová, T. a Matulayová, N. (2006, 2008) vymedzujú školskú sociálnu prácu, jej potrebu a perspektívy v školách na Slovensku. Etickými aspektmi sociálnej práce sa zaoberá napríklad A. Mrázová (2000). Selická, D. (2009) vymedzuje kompetencie sociálneho pedagóga v práci s rómskou mládežou. Schavel a Davideková (2005) analyzujú vzdelávanie v sociálnej práci, porovnávajú obsah štúdiá na vybraných fakultách. Sirotiaková, Z. (2009) vymedzuje úlohu školského sociálneho pracovníka pri vytváraní „bezpečnej školy“.

Do tretej oblasti zaraďujeme problematiku vzdelávania rómskych žiakov z výskumného aspektu na národnej úrovni. Friedman, E. a kolektív (2009) pojednávajú o škole ako gete. Výskumnou správou dokladujú systematické nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku. Hapalová, M. a Daniel, S. (2008) prehľadovou správou zdôrazňujú nevyhnutnosť rovného prístupu rómskych detí ku kvalitnému vzdelávaniu. Rafael, V. a kolektív (2011) analytickým prístupom a výskumnými zisteniami ponúkajú odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku. Huttová, J., Gyárfašová, O. a Sekulová, M. (2012) diskutujú o problematike segregácie alebo inklúzie Rómov vo vzdelávaní. Marcinčin A. a Marcinčinová L. (2009) predkladajú prehľadovú štúdiu zo zreteľom na dôsledky strát z vylúčenia Rómov na ekonomiku.

Do štvrtej oblasti zaraďujeme rómsku problematiku skúmanú v rôznych kontextoch na medzinárodnej úrovni. Spomenieme napríklad publikáciu od Bartlett, W. et al. (2011) s názvom Measures to promote the situation of Roma EU citizens in the European Union podporená Európskym parlamentom, Brussel. V roku 2010 napríklad oxfordská univerzita usporiadala medzinárodnú konferenciu pod názvom Romani mobilities in Europe: Multidisciplinary perspectives, v rámci ktorej bolo publikovaných niekoľko odborných štúdií z rôznych krajín sveta, spomenieme napríklad autorov ako je Butler, E. z Glasgow Univerzity, Cashman, L. z Canterbury Christ Church Univerzity, Farget, D. z Montreal Univerzity, Marx, T. z Leipzig Univerzity, Conte M., Rampini, A. a Marcu, O. z katolíckej Milano Univerzity, Di Giovanni, E. z Palermo Univerzity.

Mnoho výskumných správ a štúdií boli podporených a vypracovaných aj mimovládnyimi organizáciami, najmä Rómskym vzdelávacím fondom financovaným známym ekonómom a filantropom Georgom Sorosom, ktorý má sídlo v Budapešti. Zo Slovenska ide najmä o tieto mimovládne organizácie: Nadácia otvorenej spoločnosti, Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, Nadácia Milana Šimečku, Amnesty International Slovensko a ďalšie. Ciele ich výskumov sú najmä poukázať na problematiku špeciálneho vzdelávania, kvality vzdelávania rómskych žiakov a na ich integráciu a inklúziu v bežných školách, poukázať na ich sociálne a kultúrne špecifiká s akcentom na nevyhnutnosť interkultúrneho a inkluzívneho vzdelávania so zámerom eliminovať diskrimináciu a segregáciu v školách.



Od roku 1960 Rada Európy zohráva kľúčovú úlohu v rozvoji politiky vo vzdelávaní týkajúcej sa Rómov a kočovníkov v členských štátoch Európskej únie. Rada Európy vyvinula osobitné opatrenia v oblasti vzdelávania učiteľov už od roku 1983. Parlamentné zhromaždenie napríklad v roku 1969 vydalo odporúčanie k situácii Rómov a ostatných kočovníkov v Európe. Odporúčanie bolo zamerané na integráciu detí zo špeciálnych tried do bežných škôl. V roku 1975 Výbor ministrov vydal odporúčanie o sociálnej situácii kočovníkov v Európe. V odporúčaní sa zdôrazňuje, že školská dochádzka detí kočovníkov by mala byť podporovaná najmä vhodnými vzdelávacími metódami. Odporúčanie opäť zdôrazňuje integráciu týchto detí do bežného vzdelávacieho systému.

V roku 2012 môžeme opäť sledovať, že Výbor ministrov Rady Európy odporúča predovšetkým zlepšiť ekonomickú situáciu a zamestnanosť Rómov a kočovníkov vo všetkých krajinách patriacich do Európy. Odporúčanie potvrdilo súvislosť medzi tým, ako dosiahnuté vzdelanie Rómov a kočovníkov v Európe vplýva na ich pracovné príležitosti. V roku 2005 Výbor ministrov vzal na vedomie súvislosť medzi vplyvom životných podmienok na dosiahnuté vzdelanie vo svojom odporúčaní, ktoré sa týka zlepšenia podmienok bývania Rómov a kočovníkov v Európe. Rada Európy v spolupráci s členskými krajinami Európskej únie sa intenzívne venujú problematike Rómov.

Napríklad Rezolúcia ResCMN(2011)154 o implementácii Rámcového dohovoru na ochranu národnostných menšín Slovenskou republikou (*prijatá Výborom ministrov 6. júla 2011 na 1118. zasadnutí zástupcov ministrov*) okrem iných odporúčaní v oblasti rómskej problematiky odporúča prijať róznejšie opatrenia, ktoré zabezpečia, aby implementáciou rôznych programov a stratégií týkajúcich sa Rómov došlo k podstatnému a trvalému zlepšeniu ich situácie v oblasti vzdelávania, zamestnania, zdravotnej starostlivosti a bývania.

Slovensko prijalo niekoľko opatrení a zmien v legislatíve na podporu rómskej národnostnej menšiny. Za najznámejšie národné dokumenty a zákony považujeme tieto: Národný akčný plán k Dekáde začleňovania rómskej populácie 2005 – 2015, Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020, Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania, schválená uznesením vlády SR č. 206/2008 z 2. apríla 2008, Koncepcia výchovy a vzdelávania národnostných menšín schválená uznesením vlády SR č. 1100/2007 z 19. decembra 2007, Európska charta regionálnych alebo menšinových jazykov, oznámenie

MZV SR c. 588/2001 Z. z. platné v SR od 01. 01. 2002, Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike SOLIDARITA-INTEGRITA-INKLÚZIA 2008 – 2013, Akčný plán predchádzania všetkým formám diskriminácie, rasizmu, xenofóbie, antisemitizmu a ostatným prejavom intolerancie na obdobie rokov 2009 – 2011, Národný program Slovenskej republiky k Európskemu roku boja proti chudobe a sociálnemu vylúčeniu, Zákon 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, Zákon č. 184/1999 Z. z. o používaní jazykov národnostných menšín.

Pod gesciou Rady vlády Slovenskej republiky pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť sa napríklad pripravovala *Stratégia pre oblasť ochrany a podpory ľudských práv v Slovenskej republike*. Ako sa uvádza v tomto dokumente, jeho prijatím a realizáciou opatrení z neho vyplývajúcich sa má zvýšiť efektívnosť implementácie ľudskoprávných záväzkov Slovenskej republiky, ich výkonu a vymáhateľnosti, čím sa zvýši kvalita demokracie, právneho štátu a sociálnej kohézie spoločnosti. Má komplexne analyzovať, zhodnotiť, revidovať doterajší vývoj, vrátane pomenovania dlhodobých trendov a súčasne má reflektovať nový vývoj problematiky ľudských práv vo svete, na európskej a regionálnej úrovni aj v rámci EÚ. Dokument obsahuje problematiku národnostnej politiky, ktorá reflektuje aj rómsku problematiku.

Predmetná problematika dodnes vzbudzuje záujem najmä mimovládneho sektoru (nadácií, občianskych združení a neziskových organizácií). Vychádzajúc zo štúdií domácich a zahraničných publikácií, odborných článkov a výskumných správ konštatujeme, že v oblasti vzdelávania rómskych žiakov nenastali výrazné pozitívne zmeny nielen na Slovensku, ale aj v krajinách Európskej únie. Predmetom aktuálneho diskurzu súčasnej spoločnosti je aj naďalej téma výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Téma v sebe zahŕňa otázky jazykovej, sociálnej a kultúrnej pripravenosti dieťaťa pred vstupom do školského prostredia, otázky existencie špeciálnych škôl, predĺženia povinnej školskej dochádzky, úspešného prechodu žiakov zo základného vzdelávania na stredoškolské vzdelávanie, otázky uplatniteľnosti na trhu práce, otázky diskriminácie, šikanovania, segregácie, desegregácie či inklúzie a ďalšie otázky edukačno-sociálneho charakteru.

# 1 Teoretické východiská školskej sociálnej práce

Definície a vymedzenia podstaty školskej sociálnej práce ako subdisciplíny sociálnej práce sú rôzne. Je školská sociálna práca subdisciplínou sociálnej práce alebo je súčasťou inej vednej disciplíny? Je zameraná viac na teóriu alebo na prax? Čo má byť jej ťažiskovým predmetom? Má to byť výkon sociálnej práce v školskom prostredí alebo výkon sociálno-pedagogických zmien? Aký má byť jej hlavný cieľ? Je to zvýšenie kvality podmienok vzdelávania detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia? Rozvoj potenciálu týchto žiakov (a celej spoločnosti)? Má odstrániť bariéry, ktoré vyplývajú z málo podnetného prostredia (sociálne znevýhodňujúceho)? Na akú oblasť vedeckého bádania sa má zameriavať? Je to oblasť sociálnej politiky alebo vzdelávacej politiky? Aké vzťahy existujú medzi školskou sociálnou prácou a inými vednými disciplínami? Je školská sociálna práca pomáhajúcou profesiou alebo je sociálnou službou, ktorú poskytujú kvalifikovaní pracovníci?<sup>2</sup>

V prvom rade je nevyhnutné v kontexte týchto nezodpovedaných otázok vyjasniť si, čo je sociálna práca. Existujú minimálne dve rozdielne skupiny s rozdielnymi názormi o podstate sociálnej práce. Prvá skupina, ktorá so silnými argumentmi popiera vedeckosť sociálnej práce. Sociálnu prácu interpretuje ako náuku o umení vykonávať misiu v službe ľudstvu, ktorú by sme mali vnímať len v normatívnej rovine bez vedeckej deskripcie a analýzy. Podľa názoru tejto skupiny len etický kódex môže sociálnu prácu legitimizovať. Druhá skupina zastáva názor, že história vývoja sociálnej práce ju oprávňuje k tomu, aby sa stala samostatnou vednou disciplínou. Podľa názoru tejto skupiny sociálna práca sa môže legitimizovať nielen etikou, ale aj empirickým výskumom, na základe ktorého sa dajú problémové situácie natrvalo zmeniť.

Sociálna práca nemá ustálenú a všeobecne platnú definíciu. Avšak má svoje miesto medzi vednými disciplínami – etikou, filozofiou, pedagogikou, sociálnou pedagogikou, psychológiou, sociológiou, ekonómiou a inými. Rovnako ako

---

<sup>2</sup> Sociálny pracovník – je tým prvkom v systéme sociálnej práce, prostredníctvom ktorého sa sociálna práca dostáva ku klientovi sociálnej práce. Je veľmi dôležitým nástrojom samotnej sociálnej práce, lebo je to práve on, ktorý určuje väzby medzi ním a sociálnym klientom a je hlavným činiteľom, od ktorého je závislá úspešnosť interventného pôsobenia vo vzťahu ku klientovi. To sú hlavné atribúty, ktoré sa kladú pri výkone jeho povolania. Sociálny pracovník je realizátorom úloh praktickej sociálnej práce (Hangoni, 2009).

tieto vedné disciplíny aj sociálna práca sa pokúša riešiť každodenné sociálne problémy. Hlavne také situácie ľudí, keď nemôžu vyrovnať alebo inak upraviť svoje zázemie v meniacom sa prostredí, meniacej sa spoločnosti, resp. meniacom sa svete. Preto poslaním sociálnej práce je pomáhať liečiť spoločenské problémy. Učiť ľudí pomáhať, spolupracovať, navzájom sa tolerovať a akceptovať. Rovnako pripravovať ich na rôzne sociálne situácie s cieľom riešiť ich, a to kedykoľvek a kdekoľvek.

Sociálna práca je spoločnosťou akceptovaná forma pomoci jednotlivcovi, skupine či spoločnosti a je už od začiatku prítomná v ľudskej histórii. Patrí medzi dôležité prvky systému fungovania spoločnosti. Príčinou vzniku sociálnej práce ako formy pomoci nebol len fenomén finančnej krízy, chudoby, ochrany zdravia a nevyliciteľných ochorení, nezamestnanosti, sociálno-patologických javov, drog, násilia, kriminality a podobne, ale predovšetkým fenomén existencie človeka, jeho problémov a morálnych výziev niečo pre to robiť, resp. pomáhať riešiť jeho problémy. Potreba pomoci očakávaná spoločnosťou vyvolala veľký záujem o rozvoj poskytovania sociálnej práce v rôznych formách. Z tohto uhla pohľadu východiská pre vymedzenie podstaty sociálnej práce môžeme hľadať všade tam, kde sa hovorí o opatere bezdomovcov a chorých, starostlivosti o chudobné deti, siroty a vdovy, teda o sociálnej službe a sociálnej starostlivosti.

Praktické kritéria sociálnej práce, rozvoj osobnej individuality človeka a sociálny rozvoj spoločnosti sú prvky, ktoré majú byť predmetom širšieho vedeckého bádania. Tým, že rastie tempo zvyšovania životných rizík v spoločnosti, je aj ochrana obyvateľstva problematická a sociálna práca naberaá na svojom význame. V živote človeka má komunikatívna sociálna gramotnosť<sup>3</sup> široké praktické uplatnenie, a preto si sociálna práca vyžaduje úzke prepojenie vedeckej teórie s praktickým životom človeka.

Formovanie sociálnej práce sa z edukačného aspektu stretávalo s otázkou, ako vyučovať predmet sociálna práca. Menej pozornosti sa venovalo otázke, čo učiť v rámci predmetu sociálna práca. Aj v legislatíve sa objavovali také opatrenia, ktoré neboli vždy v zhode s koncepciou rozvoja sociálneho života

---

<sup>3</sup> Sociálna gramotnosť sa chápe ako: a) schopnosť komunikovať, argumentovať a sebaaprezentovať sa, b) pracovať v tíme, c) schopnosť presadzovať svoje názory a zároveň pritom rešpektovať názory druhých (Strieženec, 2006, s. 22).

ako celku. Z toho dôvodu doterajší vývoj sociálnej práce na Slovensku z metodologického pohľadu možno začleniť do troch etáp: Prvá etapa – sociálna práca vnímaná ako pomoc v spôsobe interpretácie sociálnych vzťahov klienta v jeho živote, v reakciách na sociálne situácie vyvolané konkrétnymi sociálnymi zmenami v prostredí. Druhá etapa – sociálna práca charakterizovaná ako „pomoc k svojpomoci“ s rešpektovaním, že jedinec je zodpovedný za kvalitu svojho vlastného života. Narastá tu dôraz na jeho aktívny prístup, postoj, jeho spoluúčasť a chcenie prekonávať kolízne situácie. Tretia etapa – pozornosť sociálnej práce sa začína zameriavať na rozvíjanie sociálneho potenciálu klienta.

V začiatkoch deväťdesiatych rokov dvadsiateho storočia bola sociálna práca na Slovensku spoločnosťou vnímaná na jednej strane ako činnosť vykonávaná byrokratmi, štátnymi úradníkmi, na strane druhej ako činnosť vykonávaná napríklad zdravotnými sestrami. Vývoj sociálnej práce na Slovensku začína tým, že sociálna práca sa stala skôr odborom vzdelania ako samostatným formálnym objektom vedy. Teória sociálnej práce obsahuje doterajšie poznanie praktických postupov a interpretácie nových informácií. Stojí pred cieľom poukázať a zodpovedať na teoreticko-praktické otázky sociálneho života človeka, verifikovať hypotézy a podieľať sa aj na riešení sociálnych problémov týkajúcich sa sociálneho života človeka (Strieženec, 2003, s. 54 – 55).

Po roku 1991 sa stáva novým študijným odborom na vysokých školách a s tým prichádzajú aj prvé snahy o opätovné vymedzenie jej obsahu a predmetu. V nadväznosti nielen na chápanie sociálnej práce v zahraničí, ale aj na teoretické základy tejto multidisciplinárnej vednej oblasti sa začína postupne vymedzovať ako vedecká a odborná disciplína, ktorá na profesionálnom základe špeciálnymi pracovnými metódami zabezpečuje starostlivosť o človeka.

Všeobecne platná definícia sociálnej práce sa na Slovensku v prevažnej miere priklonila k chápaniu sociálnej práce v zmysle jej vymedzenia Medzinárodnou federáciou sociálnych pracovníkov z roku 1988, ktorá definovala sociálnu prácu ako činnosť, ktorá predchádza alebo upravuje problémy jednotlivcov, skupín či komunit, predovšetkým vznikajúcich z konfliktov potrieb jedincov a spoločenských inštitúcií, zámerom ktorej je zvýšiť kvalitu života všetkých ľudí.

Slovenská definícia sociálnej práce bola prijatá na jar v roku 1998, kedy na národnej konferencii „Systém sociálneho školstva na Slovensku“ uskutočnenej MPSVR SR sa jej účastníci zhodli na chápaní sociálnej práce ako „špecifickej

*odbornej činnosti, ktorá smeruje k zlepšovaniu vzájomného prispôsobovania sa jednotlivcov, rodín, skupín a sociálneho prostredia, v ktorom žijú a k rozvíjaniu sebaúcty a vlastnej zodpovednosti jednotlivcov, a to s praktickým využitím zdrojov poskytovaných spoločnosťou. Je činnosťou v prospech klienta, ktorú je možné charakterizovať pojmami pomoc, podpora a sprevádzanie“.* Táto definícia je na Slovensku medzi odborníkmi sociálnej práce chápaná ako oficiálna, najviac vystihuje podstatu sociálnej práce. Do tejto definície sociálnej práce je potrebné zahrnúť aj jej vymedzenie z pohľadu Zákona č. 195/1998 Z. z. o sociálnej pomoci v znení neskorších predpisov, v ktorom sa podľa § 3 vymedzuje nasledovne: „*Sociálna práca je získavanie a spracúvanie informácií o príčinách vzniku alebo možného vzniku hmotnej núdze alebo sociálnej núdze a o potrebe poskytovania sociálnej pomoci, voľba a uplatňovanie foriem sociálnej pomoci a sledovanie účinnosti ich pôsobenia.“*

Medzinárodná federácia sociálnych pracovníkov na svojom Valnom zhromaždení v Montreale (Kanada) v júli 2000 prijala nasledovnú definíciu: „*Profesia sociálnej práce podporuje sociálne zmeny, riešenie problémov v medziľudských vzťahoch, ich delegovanie na ľudí, aby sa oslobodili, a tak rástol ich blahobyť. Využívaním teórie o sociálnom správaní a sociálnych systémoch, sociálna práca zasahuje tam, kde sa ľudia dostávajú do interakcie so svojím prostredím. Základom sociálnej práce sú princípy ľudských práv a sociálnej starostlivosti.“*

Sociálnu prácu v teoretickej rovine je možné rozdeliť na sociálnu prácu v širšom a užšom slova zmysle. V širšom poňatí obsahuje všetky sociálno-technické opatrenia, ako sú napríklad služby, sociálne dávky, organizácia sociálnej pomoci a podobne. Patrí tu i riadiaca činnosť, rozhodovanie, plánovanie, sociálny výskum a podobne. V tomto zmysle je chápaná ako činnosť sociálneho politika, výchovného pracovníka, psychológa, pedagóga, psychiatra a podobne. V užšom poňatí je charakterizovaná ako priamy, zámerný a pripravovaný kontakt sociálneho pracovníka s klientom, skupinou, komunitou, a to s cieľom stanoviť sociálnu diagnózu a následne potom uskutočniť aj sociálnu terapiu (Oláh a kol., 2008, s. 74).

Sociálna práca je charakterizovaná interdisciplinárnym prístupom k regulovaniu a riadeniu sociálnej problematiky. Rešpektuje a využíva poznatky filozofie, etiky, pedagogiky, sociálnej pedagogiky, sociológie, psychológie, ekonómie, práva, medicíny, ekológie a ďalších odborov. Sociálna práca (Strieženec,

2001, Táncoš – Longauer, 2003, Dávideková, 2009) vzniká už na úrovni vývoja sociálneho, filozofického, ekonomického, spoločenského myslenia, kde myslenie a úvahy o sociálnej starostlivosti sú sprievodným znakom ľudstva počas celej jeho existencie. Cieľovou skupinou sociálnej práce sú jednotlivci, skupina, komunita, spoločenstvo v jeho širokej ľudskej dimenzii. Sociálna práca podporuje ich sociálne zdravie a blaho, uľahčuje sociálnu kohéziu a ochraňuje ohrozených členov komunity v spolupráci s užívateľmi služieb a odborníkmi pre danú oblasť. Činnosti sociálnej práce sa zameriavajú na riešenie potrieb ľudí, ktorí sa nedokážu sami vyrovnáť so zmenami a problémami. Tieto činnosti sa sústreďujú i na prevenciu, čím podporujú sociálnu kohéziu. Sociálna práca jednoznačne predstavuje investíciu do budúcej prosperity celej Európy.

Cieľom sociálnej práce má byť zmiernenie, prípadne aj odstránenie psychickej, sociálnej, ekonomickej či kultúrnej núdze. Predmetom sociálnej práce sú problémy jednotlivca, skupiny a komunity vyplývajúce z ich každodennej interakcie so spoločnosťou, ktoré teoreticky objasňuje a prakticky rieši či zmierňuje s rešpektovaním kompletnej stránky a prostredia človeka ako jedinca, skupiny či celej komunity. Sociálna práca sa zaoberá i témami týkajúcimi sa rôznych cieľových skupín, akými sú napríklad etnické menšiny, mládež, problematika gender a nerovnosti medzi mužmi a ženami, zdravotne postihnutí, seniori.

Sociálna práca predstavuje integrovanú disciplínu, ktorá sa zaoberá okrem spomenutých tém aj problematikou<sup>4</sup> sociálnej situácie a chudoby Rómov. Identifikáciou príčin chudoby Rómov s cieľom nájsť rôzne alternatívy riešenia nielen v teoretickej rovine, ale predovšetkým v praktickej rovine, a to v podobe inovatívnej sociálnej pomoci, sociálnej služby<sup>5</sup> resp. sociálneho poradenstva.

---

<sup>4</sup> Oblasť vedecko-výskumného bádania problematiky sociálnej situácie a chudoby Rómov si vyžaduje úzke prepojenie aj s inými vednými disciplínami, napríklad so sociálnou politikou, sociológiou, ekonómiou, sociálnou psychológiou, sociálnou pedagogikou, filozofiou, právom, etikou a inými, ktoré problém skúmajú zo svojho uhla pohľadu. Sociálna práca má vo svojej podstate využívať nasledujúce tri metodologické prístupy: 1) multidisciplinárny prístup, 2) interdisciplinárny prístup a 3) transdisciplinárny prístup.

<sup>5</sup> Sociálna služba je odborná činnosť, obslužná činnosť alebo ďalšia činnosť, alebo súbor týchto činností, ktoré sú zamerané na: a) prevenciu vzniku nepriaznivej sociálnej situácie, riešenie nepriaznivej sociálnej situácie alebo zmiernenie nepriaznivej sociálnej situácie fyzickej osoby, rodiny alebo komunity, b) zachovanie, obnovu alebo rozvoj schopnosti fyzickej osoby viesť samostatný život a na podporu jej začlenenia do spoločnosti, c) zabezpečenie nevyhnutných podmienok na uspokojovanie základných životných potrieb fyzickej osoby, d) riešenie krízovej sociálnej situácie fyzickej osoby a rodiny, e) prevenciu sociálneho vylúčenia fyzickej osoby a rodiny (Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách).

Sociálna práca sa sústreďuje aj na filozofické otázky, etické problémy, otázky metateórie, aktívnu pomoc poskytovanú klientom v ich záťažových životných situáciách, poznávanie konkrétnych zložitých a problémových prípadov a situácií, poznávanie podmienok, kde vzniká nevyhnutná potreba akejkoľvek starostlivosti, zabezpečenia, pomoci, ako aj hľadanie spôsobov nachádzať v ľuďoch sily na organizovanie vlastného života.

Sociálna práca má preto upriamovať svoju pozornosť:

- 1) na zisťovanie a analýzu príčin zlyhávania jednotlivca, skupiny alebo komunity v spoločnosti, predovšetkým na možnosti ich riešenia,
- 2) na skúmanie procesu socializácie a resocializácie klienta so zreteľom zachovania a rešpektovania špecifik a rôznorodosti sociálnej klientely,
- 3) na aktívnu praktickú pomoc v živote jednotlivcov s cieľom rozvíjať formy a metódy práce v prospech jednotlivca, skupiny, komunity v súlade s požiadavkami a očakávaniami celku,
- 4) na prípravu odborníkov.

Predmetom sociálnej práce je syntetizované a zovšeobecnené skúmanie príčin, ktoré vedú k sociálnemu problému jednotlivcov, skupín či komunít v určitých sociálnych podmienkach, čím sa vytvára predpoklad na riešenie týchto problémov a uplatnenie prevencie. Sociálna práca si tak vytvára vlastné metodické postupy. Povaha sociálnej práce a spôsob jej výkonu sú determinované koncepciou štátnej sociálnej politiky, poslaním inštitúcie, ktorá sociálnu prácu vykonáva a tiež tým, ako sa formuje a prakticky vykonáva verejná správa (Oláh a kol., 2008, s. 73).

Na objasnenie problémov, ktoré prináša moderná spoločnosť a nová doba, v ktorej žijeme, a hľadanie odpovedí na rôzne aktuálne otázky života človeka a samotnej existencie v ňom je otvorenou otázkou, na ktorú nedokáže dať jasnú odpoveď žiadna existujúca disciplína, lebo vždy skúma iba jedno hľadisko. Mnohí odborníci sú preto presvedčení o tom, že problémy by sa mali riešiť z rôznych uhlov pohľadu s cieľom nájsť optimálne, najvhodnejšie, resp. najlepšie riešenie zo všetkých možných riešení.

V tejto súvislosti vymedzujeme tri metodologické prístupy, ktoré by sa mali uplatňovať v sociálnej praxi:



Multidisciplinárny prístup sa vzťahuje na viacero disciplín, odborov, preto sa chápe ako mnohoo odborový. Predpokladá plné rešpektovanie „atomizácie“ poznania ako najvšeobecnejší trend poznania vôbec. Optimálne selektovanie požiadaviek spoločenskej praxe, samotného sociálneho života je natoľko zložité, že „praktickým teoretikom“ (sociálnym pracovníkom) neumožňuje vymedzenie sociálnej práce ako relatívne samostatného odboru. Vzniká teda potreba vnímať a reagovať na existenciu ľudského života v optimálnych, ale pritom reálnych prístupoch s plným rešpektovaním sociálneho prostredia, v ktorom sa ľudský život objektívne realizuje aj v jeho každodennom rozmere.

Interdisciplinárny prístup umožňuje využiť poznanie o človeku, spoločnosti, o sociálnom prostredí, okolí sociálneho prostredia v interakciách s jednotlivcom, skupinou, komunitou. Rešpektuje najmä využívanie teórií o ľudskom správaní a sociálnych systémoch vyúsťujúce do sprostredkujúceho, styčného odboru o sociálnom živote ako celku a jeho každodenných individuálnych foriem, ktoré sprevádzajú človeka v jeho živote. Spresňuje a zvečňuje charakter výskumu, z ktorého sa odvíja konkrétna činnosť sociálnej práce nasmerovaná na konkrétnych klientov žijúcich v konkrétnych sociálnych systémoch, napríklad v slovenských podmienkach. Vnútorou dynamikou prechádza od funkčnosti „kvantitatívnych“ pokusov do kvalitatívneho aplikovania príbuzných odborov a množstva pokusov jeho efektívneho využívania vo funkčnosti sociálnej práce (Strieženec, 2006, s. 47 – 48).

Transdisciplinárny prístup umožňuje v analýze jednotlivca, skupiny a spoločnosti v sociálnej práci prekročiť zataženosť na doterajších prístupoch jednotlivých odborov, zvečňuje integráciu poznatkov iných odborov na konštruktívne využitie systémovosti v ľudskom živote prostredníctvom jeho sociálneho rozmeru. Ľudia vytvorili sociálnu štruktúru spoločnosti, v jej priestore žijú konkrétne ľudské životy. Každá krajina má svoje špecifiká vyjadrené tradíciou, kultúrou ekonomiky i politiky, stupňom rozvoja sociálneho systému, zaužívanými reakciami na sociálne problémy alebo krízové situácie, rôzny sociálny potenciál a v neposlednej miere aj konkrétne materiálne prostredie.

Sociálna práca je odborná profesionálna interdisciplinárna, multidisciplinárna, ale aj transdisciplinárna činnosť, ktorá všade na svete svojimi metódami zabezpečuje a uskutočňuje vhodné sociálne zmeny zamerané v prospech klienta. Využíva pri tom teoretické a praktické skúsenosti. Ide o prácu

s ľuďmi s rôznymi potrebami (sociálne, zdravotné a iné) s cieľom vyviesť ich zo zlej sociálnej situácie. Výkon odbornej sociálnej činnosti na základe morálnej povinnosti konať, resp. etického záujmu vedie k úspešnému konaniu a rozhodovaniu.

Sociálna práca je profesijnou činnosťou, ktorá je zameraná na pomoc jednotlivcom, skupinám či komunitám. Profesionálny prístup, ktorý je prioritou vo výkonne sociálnej práce, má byť založený na princípe rešpektovania týchto praktických postupov: 1) pochopiť požiadavky, porozumieť im a schopnosť zodpovedne ich plniť, 2) kriticky hodnotiť a triediť informácie z rôznych zdrojov (televízia, rozhlas, tlač a podobne), ako aj z vlastných zistení z terénu, 3) odborne analyzovať, spracovávať, vyhodnocovať a vyberať možné alternatívy riešenia problému, 4) vedieť správne konať a rozhodovať so zreteľom na možné negatívne či pozitívne dopady, 5) vnímať vplyv vonkajšieho okolia a špecifiká sociálneho a kultúrneho prostredia, 6) vedieť predvídať stav riešenia problému, 7) pravidelne vykonávať terénny monitoring, 8) hodnotiť na základe kvalitatívnych kritérií výkon činnosti sociálnej práce v praxi.

### *1.1 Podstata školskej sociálnej práce*

Školská sociálna práca v zahraničí patrí medzi profesie sociálneho zamerania, napríklad vo Švajčiarsku (Asociácia školských sociálnych pracovníkov vo Švajčiarsku<sup>6</sup>), v Kanade (Kanadská asociácia školských sociálnych pracovníkov a poradcov<sup>7</sup>), vo Veľkej Británii (Asociácia sociálnych pracovníkov vo vzdelávaní<sup>8</sup>), vo Fínsku (Únia profesionálnych sociálnych pracovníkov<sup>9</sup>), v Maďarsku (Asociácia školských sociálnych pracovníkov v Maďarsku<sup>10</sup>).

Najmä v Spojených štátoch amerických je možné pozorovať rozvoj školskej sociálnej práce v teoretickej i praktickej rovine. Najvýznamnejšou organizáciou v USA je Národná asociácia sociálnych pracovníkov (ďalej len „NASW“, Washington, DC, 2016), ktorá vydala Štandardy pre sociálnu prácu (2016). Medzi najznámejších odborníkov v oblasti školskej sociálnej práce, resp. sociálnej práce v kontexte vzdelávania, môžeme zaradiť napríklad Higy, C., Gilmo-

---

<sup>6</sup> <http://ssav.ch/>

<sup>7</sup> <http://casswac.ca/>

<sup>8</sup> <http://naswe.org.uk/>

<sup>9</sup> <http://www.talentia.fi/en>

<sup>10</sup> <http://mizme.hu>

re, T. (The University of North Carolina, Pembroke, USA), Haberkorn, J., Pope, N. (Department of Social and Public Health, Social Work Program, Ohio University, USA).

Napríklad v Minnesote sa školskou sociálnou prácou zaoberajú odborníci z akademického<sup>11</sup> i školského<sup>12</sup> prostredia. Oddelenie pre vzdelávanie v Minnesote (Department of Education, MDE, 2016) v spolupráci s asociáciou školských sociálnych pracovníkov v Minnesote (Minnesota School Social, Worker Association, MSSWA, 2016) dokonca zostavili manuál pre školských sociálnych pracovníkov v Minnesote (2007).

Podľa NASW školská sociálna práca sa pridržiava etického kódexu, profesijných štandardov pre školských sociálnych pracovníkov a štandardov pre kultúrnu kompetenciu. Zaoberá sa krízovou intervenciou. Cieľom je pomáhať žiakovi a zabezpečiť preňho také prostredie, v ktorom by sa cítil bezpečne. Pracovník mu pomáha hľadať spôsob, ako sa z krízy dostať, ak sa v nej nachádza (Pruett – Osofsky, 2004).

Školský sociálny pracovník<sup>13</sup> poskytuje individuálne poradenstvo tak, aby žiak dosahoval svoje individuálne stanovené ciele. Ide o plánovaný proces, v ktorom žiak a školský sociálny pracovník spolu hodnotia pokrok smerovaný k stanovenému cieľu (Cuevas, 2006). Ďalšou súčasťou školskej sociálnej práce sú prezentácie v triedach, kedy celá trieda využíva služby školského sociálneho pracovníka. Učiteľ spolu so školským sociálnym pracovníkom spolupracujú, zdieľajú a riešia problémy žiakov.

Školský sociálny pracovník poskytuje i skupinové poradenstvo, najmä tým skupinám, ktoré majú svoje špecifiká. V tomto prípade sa zameriava na

---

<sup>11</sup> Bye, L. (University of Minnesota-Duluth), Garrett, K. J. (University of St Thomas, St. Paul), Lowry, K. (Prior Lake-Savage School District, Community Faculty, University of Minnesota), Shevlin-Woodcock, C. (Minnesota Department of Education)

<sup>12</sup> Brecht, D. (Owatonna Public Schools), Lombardi, K. (St. Paul Public Schools), McInerney, A. (St. Paul Public Schools), Ostberg, L. (Minneapolis Public Schools)

<sup>13</sup> Školský sociálny pracovník musí byť absolventom magisterského študijného programu v odbore sociálna práca. Predpokladmi pre jeho prácu v prostredí školy majú byť znalosti v oblasti problematiky rodiny, fungovania komunitných systémov, možnosti prepojenia činnosti, záujmov a potrieb žiakov a ich rodín s komunitnými (sociálnymi) službami, ktoré sú nevyhnutné pri vytváraní dobrých vzdelávacích podmienok pre žiakov. Sme presvedčení o tom, že ak sú vytvorené dobré vzdelávacie podmienky pre žiakov, potom sú aj dobré učebné výsledky žiakov v škole.

rozvoj sociálnych zručností, ako zvládať hnev, žiaľ, stratu, závislosť na omamných látkach, zmeny v rodine a podobne. Školský sociálny pracovník sa zapája do priamej výučby sociálnych zručností. Žiaci tak majú príležitosť diskutovať o takých stratégiách, ktoré môžu použiť v rôznych spoločenských situáciách (Franklin – Harris a kol., 2006).

Prevenia šikany je ďalšou oblasťou činnosti školskej sociálnej práce. Pracovník realizuje preventívne programy boja proti šikane na škole. Pracuje s obetami šikanovania i agresormi, ich rodinami a zapája aj širšiu komunitu do aktivít podporujúcich prevenciu šikany a rieši v komunitách konflikty (Howe – Haymes a kol., 2006). Školský sociálny pracovník uplatňuje praktiky zamerané na dodržiavanie disciplíny. Tie eliminujú poškodzovanie majetku školy, používanie vulgárnych výrazov, hazardné hry, nepravidelnú dochádzku, užívanie tabaku, alkoholu alebo iných drog a podobne.

Školský sociálny pracovník vytvára pozitívnu školskú klímu v triede. Podporuje a udržiava pozitívnu školskú klímu tým, že napomáha k celkovému rešpektu a dôvere medzi žiakmi, učiteľmi a ďalšími zamestnancami školy. Svojou činnosťou pomáha vytvárať pozitívnu klímu školy, ktorá existuje len vtedy, keď sa všetci žiaci cítia dobre (Marshall, 2003). Vzhľadom na kultúrnu rôznorodosť spoločnosti školskí sociálni pracovníci musia mať viac než len rešpekt k rôznorodosť. Mali by sa usilovať o dosiahnutie kultúrnej kompetencie, poznať kultúrny kontext rodiny, pretože nerešpektovanie rôznorodosť žiakov je predpokladom pre zvýšenie dôsledkov kultúrneho nedorozumenia (Lambros – Barrio, 2006).

Príprava sociálnych pracovníkov na prácu v škole musí zahŕňať odbornú prípravu v oblastiach kultúrnej rozmanitosti, teórie systémov, sociálnej spravodlivosti, hodnotenia rizík a intervencií. Školskí sociálni pracovníci musia vedieť poskytnúť odborné konzultácie, zabezpečiť spoluprácu a realizovať klinické intervenčné stratégie na riešenie potrieb žiakov v súvislosti s ich duševným zdravím. Pracovať na odstránení bariér v učení žiakov, ktoré mohli vzniknúť ako dôsledok chudoby, nedostatočnej zdravotnej starostlivosti či násilia.

Školskí sociálni pracovníci by sa mali sústrediť na poskytovanie podpory zraniteľným skupinám obyvateľstva, najmä tým žiakom, u ktorých sa predpokladá vysoké riziko záškoláctva. Ide najmä o žiakov, ktorí sú zo sociálne znevýhodneného prostredia a sú napríklad vychovávaní v náhradnej rodine ale-

bo v detskom domove, v pestúnskej starostlivosti, sú účastníkmi liečebných programov pre mladistvých alebo sa stali obeťami domáceho násillia. Školskí sociálni pracovníci by mali úzko spolupracovať s učiteľmi, administrátormi, rodičmi a ďalšími pedagogickými a odbornými zamestnancami školy. Poskytovať koordinovanú intervenciu a konzultácie s cieľom udržať žiakov v škole a pomôcť ich rodinám.

V Česku a na Slovensku v súčasnosti prebiehajú diskusie o zavedení školskej sociálnej práce do oblasti vzdelávania rezortu školstva. Avšak na Slovensku v porovnaní so zahraničím absentujú asociácie školských sociálnych pracovníkov, koncept školskej sociálnej práce, profesijný štandard pre školského sociálneho pracovníka. Nie sú realizované konferencie, workshopy, čím sa minimalizujú šance na výmenu informácií, učebných materiálov, osvedčených postupov zo zavádzania školskej sociálnej práce do praxe.

Aj Koscurová (2013) kladie dôraz na oblasť konceptu sociálneho pracovníka v rezorte školstva. Upozorňuje však na nedostatočnú informovanosť odbornej verejnosti v oblasti školstva o profesii sociálneho pracovníka. Absentuje profilácia sociálneho pracovníka v rámci vysokoškolského vzdelávania. Terminológia nie je ucelená a jednotná. Niektorí odborníci používajú termín školská sociálna práca, niektorí sociálna práca v rezorte školstva. Chýba zastrešujúca organizácia pre všetkých sociálnych pracovníkov na Slovensku, ktorá by zastupovala a presadzovala na vyšších úrovniach profesiu sociálneho pracovníka. Podľa autorky absentujú aj pracovné skupiny, ktoré by vízie, programy, štandardy alebo projekty dokázali presadzovať v rámci odborných a vedeckých diskusií.

Vychádzajúc z teoretických východísk sociálnej práce a zo zahraničnej praxe môžeme školskú sociálnu prácu chápať ako profesijnú subdiciplínu sociálnej práce. Charakterizuje ju interdisciplinárny prístup a transdiciplinárny prístup. Využíva poznatky zo sociálnej práce, pedagogiky, sociálnej pedagogiky aj z filozofie a etiky. Predmetom školskej sociálnej práce sú problémy detí a žiakov v školskom prostredí vyplývajúce z ich sociálnych a kultúrnych špecifík. Jej cieľom je zmierniť alebo odstrániť sociálne i kultúrne bariéry detí a žiakov a zvýšiť kvalitu výchovno-vzdelávacích podmienok. Školský sociálny pracovník pracuje so školou (vedením školy, učiteľmi, odbornými zamestnancami) a rodinou (rodičmi a ich deťmi).

Podľa Matouška a kolektív (2003) pracovník, ktorý vykonáva sociálnu prácu, pracuje s prirodzenými skupinami, napríklad s partiou mládeže na mestskom sídlisku i s umelo vytvorenými skupinami, ako sú napríklad školské triedy. Ďalej pracuje s organizáciami, miestnymi komunitami a tiež môže vystupovať aj ako expert pri príprave niektorých zákonov a vyhlášok. V iných prípadoch môže vystupovať aj ako oponent.

Klientom školskej sociálnej práce je jednotlivec (dieťa/žiak) a/alebo rodina ako skupina (rodičia a ich deti, starí rodičia, blízki príbuzní), ktorí si vyžadujú sociálnu starostlivosť, sociálnu pomoc, a to preto, lebo sa ocitli v sociálnej núdzi, v nepriaznivej sociálnej situácii a majú určitý sociálny problém<sup>14</sup>, ktorý je potrebné odstrániť, prekonať alebo aspoň čiastočne odstrániť. Klient je objektom, ale aj subjektom sociálneho poradenstva, a to najmä z dôvodov jeho vlastnej mobilizácie a motivácie podieľať sa na riešení svojich problémov aj svojím vlastným pričinením.

Sociálna núdza či nepriaznivá sociálna situácia v kontexte školskej sociálnej práce je stav rodinného prostredia, v ktorom si klient nemôže a nevie sám zabezpečiť starostlivosť o svoju osobu, domácnosť, ochranu a uplatňovanie svojich práv a právom chránených záujmov alebo kontakt so spoločenským prostredím, najmä vzhľadom na svoj vek, nepriaznivý zdravotný stav, sociálnu neprispôbenosť a stratu zamestnania, čo výrazne vplýva na kvalitu podmienok pre vzdelávanie detí a žiakov pochádzajúcich z takýchto rodinných prostredí.

Málo podnetné rodinné prostredie (sociálne znevýhodňujúce) je v mnohých prípadoch najčastejšou príčinou pre sociálne vylúčenie (sociálnu exklúziu). Obvykle ide o komplexne podmienenú nedostatočnú účasť jednotlivca, skupiny alebo miestneho spoločenstva na živote celej spoločnosti, resp. nedostatočný prístup k spoločenským inštitúciám, ktoré zabezpečujú vzdelávanie, starostlivosť o zdravie, ochranu a základný blahobyt. Podľa Matouška sociálne vylúčenie (2003, s. 217) fakticky znamená život v chudobe, bez účasti

---

<sup>14</sup> Sociálny problém znamená vzťah človeka, klienta k sociálnemu okoliu obsahujúci rozpor. Ide o také stavy v ľudských vzťahoch v spoločnosti, ktoré sú považované za obtiažne a nežiaduce a ktorým je potrebné venovať pozornosť korektívnymi a vyrovnávacími opatreniami. Sociálna udalosť je situácia, ktorá je v rámci štátnej sociálnej politiky a príslušnej legislatívy považovaná za riziko, ktoré jednotlivec (alebo rodina) nemusí byť schopný zvládnuť vlastnými silami. Hlavnými typmi štátom uznaných sociálnych udalostí sú dnes v Európe najmä choroba, staroba, strata zamestnania, materstvo a starostlivosť o deti, strata príjmu alebo chudoba, strata spoločenských väzieb (Strieženc, 2001, s. 189).

na trhu práce (u mladých ľudí bez účasti na systematickom vzdelávaní), primeraného bývania a dostatočného príjmu, obvykle v izolácii či v malej skupine podobne deprimovaných<sup>15</sup> ľudí pohybujúcich sa na okraji spoločnosti. Koncept sociálneho vylúčenia je komplexnejší ako niekdajší pojem chudoby. Sociálne vylúčenie zahŕňa nielen ekonomickú, ale i sociálnu, politickú a kultúrnu perspektívu.

Školská sociálna práca svojimi aktivitami podporuje sociálnu inklúziu (sociálne začlenenie). Podporuje taký stav jednotlivca, skupiny alebo miestneho spoločenstva, ktorý umožňuje ich účasť na živote celej spoločnosti, resp. vytvára alebo zabezpečuje dostatočný prístup k spoločenským inštitúciám, ktoré zabezpečujú vzdelávanie, starostlivosť o zdravie, ochranu a základný blahobyt. Sociálna inklúzia znevýhodnených občanov, skupín, spoločenstiev by sa mala dosahovať špeciálnymi inkluzívnymi programami<sup>16</sup>, a to v rámci štátnej politiky s cieľom zvýšiť ich kvalitu života. Sociálna inklúzia je nevyhnutnosťou a má byť v Európe uskutočňovaná podporou školskej sociálnej práce, vytváraním nových pracovných príležitostí, zlepšovaním dostupnosti práce, podporou formálneho, neformálneho a informálneho celoživotného vzdelávania a podobne.

So školskou sociálnou prácou je úzko prepojená kvalita života, ktorá sa obvykle vyjadruje v dvoch zložkách: 1) objektívnymi podmienkami, ako sú napríklad ekonomické podmienky, sociálna bezpečnosť, životné a spoločenské podmienky, bývanie človeka, súhrn životných prejavov a činností, spôsob redukcie života, objem a štruktúra spotreby, rozsah vlastníctva, istota reálnych príjmov obyvateľstva, spôsob zabezpečovania zdravia a celoživotného vzdelávania, možnosť trávenia voľného času a podobne, 2) subjektívnym stavom, ako je napríklad vlastné hodnotenie života, postoj k vlastnému životu a jeho

---

<sup>15</sup> Deprimovanie – ide o dlhodobý pocit človeka v tom zmysle, že nemá miesto v spoločnosti. Tento pocit je zdrojom chronického stresu. Jeho príčinou môže byť nízke sebavedomie, nedokončené vzdelanie, nedostatočné sociálne zručnosti, zlé telesné a duševné zdravie, neprimerané bývanie, vysoký vek, miestna vysoká úroveň kriminality, nefunkčnosť rodiny, závislosť na návykových látkach, nezamestnanosť, chýbajúce zdravotné alebo sociálne poistenie.

<sup>16</sup> Realizátorom špeciálnych programov pre dosiahnutie sociálnej inklúzie znevýhodnených občanov, skupín, spoločenstiev je aj Európsky sociálny fond, Finančný mechanizmus Európskeho hospodárskeho priestoru a Nórske granty, a aj iné grantové schémy na vládnej či mimovládnej úrovni. Sociálna inklúzia sa ako pojem často vyskytuje aj v dokumentoch Európskej únie, Rady Európy, predstavuje tak základný rámec v rámci Európskeho sociálneho fondu a priamo sa premieta aj do iných finančných mechanizmov v ďalšom programovacom období.

prejavy v spokojnosti, možnosti činnosti, resp. činorodosti, pocitu šťastia, osamelosti, schopnosti nádeje, pocitu spolupatričnosti a podobne (Strieženec, 2006, s. 31 – 32).

S kvalitou života sa spája životný štýl. Je to špecifický typ správania napríklad žiaka, ktorý sa posudzuje na základe jeho vonkajších foriem. Je výrazom jeho individuality, jedinečnosti a osobitosti, ktorá sa prejavuje v jeho samostatnosti a schopnosti utvárať sa ako osobnosť podľa vlastných predstáv. Životný štýl žiaka je vytváraný jeho objektívnymi možnosťami a subjektívnymi motívmi. Prostredníctvom neho sa vyjadruje individualizácia kvality jeho života a životnej úrovne. Vo všeobecnosti so sociálnou diferenciáciou spoločnosti je životný štýl jedným z identifikačných znakov príslušnosti k sociálnej vrstve, ktorá môže byť marginalizovaná zo sociálno-ekonomického alebo geografického hľadiska.

V školskej sociálnej práci je potrebné brať na zreteľ aj sociálnu ochranu jednotlivca, skupiny či komunity, ktorá je odvodzovaná od oficiálnej hranice núdze, ostro naráža na nerovnomernosť vývoja sveta. Podľa Strieženca čiastkové projekty riešenia sociálnej ochrany sú viac-menej zamerané na kuratívne riešenia a ich účinnosť sa prejavuje v dvoch rovinách. Pokiaľ sa poskytovanie pomoci prejavuje len smerom k chudobným, je vnímaná ako „vertikálna účinnosť“, keď sa využíva komplexnosť programu ako pomoc všetkým žijúcim v nedostatku, potom je vnímaná ako „horizontálna účinnosť“ (Strieženec, 2006, s. 12).

V kontexte sociálnej ochrany jednotlivca, skupiny či komunity a riešenia ich sociálno-edukačných problémov je krízová intervencia nevyhnutná. Ide o okamžitú pedagogicko-psychologickú a sociálnu pomoc<sup>17</sup> človeku, ktorý sa ocitol v krízovej situácii a ktorú nedokáže zvládnuť vlastnými silami. Kvalifikovaná a profesionálna pomoc má vychádzať predovšetkým z hodnotenia príčin krízovej situácie, posúdenia súčasných vzťahov klienta (napríklad žiak a/alebo rodič), hodnotenia jeho psychického stavu, z úrovne jeho životnej adaptácie pred vzniknutou krízou<sup>18</sup> a zo spôsobov, ako klient zvládol analogické si-

---

<sup>17</sup> Sociálna pomoc (social assistance) – peňažná alebo vecná dávka a služba poskytovaná za určitých podmienok, na základe určitých kritérií a prieskumu majetkových pomerov jednotlivcom alebo rodinám, ktoré sa nachádzajú na hranici chudoby alebo pod stanovenou hranicou sociálneho minima.

<sup>18</sup> Kríza lat. crisis, gr. krisis, čo znamená vyvrcholenie deja, vrcholný moment konfliktu, voľba, rozhodnutie, rozlúčenie, rozpoltenie, skúška. Slovo kríza sa používa pre označenie stavu vážneho osla-



tuácie a ako sa na aktuálnu krízu sám adaptoval. Krízová intervencia je náhla, nepredvídaná pomoc človeku v hraničnej životnej situácií.

Školská sociálna práca v kontexte komunitnej sociálnej práce je dlhodobá, odborná a systematická práca, ktorá spočíva v pomoci jednotlivcovi i celej skupine – komunite. Konanie profesionála má byť sústredené na zvýšenie kvality života v komunite, elimináciu spoločensky nežiaducich javov v komunite a hľadanie riešení pre sociálno-edukačné problémy komunity.

## *1.2 Sociálna práca v kontexte vzdelávania*

Vzdelávanie rómskych žiakov úzko súvisí so sociálnou situáciou ich rodín i komunít, v ktorých žijú. Za sociálnu situáciu<sup>19</sup> považujeme taký stav, kedy je žiak či jeho rodina ohrozená sociálnym vylúčením. Determinantmi tohto vylúčenia môžu byť ich obmedzené schopnosti v záujme začleniť sa do spoločnosti a samostatne riešiť svoje problémy. Človek môže byť vylúčený zo spoločnosti, ak nemá zabezpečené podmienky na uspokojovanie základných životných potrieb alebo má zlé životné návyky a spôsob života (napríklad Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách).

Chudoba a sociálne vylúčenie majú komplexné a viacrozmerné formy a vyžadujú zjednotený prístup s využitím širokej škály politík v oblastiach ako vzdelávanie, sociálne veci, zdravotná starostlivosť, bývanie a podobne. Sociálnu vylúčenosť, ktorá vyjadruje riziko marginalizácie a vylúčenia pre individua a skupiny vo viacerých oblastiach života, je širším pojmom ako chudoba samotná. Podľa Derevjaníkovej rómsku komunitu môžeme zaradiť do kategórie chudobou a sociálnym vylúčením ohrozenú sociálnu skupinu v dôsledku jej dlhodobu pretrvávajúcej sociálnej situácie (Derevjaníková, 2009, s. 268).

---

benia adaptačných schopností, ktorý je subjektívne vnímaný ako bezmocnosť, neschopnosť sa s udalosťou vyrovnáť obvyklými spôsobmi a v obvyklom čase. V krajnom prípade vedie kríza až k pocitom ohrozenia vlastnej existencie.

<sup>19</sup> Človek ako individualita môže vnímať sociálnu situáciu ako: a) súhrn vonkajších podmienok, toho, čo sa nachádza mimo jeho subjektu (priestorové hľadisko); b) súhrn podmienok, ktoré predchádzajú činom subjektu (časové hľadisko); súhrn podmienok, ktoré v momente činnosti nezávisia od subjektu (funkčné hľadisko). Sociálnu situáciu tvoria aj predchádzajúce stavy samotného subjektu, keď podmieňujú jeho následné konanie. Analýzou situácie sa môžeme dopracovať k východiskám (problémová situácia) a k tvorbe predpokladov na pretváranie situácie a prekonávanie jej dôsledkov (projektovanie). Sociálna situácia presahuje osobný rámec života jednotlivca a tu sa načrtáva zmysluplnosť sociálnej práce v kontexte vzdelávania.

Uvedené formy sociálneho vylúčenia môžu viesť k chudobe Rómov, ktorá môže mať množstvo sprievodných javov i v školskom prostredí. To znamená, že nepriaznivá sociálna situácia<sup>20</sup> Rómov vedie k sociálnemu vylúčeniu v spoločnosti a sociálne vylúčenie v spoločnosti k ich chudobe. V súvislosti so sociálnou prácou v kontexte vzdelávania pod chudobou rozumieme sociálno-ekonomický stav obyvateľstva, ktorý je charakteristickým nedostatkom základných životných prostriedkov, podmienok a prístupov k službám. Ide o taký stav, kedy jedinec, rodina, sociálna skupina, etnikum, komunita nedokáže legálne získanými prostriedkami uspokojovať ani tie najnutnejšie životné potreby. Sociálne útvary ako štát, obec, tretí sektor, charita a podobne nie vždy dosahujú dostatočnú organizačnú prepojenosť pri zmierňovaní chudoby Rómov. Z toho dôvodu chudoba potrebuje nielen jednorazovú pomoc, charitu, ale predovšetkým šance, možnosti a príležitosti.

### *1. 2. 1 Sociálna situácia a chudoba*

Odborníkov doma a v zahraničí spája spoločný výsledok o tom, že chudoba sa dotýka až tretiny obyvateľstva našej planéty, a preto si vyžaduje pozornosť a seriózný prístup spoločnosti k hľadaniu možných nástrojov jeho riešenia. Chudobu nie je možné považovať len za okrajový jav v spoločnosti, ale predovšetkým za prejav každodenného života týkajúci sa veľkých skupín obyvateľstva. Chudoba vystupuje v rôznych podobách: chudoba jednotlivca, chudoba rodiny, chudoba komunity, chudoba spoločnosti, chudoba štátu, globálna chudoba. Namiesto mnohoznačne definovaného pojmu chudoby sa často používa pojem bieda<sup>21</sup>. Môžeme však konštatovať, že hranice biedy a chudoby nie je možné stanoviť a často sa oba významy zamieňajú.

---

<sup>20</sup> Nepriaznivá sociálna situácia je ohrozenie fyzickej osoby sociálnym vylúčením alebo obmedzenie jej schopnosti sa spoločensky začleniť a samostatne riešiť svoje problémy. Krízová sociálna situácia je ohrozenie života alebo zdravia fyzickej osoby a rodiny, ktoré vyžaduje bezodkladné riešenie sociálnou službou. Sociálna služba sa vykonáva najmä prostredníctvom sociálnej práce, postupmi zodpovedajúcimi poznatkom spoločenských vied a poznatkom o stave a vývoji poskytovania sociálnych služieb (Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách).

<sup>21</sup> Podľa Ondrejковиča v porovnaní s pojmom bieda je chudoba považovaná za menej nepriaznivú situáciu, v ktorej sa jednotlivec alebo sociálna skupina nachádzajú. Pojem biedy býva obvykle používaný v súvislosti s hladom, telesným alebo duševným utrpením alebo poškodzovaním, sociálnou odkáznosťou a podobne. Chudoba obsahuje v sebe kategorický imperatív čokoľvek konať na jej odstránenie a neuspokojovať sa s jej deskripciou, analýzou príčin a následkov (Ondrejковиč, 1999, s. 32 – 33).

Chudoba vo svojej radikálnej podobe znamená bezdomovectvo, nedostatok a bezbrannosť, biedu a bezmocnosť. V tejto súvislosti Ondrejkoovič hovorí o tzv. absolútnej chudobe, kedy: 1. človek nemá zabezpečený ani minimálny životný štandard vo výžive, ošatení, bývaní; 2. stavia človeka do situácie, kedy nie je schopný byť ľudským a ohrozuje tým jadro jeho existencie. Chudoba ako sociálny jav<sup>22</sup> sa často analyzuje v súvislosti so štátom verejného blaha. Ide o taký typ chudoby, ktorý má stúpajúci trend aj napriek rastu všeobecného blaha, a to osobitne v priemyselne rozvinutých krajinách sveta, ktorý je spojený s rastom blahobytu širokých vrstiev obyvateľstva. Tento typ chudoby je charakteristický dynamikou a fenoménom opakovaného prichádzania a odchádzania chudoby, ktorým je poznačené značné percento obyvateľstva, a to vrátane stredných vrstiev. Názorne svedčí o tom rastúci počet osôb poberajúcich sociálnu podporu (Ondrejkoovič, 1999, s. 31 – 32).

Neskôr Ondrejkoovič prináša v tejto problematike nové koncepcie prístupov k chudobe. Prístupy delí podľa disponibilných prostriedkov a podľa životnej situácie. Podľa disponibilných prostriedkov rozlišuje chudobu ako absolútnu chudobu, materiálnu chudobu, objektívnu chudobu, primárnu chudobu a permanentnú chudobu. Podľa životnej situácie ako relatívnu, nemateriálnu, subjektívnu, sekundárnu a temporálnu chudobu. Za absolútnu chudobu považuje stav, keď postihnutí nedisponujú prostriedkami, ktorými by dokázali pokryť existenčné minimum<sup>23</sup> nevyhnutné pre život adekvátnej ľudskej dôstojnosti. Relatívna chudoba stavia potom životný štandard do vzťahu k ostatným skupinám obyvateľstva v rámci jednej krajiny a vypovedá tak súčasne aj o sociálnych nerovnostiach spoločnosti. Materiálna chudoba znamená predovšetkým také chýbajúce prostriedky, ktoré súvisia s fyzickou existenciou (napríklad jedlo, obydlie, ošatenie). Nemateriálna chudoba znamená sociálne, etnické, náboženské, kultúrne dimenzie chudoby, vrátane politických.

---

<sup>22</sup> Chudoba ako sociálny jav – významný nemecký sociológ Ulrich Beck prirovnáva tento stav k podzemnej dráhe: Pristupujú stále noví „cestujúci“ a mnohí vystupujú. Po určitú dobu sa môže zdať, že ide o rovnaké osudy chudobou postihnutých ľudí, ale niektorí „cestujú“ idú iba jednu zástavku, iní celú trať. Počas pobytu v podzemke (chudobe) predstavujú náhodnú skupinu, pre ktorú je typické spoločné čakanie na výstupnú zástavku. Takto získava chudoba masovosť ľudských osudov a súčasne aj ich individualizáciu (Ondrejkoovič, 1999, s. 31 – 32).

<sup>23</sup> Existenčné minimum je úroveň zabezpečujúca najnutnejšie základné životné podmienky. Podľa Čl. 39 Ústavy SR má každý občan právo na zabezpečenie základných životných podmienok. Za základné životné podmienky sa považuje jedno teplé jedlo denne, ošatenie a prístrešie.

Objektívna chudoba je pozitívne zistiteľný stav, ktorý je definovateľný nezávisle od vnímania postihnutých. Pojem veľmi úzko súvisí s pojmom absolútna chudoba. Pri pojme subjektívna chudoba sa zohľadňuje názor postihnutých chudobou nezávisle od objektívnej chudoby. Má veľký význam z hľadiska kvality a spôsobu života a bezprostredne súvisí s hodnotovými orientáciami. Primárna chudoba je charakterizovaná nedostatkom prostriedkov na krytie existenčného minima, a to materiálneho aj nemateriálneho. Sekundárna chudoba je odvodzovaná z príjmov domácnosti, ktoré síce postačujú na fyzické prežívanie, ale z dôvodov neúčinného a nehospodárneho využívania týchto príjmov nedokážu fyzické prežívanie dostatočne zabezpečiť. Konceptia temporálnej chudoby obsahuje v sebe dynamiku. Veľké množstvo ľudí sa ocitá dočasne a prechodne v chudobe v dôsledku podstúpenia individuálneho rizika, choroby, zmeny alebo straty zamestnania a podobne. Takýto stav však môže pretrvávať i po celý život, vtedy sa hovorí o permanentnej chudobe (Ondrejko, 2009, s. 87 – 88).

Okrem spomínaných prístupov k chudobe sa stretávame i s mnohými ďalšími, ktoré by sme mohli nazvať ostatnými druhmi chudoby. Patrí sem predovšetkým zamestnanecká chudoba, teda stav, keď ani príjmy zo zamestnania nedokážu pokryť základne životné potreby, keď samotná platená práca nedokáže garantovať ochranu pred chudobou a sociálnym vylúčením. Za významnú sa považuje demografická chudoba, v ktorej zohrávajú dôležitú úlohu úplnosť, resp. neúplnosť rodiny, počet detí v domácnosti, dosiahnuté vzdelanie najmä dospelých osôb, ako i riziko chudoby podľa životného cyklu, v ktorom osobitné miesto zaujíma detská chudoba a chudoba seniorov. Patrí sem napríklad úmrtie v rodine, rozvod, úrazy členov domácnosti s trvalými následkami.

Dôležité miesto v prístupe k riešeniu chudoby predstavuje boj s nezamestnanosťou v dôsledku tzv. nezamestnanostnej chudoby spôsobovanej najmä stratou príjmov, ktorá je neraz sprevádzaná stratou sebavedomia, stratou pracovných zručností, zaostávaním v osvojovaní si nových pracovných postupov. Podobne ako nezamestnanosť jestvuje i krátkodobá alebo prechodná chudoba, dlhodobá alebo dlho pretrvávajúca chudoba, transformačná chudoba príznačná pre postkomunistické štáty, neraz je predmetom pretrvávajúcich diskusií tzv. zapríčinená alebo nezapríčinená chudoba. Osobitný problém, najmä kvôli svojmu rozsahu, predstavuje rómska chudoba, ktorej existenciu zaznamenávame dlhodobo, pravdepodobne s najmenšími úspechmi v jej riešení.

Podľa Ondrušovej „chudoba je definovaná ako stav, kedy jednotlivec alebo rodina či skupina ľudí plne neparticipuje na ekonomickom a sociálnom živote v spoločnosti, alebo ak im prístup k príjmu a ostatným zdrojom neumožňuje dosiahnuť životný štandard, ktorý je v spoločnosti“. Chudoba znižuje celkovú kvalitu života jednotlivcov, ale i spoločnosti a venuje sa jej pozornosť už vyše tisíc rokov. Rizikové skupiny najviac ohrozené chudobou sú deti a mládež, matky samoživiteľky, nezamestnaní, telesne, duševne a hendikepované osoby, seniori, rómska etnická minorita, ľudia s nižším vzdelaním, neúplné rodiny s deťmi, bezdomovci, ale aj imigranti (Ondrušová a kol., 2009, s. 124).

Gašparíková považuje za problém chudobného obyvateľstva aj nedostačujúci prístup k vzdelaniu a tým aj slabé uplatnenie sa na trhu práce. Dieťa z chudobných pomerov nejaví záujem vzdelávať sa, pretože sa necíti v spoločnosti dobre. Jeho rodičia väčšinou ani neprejavujú záujem o to, aby ich dieťa malo vzdelanie. Ak dieťa neukončí vzdelávanie ani na odbornej škole, potom pravdepodobnosť zamestnať sa je veľmi nízka. Príprava detí z chudobných rodín na budúce povolanie zohráva dôležitú úlohu. Solventnejší, na rozdiel od chudobných rodičov, môžu významným spôsobom ovplyvniť kariéru svojich potomkov. Pretože keď nie sú vytvorené dostatočné podmienky pre dosiahnutie vzdelania, chudoba jednoducho prechádza z generácie na generáciu. Niektoré rómske rodiny sú príkladom hereditárnej chudoby žijúcej inferiorným spôsobom života vo vzťahu k početnejšej vrstve obyvateľstva (Gašparíková, 2009, s. 116 – 119).

Podľa Filadelfiovej mnohé výskumy, ktoré porovnávajú vzájomný vzťah medzi podielom chudobných medzi žiakmi a výsledkami vedomostných testov, ukázali rovnaký trend, že so zvyšujúcim sa podielom chudobných sa znižuje úspešnosť školy vo vedomostných testoch. Takýto, hoci opakujúci sa výsledok, spravidla nemožno interpretovať tak, že chudoba je hlavnou príčinou slabých výsledkov z vedomostných testov. Ak však žiaci z vysokopríjmových rodín konštantne dosahujú v testoch vyššie skóre ako žiaci z nízkoopríjmových rodín, musia existovať nejaké činitele, ktoré tieto rozdiely spôsobujú (Filadelfiová a kol., 2006, s. 23 – 24).

G. Orfield a C. Lee ponúkajú tri možné tvrdenia. Prvé tvrdenie: „Rodičia žiakov z vysokopríjmových rodín majú vyššie vzdelanie“. Ak majú rodičia žiakov lepšie vzdelanie, je možné, že prenású, resp. posunú časť svojich vedomostí na svoje deti. Lepšie vzdelaní rodičia môžu byť tiež pravdepodobnejšie

schopnejší pomôcť svojim deťom so skorším štartom pri učení sa čítať, písať alebo počítat ešte predtým, než nastúpia do školy, takže deti sú lepšie pripravené na povinnosti a požiadavky školského vyučovania. Rodičia s vyšším vzdelaním takisto prisudzujú vzdelaniu vyššiu hodnotu, čo ukazuje už sám fakt, že sami dosiahli vyššie vzdelanie. Ak rodičia považujú vzdelanie za hodnotu, pravdepodobne budú chcieť, aby aj ich deti získali vyššie vzdelanie a budú ich v tom povzbudzovať.

Druhé tvrdenie: „Žiaci z vysokopríjmových rodín majú lepšie zdroje“. Žiaci z rodín s vyšším príjmom môžu mať prístup k väčším a lepším zdrojom ako žiaci z nízkoopríjmových rodín. Napríklad deti z rodín prináležiacich k vyššej alebo strednej triede majú pravdepodobne lepší prístup k dobrým vzdelávacím prostriedkom, ako je počítač alebo vzdelávacie hračky. Tieto deti budú mať asi lepší štart do školskej dochádzky aj preto, že navštevovali predškolské zariadenia, ktoré ich na školu lepšie pripravili.

Tretie tvrdenie: „Žiaci z nízkoopríjmových rodín majú nižšie aspirácie a očakávania, majú oveľa nižšiu motiváciu“. Na žiakov z rodín s nižšími príjmami nemajú rodičia, učitelia alebo rovesníci také vysoké očakávania. Nemusia byť ani presvedčení o svojich schopnostiach. Ak nikto od žiaka neočakáva (vrátane jeho samého), že bude dobre v škole pracovať, ako môže byť motivovaný pracovať dobre? Žiaci môžu mať určité vzdelávacie problémy (napríklad jazykové), ktoré treba prekonávať, aby dieťa vyhovovalo vzdelávacím štandardom. Je pravda, že takéto problémy sa môžu vyskytnúť aj pri deťoch z vysokopríjmových rodín, ale veľa učiteľov a zároveň rodičov z nízkoopríjmových rodín nie je presvedčených o tom, že takéto dieťa môže prekonať vzdelávacie bariéry a uniknúť z chudoby (Orfield – Lee, 2005).

Za významný faktor zvýšenia rizika chudoby považujeme nedostatočnú úroveň vzdelania. Vzdelanie je jedným z kľúčových faktorov, ktorý sa v plnej miere zúčastňuje na utváraní podmienok života jednotlivca alebo rodiny. Patrí medzi základný ľudský kapitál, ktorými disponujú jednotlivci, skupiny alebo komunity. So získaným vzdelaním úzko súvisí úspešnosť uplatnenia sa na trhu práce. Všeobecne sa uznáva nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí, že existuje kauzálny vzťah medzi rizikom chudoby a úrovňou vzdelania. Platí tu pravidlo, že čím vyšší stupeň vzdelania, tým nižšie riziko chudoby. Rozvoj ľudského kapitálu je jedným z mnohých riešení, ako predísť chudobe, pretože nízke vzdelanie sa zvyčajne viaže s nižším statusom a naopak. Samozrej-

me nie vždy je to pravidlom. Dôležité je vzdelanie a kultivovanosť rodičov a finančné zabezpečenie rodiny, ktoré priaznivo rozširuje možnosti rozvíjať u detí schopnosti a vedomosti.

Za ďalší určujúci faktor zvýšenia rizika chudoby považujeme dlhodobú stratu zamestnania. Človek bez zamestnania, resp. práce sa rýchlo odčleňuje od ľudí, spoločnosti a v konečnom dôsledku od skutočného života. Zamestnanie je pre ľudí akýmsi kľúčom k ich životným aspiráciám, je zdrojom identity a sebaúcty človeka. Nezamestnanosť vplýva na život rodiny, na jej rozvoj, funkcie a vzájomné vzťahy. Strata zamestnania nie je len jedna z hlavných príčin nízkej životnej úrovne a príjmovej chudoby, ale je aj centrálnou dimenziou sociálneho vylúčenia.

Podľa Gašparíkovej (s. 120, 2009) stratí prácu v spoločnosti prináša stigma, ktorou je viditeľné, neprehliadnuteľné a okolím registrované znamenie životného zlyhania. Inak vníma nezamestnanosť človek, ktorý nemá žiadne záväzky a inak človek pracujúci dlhé obdobie s rodinnými záväzkami. Celkom inak ju vníma človek tesne pred dovŕšením dôchodkového veku. Nezamestnanosť jedného člena rodiny, ktorý prispieva do rodinného rozpočtu, vo väčšine prípadov spôsobuje negatívne napätie, a preto je tu dôležitá vzájomná podpora a solidarita. Riziko chudoby je najpravdepodobnejšie v rodinách, kde sa príjem pohybuje málo nad hranicou životného minima. Sociálne problémy rodiny, ako sú nezamestnanosť a s tým spojená chudoba, predstavujú zložitý sociálny a globálny problém. Vyplývajú z existencie sociálnej nerovnosti a z existencie sociálnej stratifikácie, z dostupnosti núkajúcich sa šancí, na ktorých siahnutie máme každý iné možnosti.

Problémy chudoby sprevádzajú ľudstvo neustále. Vplývajú na náš každodenný svet a podvedome ovplyvňujú naše partnerské spolužitie, vzťahy s okolím a v neposlednej miere kvalitu života. Nedostatok hmotných prostriedkov obmedzuje možnosť spotreby a nedostatok financií neumožňuje zabezpečiť životné potreby na prijateľnej úrovni, v dôsledku čoho môže byť ohrozená samotná existencia človeka aj rodiny.

Podľa Strieženca existenčné minimum by malo byť stanovené nielen pre jedinca, ale aj pre danú sociálnu časť celku. Sociálne minimum sa dotýka viacerých oblastí, ako napríklad kúpnej sily obyvateľstva, čistého príjmu na osobu, príjmu domácnosti, vybavenosti domácnosti a ďalších aspektov kva-

lity života<sup>24</sup>. Potrebné je tiež rešpektovať skutočnosť, že chudobu spôsobujú aj prírodné javy (katastrofy, živelné pohromy), sociálne javy (vojny, revolúcie, neopodstatnene vytvorené sféry vplyvov), osobné osudy (smrť živiteľa, dokonca staroba). Chudoba napokon môže byť spôsobená aj vlastným príčinným (lenivosť, závislosť na drogách) alebo kombináciou uvedených faktorov (Strieženec, 2006, s. 13 – 14).

Existuje predpoklad, že integrovaní Rómovia sú menej chudobní a majú lepší prístup k zdravotnej starostlivosti, príležitostiam na trhu práce a ku kvalitnému vzdelaniu. Naproti tomu Rómovia žijúci v osadách ostávajú v kruhu viacgeneračnej chudoby. Majú obmedzený prístup k službám a limitovanú alebo žiadnu interakciu s trhom práce. Z týchto dôvodov sa ich životné podmienky neustále zhoršujú a obyvateľstvo v osadách každým rokom narastá. Sociálni pracovníci upozorňujú na tento fakt a prehlasujú, že treba okamžite spružniť a zmeniť vzdelávaciu, sociálnu a ekonomickú politiku na Slovensku (najmä v menej rozvinutých regiónoch) za účasti tých, ktorých sa táto problematika priamo dotýka.

### *1.2.2 Sociálna situácia Rómov na Slovensku*

Svetová banka monitoruje mieru chudoby Rómov. Už v roku 2002 potvrdila, že chudoba Rómov úzko súvisí s ekonomickou situáciou regiónu a veľkosťou a koncentráciou rómskej populácie v regióne. Situácia Rómov v ekonomicky vyspelejších regiónoch je vo všeobecnosti priaznivejšia. V jednotlivých regiónoch úroveň chudoby v rómskych osadách úzko súvisí so stupňom etnickej integrácie či segregácie. Podmienky v osadách, v ktorých žije výlučne rómske obyvateľstvo, sú podstatne horšie ako podmienky v integrovanejších komunitách. Najviac segregované a geograficky izolované osady sú súčasne ekonomicky a sociálne najzaostalejšie. V takmer všetkých úplne segregovaných osadách sa miera formálnej nezamestnanosti blíži k 100 percentám. Dodnes sa v *menej rozvinutých regiónoch Slovenska* ťažká sociálna situácia Rómov výrazne nezlepšila<sup>25</sup>. V každom programovom období Európskej únie

---

<sup>24</sup> Hlavné činitele, ktoré môžu ovplyvniť kvalitu života: 1. životné prostredie, 2. zdravie a chorobnosť, 3. úroveň bývania, 4. medzilizudské vzťahy, 5. voľný čas, 6. osobná bezpečnosť, 7. sociálna istota, 8. občianska sloboda.

<sup>25</sup> Napríklad v otázke vybavenie osídlení infraštruktúrou, Atlas rómskych komunít 2004 evidoval 46 osídlení bez akýchkoľvek inžinierskych sietí a bez prístupovej cesty, v ktorých bývalo odhadom 4 460 obyvateľov. Atlas rómskych komunít 2013 už eviduje iba 14 osídlení, v ktorých nie sú žiadne inži-



a v programovom vyhlásení každej vlády Slovenskej republiky sú Rómovia cieľovou skupinou. Pripravujú sa akčné plány, dlhodobé stratégie, národné a aj dopytovo orientované projekty s cieľom zlepšiť ich sociálnu situáciu a začleniť ich do spoločnosti.

Rómovia nie sú homogénnou skupinou. Rómske komunity nie sú vzájomne súdržné a vnútorne solidárne. Existujú v nich statusové, rituálne a socioekonomické bariéry, ktoré im bránia spolu komunikovať a stretávať sa. Hierarchizácia je na úrovni subetnických skupín Rómov (Olašskí Rómovia, slovenskí a maďarskí Rómovia), na úrovni osád a na úrovni rodín. Na vrchol hierarchie Rómovia kladú vlastnú skupinu, osadu či rodinu a „tých druhých“ považujú za menej významných. Socioekonomické problémy veľkej časti Rómov majú úplne iný rozmer, než je majorita schopná a ochotná si predstaviť (Marcinčin – Marcinčinová, 2009).

Rómovia na východe Slovenska z pohľadu životného štýlu a spôsobu života môžu byť rozptýlení, separovaní a segregovaní. Rozptýlení, z väčšej časti integrovaní, vzdelaní a žijúci v majoritnej spoločnosti (napríklad populárni hudobníci). Separovaní, sčasti akceptovaní v určitej mestskej štvrti alebo v intraviláne obce, príležitostne pracujúci. Segregovaní, žijúci v rómskych sídlach – osadách, bez vzdelania, kultúry a šance zamestnať sa. Podľa mnohých autorov prvé dve skupiny z pohľadu životného štýlu už nectia typický rómsky spôsob života – romanipen. Tretia skupina žije na pokraji absolútnej chudoby, kde všetky kultúrne špecifiká už zanikli alebo sú v štádiu zániku (Lužica, 2009, s. 265).

Podľa Derevjaníkovej mesto Košice je mestom s najväčšou koncentráciou rómskej komunity, neslávne známe a najčastejšie proklamované mestské sídlisko Luník IX je toho určite príkladom. Na jeho území sa však nachádzajú aj ďalšie nelegálne vytvorené rómske osady. Sociálni pracovníci Úradu práce sociálnych vecí a rodiny v Košiciach v rámci svojej terénnej sociálnej práce vytipovali 14 takýchto osád s osobitým zreteľom na lokality, v ktorých sa nachádzajú nezaopat-

---

nierske siete a bývalo v nich odhadom 1 579 Rómov. Môžeme len predpokladať, že situácia v rovine dostupnosti inžinierskych sietí sa na základe porovnania týchto údajov zlepšila. Jednoznačný dôvod zlepšenia však nie je možné bez detailnej analýzy prezentovať. V pomerných odhadoch, podľa údajov Atlasu 2004 bolo bez prístupu k elektrickej energii 9 % osídlení, zatiaľ čo podľa údajov Atlasu 2013 je takýchto osídlení iba 1,7 %. Podľa údajov Atlasu 2004 bolo bez kanalizácie 81 % osídlení, zatiaľ čo podľa údajov Atlasu 2013 ich bolo iba 56,4 % (ostatné boli úplne alebo čiastočne odkanalizované). Bez prístupu k plynu bolo podľa Atlasu 2004 59 % osídlení a podľa Atlasu 2013 to bolo 44,3 %. Atlas 2004 udával 37 % osídlení bez prístupu k verejnému vodovodu a podľa Atlasu 2013 to bolo 23 % osídlení (Mušinka, 2014).

rené deti. Ide o lokality Nižné Kapustníky, Demeter, Luník IX a Osada na Luníku IX, Moňov Potok, Majetkár, Lubina, Račí Potok, Džungľa, Sečovská cesta, ul. Brečtanová, Herlianska ulica, ul. Stokrásková, ul. Fialková, Pri bitúnku, Pod Furčou (Derevjaníková, 2009, s. 270). Chudobných Rómov zvyčajne identifikuje niekoľko všeobecných znakov vlastnej chudoby, predovšetkým nedostatočný príjem, nedostatočná strava, nevhodné podmienky bývania a zlý zdravotný stav. Napriek tomu aj chudobní Rómovia chcú, aby ich deti boli vzdelané a mali lepší život.

Podľa zistení z terénneho výskumu (Facuna, 2012) v osadách je život veľmi ťažký, charakteristický ťažkou sociálnou situáciou. Z toho dôvodu školo-povinné deti zväčša nechodia do školy pravidelne. Ich úspešnosť v škole je veľmi slabá. Deti z marginalizovaných rómskych komunít v procese vzdelávania často musia čeliť ťažším výzvam než deti z iných etnických skupín. Okrem ekonomického obmedzenia, limitovaného prístupu ku kvalitnému vzdelaniu, vzdelanostnej úrovni rodičov musia tieto deti prekonávať ďalšie prekážky, vrátane nízkych požiadaviek na vzdelanie v ich komunite, geografickú izoláciu, nedostatočnú znalosť slovenského jazyka a podceňovania zo strany učiteľov. U týchto detí je vyššia pravdepodobnosť preradenia do špeciálnych škôl pre mentálne a fyzicky zaostalé deti, čo ďalej obmedzuje ich budúce vzdelanie a tým aj šance na trhu práce. Vzdelanostná úroveň obyvateľov žijúcich v osadách je veľmi nízka. Málo rómskych detí pokračuje v štúdiu na strednej škole. Väčšina z nich neukončí ani len základnú školu (nedosiahnu základné vzdelanie) a už vôbec strednú školu s maturitou alebo dokonca univerzitu. Slabá úroveň vzdelania stavia Rómov do obrovskej nevýhody na trhu práce a prispieva k výskytu ostatných korelátov chudoby, vrátane zlého zdravotného stavu.

V niektorých rómskych rodinách je bežné, keď dieťa nejde do školy z dôvodov, že si nemá čo zobrať na desiatu – deti sú často podvyživené<sup>26</sup> (dieťa je potom v škole hladné, radšej ostáva doma) alebo si nemá čo obliecť, napríklad sú rodiny, v ktorých si šatstvo navzájom požičiavajú, resp. nie každé dieťa v uvedených životných podmienkach má svoje vlastné oblečenie. Tieto deti sú znevýhodnené už pri nástupe do školy, pretože neovládajú dobre slovenský jazyk, resp. ovládajú rómsky jazyk na komunikatívnej úrovni, to znamená, že vety skladajú z rómskych aj slovenských slovíčok. Tieto deti majú potom

---

<sup>26</sup> V najchudobnejších osadách sa výživa detí stala veľmi frekventovaným problémom. Výskumníci spozorovali príznaky zakrpatenosti niektorých rómskych detí. Niektorí učitelia informovali, že rómski žiaci sa nestravujú v školských jedálňach, pretože ich rodičia si nemôžu dovoliť platiť za obedy.

problém pri vzdelávaní sa. Tým, že pochádzajú z chudobných pomerov, nie sú dostatočne vybavené školskými pomôckami a tiež nemajú doma vytvorené podmienky pre prípravu na vzdelávanie sa v škole.

Väčšia časť Rómov poberá sociálne dávky, ktoré nepostačujú na pokrytie výdavkov na stravu, ošatenie, bývanie, hygienu, zdravotnú starostlivosť (ošetrovanie u lekára), lieky (na bežné civilizačné choroby, ako sú napríklad prechladnutie, chrípka a podobne) a tiež výdavkov spojených so zabezpečením podmienok pre ich vzdelávanie (školské pomôcky, oblečenie a podobne). V dôsledku vysokej miery nezamestnanosti a chudoby predstavujú dávky sociálnej pomoci dôležitý zdroj príjmu mnohých rómskych domácností. Takmer všetci dlhodobo nezamestnaní Rómovia, predovšetkým tí, čo žijú v chudobnejších segregovaných osadách, sú existenčne závislí na dávkach sociálnej pomoci. Závislosť rómskych rodín na sociálnej pomoci iba posilňuje negatívne predsudky o Rómoch medzi nerómskou populáciou.

Jedným z mnohých problémov v marginalizovaných rómskych komunitách je problém hospodárenia s peniazmi od štátu. Obvykle týždeň po prevzatí sociálnych dávok ostávajú Rómovia bez peňazí, preto sa rýchlo stávajú obeťami úžery priamo v osade. Rómovia sa dostávajú do finančných dlhov, ktoré z mesiaca na mesiac vyrovnávajú a zase si opäť požičiavajú. Ocitajú sa v stave neustáleho požičiavania si peňazí. Ďalším fenoménom v týchto komunitách je, aj napriek ťažkej sociálnej situácii, vysoká pôrodnosť. Tiež môžeme spomenúť ďalšie javy, ktoré sa v osadách vyskytujú, ako sú napríklad alkohol, drogy, najmä medzi mladými ľuďmi, vznik fenoménu ľahkej prostitúcie, dílerstvo, vysoká kriminalita, zvýšený výskyt civilizačných chorôb a ochorení<sup>27</sup>, genetické poruchy u novorodencov a iné. Prístup Rómov z osád k zdravotnej starostlivosti je negatívne ovplyvnený geografickou vzdialenosťou osád od mestských oblastí, ľahostajnosťou, nedostatočnou komunikáciou medzi Rómami a poskytovateľmi starostlivosti, vzájomnou nedôverou a diskrimináciou.

Ďalším sprevádzajúcim javom chudoby Rómov je vysoká koncentrácia. Napríklad v dvojizbovom byte<sup>28</sup> s rozlohou 45 m<sup>2</sup> sa naraz tiesni deväťčlen-

---

<sup>27</sup> Zdravotný stav Rómov je vo všeobecnosti horší ako u Nerómov. Výskyt prenosných chorôb súvisiacich so zlými životnými podmienkami, ako napríklad žltáčka, trachóm, tuberkulóza, meningitída a rôzne kožné ochorenia je výnimočne vysoký predovšetkým v izolovaných a segregovaných osadách.

<sup>28</sup> Podľa respondentky (z dôvodu zabezpečenia anonymity neuvádzame jej meno), byt sa v čase terénneho výskumu (Facuna, 2012) nachádzal v blízkosti mestského sídliska Luníka IX v Košiciach.

ná rodina s jedným manželským párom. Všetko majú spoločné – kuchyňu, kúpeľňu, WC, spoločný nábytok a zariadenie. Miesto na spanie sa dennodenne mení, ani jeden člen rodiny nemá svoju vlastnú posteľ. Podmienky bývania sú najhoršie v najizolovanejších a najsegregovanejších osadách. Prístup k elektrine, vode, plynu a ďalším verejným službám prakticky neexistuje alebo je značne obmedzený v mnohých marginalizovanejších osadách. Najväčším problémom v tomto ohľade je nedostatočný prístup k elektrine, vode, kanalizácii a odvozu odpadu. Ďalší problém marginalizovaných rómskych komunít spočíva v tom, že väčšina Rómov žijúcich v osadách nevlasťní svoje domy ani pozemky, na ktorých sú postavené. Nejasnosti ohľadne vlastníctva pozemkov zabraňujú zlepšeniu podmienok bývania, keďže ani jednotlivci, ani miestne samosprávy nie sú schopní ani ochotní udržiavať jestvujúce budovy a miestnu infraštruktúru, ani do nich investovať, pokiaľ nie je vlastníctvo vysporiadané.

Podľa Lužicu obyvatelia segregovaných sídiel žijú v extrémnej chudobe, ktorá sa prenáša z generácie na generáciu. Z rôznych vládnych materiálov môžeme určiť, že v Slovenskej republike je takýchto sídiel niekoľko sto a žije v nich približne 150 tisíc ľudí. Sú vystavení tzv. dvojitej marginalizácii. Žijú v marginalizovaných regiónoch s vysokou mierou nezamestnanosti, v sídlach, kde nezamestnanosť je na hranici 100 %. Pauperizovaní a diskriminovaní nadradenými rodinami, v osídlach sociálno-patologických javov a sociálnej deviácie (Lužica, 2009, s. 266).

Je preto nevyhnutnosťou zdôrazniť ľudské konanie samotných Rómov, kedy majú možnosť voliť medzi rôznymi alternatívami, ktoré nemusia byť vôbec závislé od konkrétnych situácií. Takéto rozhodovanie si však vyžaduje tvorivosť, racionálne uvažovanie a schopnosť vžiť sa do situácie. V súčasnosti je všeobecne známe, že ľudia v procese rozhodovania zvažujú alternatívy v porovnaní so svojimi očakávaniami. Podľa Ondrejковиča možno vychádzať napríklad z toho, že nielen prostredie dokáže ľudí vylúčiť, exkludovať, ale aj členovia diskriminovaných skupín majú istú možnosť voľby. Ondrejковиč uvádza nasledovnú ilustráciu: Pristáhalci, ktorí sa ocitli na území cudzieho štátu s odlišnými zvykmi a odlišnou kultúrou, majú dve alternatívne možnosti konania: asimilácia alebo segmentácia? (Ondrejковиč, 2009, s. 21).

### *1.3 Príčiny a dôsledky sociálnej situácie a chudoby Rómov*

Snahou každého človeka je prežiť plnohodnotný, kvalitný život. Každý človek má svoje vlastné kritériá hodnotenia kvality svojho života a iný stupeň jeho vnímania. Zrkadlom kvality života je celková spokojnosť, ktorá je výsledkom medziludských vzťahov. Na jednej strane kvalita života sa dnes opäť dostáva do popredia hodnotového systému človeka, na strane druhej rôzne osoby ho môžu rôzne chápať a vnímať. Kvalitu života ovplyvňuje napríklad zdravie, sociálne istoty, osobnosť, štýl života a podobne. Zahŕňa tiež historické, kultúrne a životné vývojové prvky. Kvalitu života je možné hodnotiť z perspektívy rôznych väzieb, ktoré sú porovnateľné s hierarchiou potrieb človeka. Medzi takéto väzby môžeme zaradiť všeobecné i špecifické schopnosti, vlastnosti a faktory, ako je inteligencia, autonómnosť, sebestačnosť, schopnosť rozhodovania, spolupráce, sebakontroly, neprítomnosť bolesti, určitý finančný štandard, pocit užitočnosti pre iných, určitý stupeň pocitu šťastia, morálky a podobne.

Potreba sebarealizácie, tvorivého rozvoja osobnosti, vlastnej užitočnosti, aktívneho životného postoja, presadenia individuálnej mnohotvárnosti, kultúrnej vyspelosti, nadväzovania mnohostranných pozitívnych medziludských vzťahov, aktívneho využívania voľného času, zmeny v prístupe k životnému prostrediu aj prístup k materiálnemu bohatstvu sú potreby, ktoré v praxi úzko súvisia s kvalitou života.

Príčinou chudoby je takmer vždy nezamestnanosť. Nízky príjem zo zárobkovej činnosti, nízka úroveň vzdelania a rôzne iné atribúty, napríklad zdravotný stav, ťažké zdravotné postihnutie sú ďalšími príčinami chudoby. V rôznych intenciách môžeme chudobu chápať ako sociálny jav, ktorý je charakterizovaný nedostatkom základných životných prostriedkov. Je evidentné, že pre mnohé rodiny nie je jednoduché sa s danou situáciou vyrovnáť a sú odkázané na pomoc. Primárne očakávajú pomoc zo strany svojich najbližších, sekundárne očakávajú podporu od štátu. Súčasná spoločnosť sa v európskych podmienkach k rodine stavia zodpovedne a nedopustí, aby sa dostala za hranicu sociálneho vylúčenia.

Slovensko môžeme charakterizovať ako krajinu s dynamickým makroekonomickým rozvojom. Dôležitý akcent tohto rozvoja by sa mal klásť predovšetkým na sledovanie priebehu vývoja fenoménov chudoby a neza-

mestnanosti. Ciele kladúce dôraz na odstraňovanie a zmierňovanie dôsledkov sociálno-patologických javov, ktoré by podľa niektorých odborníkov do tohto tisícročia už nemuseli patriť, je nájsť dostatok pracovných príležitostí pre každého jedinca.

Môžeme teda konštatovať, že chudoba predstavuje legitímnu súčasť modernej spoločnosti. Pokiaľ ide o slovenskú spoločnosť, je potrebné zdôrazňovať, že samotný výraz chudoba nie je legislatívne determinovaný. Na vymedzenie pojmu chudoba sa používajú skôr synonymá chudoby, ako sú napríklad „sociálne slabí obyvatelia“, „nízkoprijímové domácnosti“ a predovšetkým pojem „hmotná núdza“, ktorý je legislatívne vymedzený a je vlastne označením pre chudobu.

Podľa Gašparíkovej v súvislosti s vymedzením pojmu chudoba je nevyhnutné pripomenúť razantný postoj Slovenskej republiky prostredníctvom Ústavy Slovenskej republiky. V článku 39 tohto dokumentu stojí: „Každý, kto je v hmotnej núdzi, má právo na takú pomoc, ktorá je nevyhnutná na zabezpečenie základných životných podmienok“. V podmienkach Slovenskej republiky nie je hranica chudoby explicitne definovaná, ale vyjadruje ju pojem životné minimum, ktoré predstavuje dôležitý medzník v oblasti sociálnej politiky, na ktorý nadväzujú rôzne sociálne opatrenia štátu. Túto problematiku rieši viacero zákonov. V rámci rôznych opatrení rieši štát zamestnanosť a chudobu súbežne s orgánmi regionálnej a mestskej samosprávy. Významným ukazovateľom pre meranie chudoby je stanovenie hranice chudoby, pri ktorej sa vychádza z príjmov alebo výdavkov. Teda domácnosť s príjmom nižším, ako je daná hranica chudoby, je definovaná ako chudobná, hoci nízky príjem v sebe nezahŕňa sociálne a kultúrne aspekty (Gašparíková, 2009, s. 118).

Podľa Klugerovej príčinou chudoby môže byť vandalizmus, kriminalita, vytváranie nepriaznivého až nenávisťného vzťahu k bohatším a lepšie situovaným jedincom, ale aj rastúci medzinárodný terorizmus, ktorý vždy nemusí súvisieť len s náboženským alebo iným druhom fanatizmu. Riešenie chudoby a nekvalitného rodinného zázemia by malo byť výzvou pre šťastnejšiu a ekonomicky zabezpečenú časť populácie. Prvok solidarity je v tomto smere nevyhnutný. Dôležité je, akým spôsobom sa bude pomoc uskutočňovať. Nemalo by ísť len o jednorazové poskytnutie prostriedkov, ale o širšie, komplexnejšie a dlhodobé pôsobenie s presahom i do ďalších oblastí života ľudí. Preferencie by nemali patriť len aktuálnemu riešeniu konkrétnych hospodárskych problé-

mov, ale taktiež rozvoju ekonomiky v hlbších súvislostiach a rovnako sociálnej a kultúrnej problematike. Ide teda o jednoznačné témy súvisiace s významom vzdelávania (Klugerová, 2009, s. 78).

Repková na základe svojich výskumov chudoby a sociálneho vylúčenia hovorí o fenoméne „Mýtus predurčenosti“. Vychádza z presvedčenia, že chudobu a sociálne vylúčenie primárne spôsobuje príslušnosť jedinca k určitej skupine ľudí, obyvateľstva vytvorenej podľa určitého znaku. Napríklad podľa veku, funkčnej spôsobilosti, etnickej príslušnosti (Repková, 2008). Nepriaznivá životná situácia takéhoto jedinca sa môže opisovať v termínoch jeho individuálneho zlyhania. Jeho problémy sa lokalizujú na neho samotného a následne sa hľadajú cesty individuálnej nápravy, korigovania so snahou dosiahnuť u jedinca normalizáciu. Medzi takéto predurčené skupiny môžeme zaradiť napríklad starších ľudí, ľudí so zdravotným postihnutím, príslušníkov etnických skupín, osobitne Rómov.

Na jednej strane zdôrazňovanie predurčenosti k nízkemu ekonomickému a sociálnemu statusu jedincov a celých skupín môže významným spôsobom demoralizovať individuálne úsilie a motiváciu ľudí, oslabovať väzby v komunite a deformovať nástroje verejného úsilia o podporu sociálnej kohézie. Na strane druhej to neznamená, že by sa v súčasnosti nemalo doceňovať zvýšené riziko určitých skupín ľudí k chudobe a sociálnej vylúčenosti, spojené čiastočne aj s predchádzajúcim uplatňovaním filozofie predurčenosti.

V súvislosti so sociálnymi dopadmi ekonomickej transformácie na Slovensku je nezamestnanosť hlavnou prioritou v akčných plánoch vlády Slovenskej republiky. V súčasnosti je počet nezamestnaných znásobený aj občanmi vracajúcimi sa zo zahraničia, ktorí v dôsledku krízy prišli o svoje zamestnanie, resp. sezónne práce. Nezamestnanosť vo všeobecnosti negatívne ovplyvňuje úroveň ekonomiky spoločnosti. Eliminácia, resp. odstránenie tohto fenoménu patrí k najdôležitejším akcentom sociálnych aktivít tak u nás ako aj v štátoch Európskej únie.

Podľa Gašparíkovej nezamestnanosť je stav, ktorý môže vyvolávať v človeku rozmanité pocity. Ide o záťažovú situáciu na psychiku a sociálne postavenie človeka, ktorá vo svojich dôsledkoch môže pôsobiť ako negatívne, tak aj pozitívne. Veľmi citelným dopadom pri vyradení z pracovného procesu okrem iného je prudký pokles príjmu súvisiaci s ďalšími obmedzeniami, či už na úrovni

ekonomickej, sociálnej alebo psychologickej. Dlhodobá nezamestnanosť prináša aj ďalšie následky, ako napríklad stratu pracovných návykov, kvalifikácie, sociálnu izoláciu, riziko vzniku alebo prehĺbovania závislostí. U mnohých dochádza k všeobecnému zhoršeniu zdravotného stavu, nevynímajúc pokles duševného zdravia. Nezamestnaným chýba sebadôvera, majú problémy s komunikáciou, čo negatívne ovplyvňuje ich uchádzanie sa o miesto hlavne pri prvom kontakte – prijímacom pohovore. Šanca nezamestnaných zmeniť tento status prichádza do úvahy len za podmienok, že sú ochotní zmeniť svoje osobné postoje, vyrovnáť sa s rezignáciou či pokúsiť sa o znovuobnovenie sebaúcty aktívnym participovaním na trhu práce (Gašparíková, 2009, s. 119-120).

Ondrejkoovič za jednu z mnohých príčin vzniku a nárastu chudoby v Slovenskej republike považuje nevyriešené otázky integrácie rómskeho obyvateľstva do oficiálneho trhu práce, prekážky ich hospodárskej a sociálnej integrácie a napätie medzi menšinovými a väčšinovými kultúrami (Ondrejkoovič a kol., 2009, s. 112).

#### *1.4 Nástroje riešenia problému chudoby a sociálnej situácie*

Jedným z nástrojov na riešenie problému chudoby a sociálnej situácie je sociálna intervencia<sup>29</sup>. Je to plánovaný a koordinovaný profesionálny postup práce sociálneho pracovníka s marginalizovanou rómskou komunitou s cieľom poskytnúť im špecializovanú pomoc a zámerne zasahovať do spôsobov ich konania, do ich životných a pracovných podmienok, do štruktúr vzťahov a podobne. Znamená to, že Rómovia, ktorí sú v sociálnej situácii, resp. na pokraji chudoby, by mali nájsť v sociálnom pracovníkovi psychickú, ale aj praktickú oporu.

Pri riešení problému sociálnej situácie a chudoby Rómov sa musia rešpektovať ich práva, vrátane práva na odmietnutie pomoci. Pomoc by mala byť

---

<sup>29</sup> Sociálna intervencia: Bežná intervencia – využíva sa, keď je možné postupné a pokojné riešenie sociálneho problému. V takomto prípade sa môže vypracovať plán stretnutí s plánom riešenia situácie. Je určená klientovi, ktorého problém umožňuje postupné, pokojné riešenie na základe vopred vypracovaného plánu. Krízová intervencia – je určená pre občana v akútnej krízovej situácii, poskytnutá čo najskôr, okamžite. Preto aj dostupnosť liniek dôvery či krízových centier v nepretržitej prevádzke je nenahraditeľná. Vyžaduje vzdelaného a praktického sociálneho pracovníka, keďže sa uskutočňuje v nepredvídateľných situáciách bez plánovania alebo akejkoľvek prípravy. Špecializuje sa na osoby, ktoré sa náhle ocitli v životnej kríze, ktorá vyžaduje okamžitý zásah (Ondrušová a kol., 2009).



realizovaná transparentným a zrozumiteľným spôsobom s cieľom dodržať mlčanlivosť a zabezpečiť právo nahliadnuť do ich spisov. Rovnako dodržiavať princíp dobrovoľnosti a princíp informovaného súhlasu, princíp vlastnej zodpovednosti pri rozhodovaní a riešení vlastnej situácie. Opatrenia zamerané na pomoc rómskej populácii, zníženie jej chudoby a zlepšenie životných podmienok majú predovšetkým:

- Zlepšiť životné podmienky, zabezpečiť bývanie zodpovedajúce štandardu, vrátane prístupu k pitnej vode, elektrine, vybudovanie kanalizácie a podobne.
- Rozšíriť dobre platené pracovné miesta s dlhodobou perspektívou pre všetkých.
- Znižovať odvody do sociálnej a zdravotnej poisťovne a ďalšie mimo mzdové náklady.
- Rozširovať okruh kvalifikačných a rekvalifikačných kurzov v zamestnaní i v rámci celoživotného vzdelávania (cielené na odbornú prípravu a jazykové vzdelávanie).
- Zvýšiť vzdelanostnú úroveň s cieľom odstraňovať sociálne, kultúrne a jazykové bariéry brániace rómskym deťom pravidelne navštevovať školu.
- Riešiť problém jazykovej bariéry prostredníctvom vzdelávania učiteľov, odborných zamestnancov.
- Vytvárať také podmienky, ktoré zabezpečia predškolskú prípravu všetkých detí, čím sa uľahčí ich prechod na základné školy a následne potom na stredné či vysoké školy.
- Zlepšiť prístup k zdravotnej starostlivosti pre Rómov žijúcich vo vzdialených oblastiach a zlepšiť miestnu infraštruktúru, napr. cesty a telekomunikácie.
- Zvýšiť kvalitu prístupu k zdravotnej starostlivosti a zvyšovať povedomie Rómov o ochrane zdravia, reprodukčnom zdraví a antikoncepcii.
- Znižovať mieru sociálneho vylúčenia prostredníctvom medzikultúrneho dialógu a informačných kampaní, interkultúrnych aktivít a vzdelávania verejných činiteľov, napríklad starostov, miestnych úradníkov, komunitných a sociálnych pracovníkov, zdravotných pracovníkov, príslušníkov policajného zboru a ďalších verejných zamestnancov.

Riešenie problému chudoby Rómov na Slovensku je komplexnou úlohou. Vyžaduje čas a systematickú spoluprácu mnohých partnerov, vládnych

a mimovládnych inštitúcií a tiež vzájomnú spoluprácu Rómov aj Nerómov. Napríklad v priebehu posledného desaťročia reflektujeme vysokú aktivitu vo vypracúvaní a uskutočnení projektov pre rómsku komunitu zo strany vlády i mimovládnych organizácií. Avšak analýza podmienok Rómov žijúcich v osadách naďalej vyvoláva znepokojenie v súvislosti s problémom, ako vyvinúť efektívnu stratégiu na uspokojovanie potrieb Rómov z osád.

Napríklad Kozubík odporúča vo vzťahu k vzdelávacím inštitúciám zabezpečiť odbornú špecializovanú prax tak, aby bol študentom umožnený kontakt s realitou v osadách. Podrobiť prísny kritériám výber terénnych sociálnych pracovníkov, asistentov terénnych sociálnych pracovníkov i asistentov učiteľa. Podporovať Rómov z lokality na výkon danej práce. Vytvoriť výnimku na podporu prijímania Rómov (najmä v oblasti sociálnej praxe) bez vysokoškolského vzdelania, prípadne im umožniť absolvovať externé štúdium bezplatne. Vo vzťahu k univerzitnému vzdelávaniu autor odporúča zamerať vzdelávanie na oblasť tradičnej rómskej kultúry a histórie, upozorňovať na značnú sociálnu stratifikáciu a sociálne problémy. Zaradiť medzi povinné predmety rómsky jazyk. Podľa autora každý, kto pôsobí v marginalizovaných územiach, by mal ovládať základy rómskeho jazyka a poznať históriu Rómov. Odporúča ďalej zaradiť vážnosť a dôležitosť sociálnej práce do syláb, resp. vytvoriť samostatný predmet. Klásť dôraz na poznanie legislatívnych opatrení, predovšetkým nároku na dávky a inštitút osobitného príjemcu. Zabezpečiť odborné semináre, školenia upozorňujúce na fenomén zneužívania moci, povinné supervízie a preventívne aktivity proti syndrómu vyhorenia (Kozubík, 2013).

Segregované a geograficky izolované osady čelia zložitým výzvam, ako je napríklad tvorba pracovných príležitostí a zabezpečenie prístupu k verejným službám. Pokiaľ nebudú prijaté okamžité opatrenia na uspokojenie základných potrieb obyvateľov najchudobnejších osád, nebude sa investovať do rozvoja osád, môže to v dlhodobejšom horizonte viesť k hlbšiemu prehĺbeniu problémov sociálnej situácie a chudoby Rómov. Ani násilná asimilácia, ani nábádanie Rómov, aby opustili svoje osady, nie je správnym riešením. Z týchto dôvodov by bolo dobré zvážiť prijatie krátkodobých a dlhodobých opatrení zameraných na: 1) zlepšenie základných životných podmienok Rómov v najchudobnejších osadách, 2) rozšírenie možností Rómov ťažiť z príležitostí v rámci národného hospodárstva prostredníctvom vzdelania, zamestnania a prístupu k verejným službám.

Stupeň segregácie a marginalizácie rómskej osady úzko súvisí s úrovňou chudoby v osade. Zatiaľ čo povahu tohto vzťahu je potrebné potvrdiť rigoróznym empirickým výskumom, základné zistenia hovoria jasnou rečou. Rómovia žijúci vo vzdialenejších a segregovanejších osadách majú menej príležitostí zúčastňovať sa na pracovnom procese, využívať sociálne služby, vrátane vzdelania a zdravotnej starostlivosti a podobne. Naopak, Rómovia z integrovaných oblastí častejšie prichádzajú do styku s Nerómami, sú lepšie informovaní a v lepšej pozícii identifikovať a využiť svoje príležitosti.

V prvom rade je potrebné zdôrazňovať rozmanitú povahu slovenských Rómov a následne potrebu uplatňovať rôzne prístupy za odlišných okolností. Intervencie, ktoré redukujú izoláciu a vylúčenie Rómov prostredníctvom integrácie, môžu v dlhodobom horizonte umožniť zlepšenie životných podmienok. To neznamena, že by sa mali uplatňovať programy a koncepcie, ktoré by mohli mať niektoré prvky násilnej asimilácie. Mali by sa presadzovať také koncepcie a projekty, ktoré majú brať ohľad na špecifiká rómskej kultúry a túžbu rómskych komunít udržať si svoju kultúrnu identitu. Tento zámer možno dosiahnuť iba prostredníctvom participácie samotných Rómov (Svetová banka, 2002).

V mnohých úspešných projektoch pôsobili rómski mentori ako prostredníci medzi rómskymi a nerómskymi komunitami. Napríklad rómski asistenti učiteľov, ktorí pracujú s rodičmi, alebo poradcovia, ktorí pre Rómov pomáhajú nájsť pracovné miesta, môžu uľahčiť integráciu a pritom posilniť rómsku komunitu. Riešenie problému vylúčenia a negatívnych dopadov segregácie zároveň vyžaduje prekonanie rozporov medzi rómskymi a nerómskymi spoločenstvami. Opatrenia v tejto oblasti vyžadujú účasť Rómov aj Nerómov.

Na prekonanie kultúrnych bariér môže výrazne poslúžiť vzdelávací proces prostredníctvom interkultúrneho vzdelávania a zahrnutia histórie a kultúry Rómov a iných menšín do vzdelávacích štandardov. Vzdelávanie učiteľov, predstaviteľov miestnych samospráv a personálu rôznych sociálnych služieb môže tiež pomôcť riešiť diskrimináciu v oblasti verejných služieb. V neposlednom rade verejné informačné kampane môžu propagovať rozmanitosť kultúry a zvýšiť povedomie občanov o diskriminácii.

Dôležitú úlohu zohráva skutočnosť, či prijaté programy a koncepcie budú úzko cieleňé na konkrétnych Rómoch, na chudobné komunity alebo na róm-

sku populáciu ako celok. Na jednej strane ciele programy môžu byť šité na mieru konkrétnych požiadaviek Rómov, avšak na druhej strane môžu vytvoriť rozdiely medzi komunitami a vzájomnú nevraživosť, že niektorým skupinám sa dostáva špeciálne zaobchádzanie. Širšie ciele programy môžu byť jednoduchšie vykonateľné, politicky populárnejšie a možno aj efektívnejšie pri prehlbovaní integrácie a kohézie. Avšak nemusí byť v ich silách vyriešiť zložité sociálno-ekonomické problémy najchudobnejších a najizolovanejších rómskych osád.

V mnohých oblastiach by sa mali prijať voči Rómom také koncepcie, ktoré sú inak zamerané a sú intenzívnejšie než tie zamýšľané pre väčštinovú populáciu. Napríklad sú potrebné špecifické intervencie na riešenie najpálčivejších problémov chudoby v osadách, nepravidelnej školskej dochádzky a nedostatku pracovných príležitostí. Keďže Rómovia tvoria početnú a stále sa zväčšujúcu skupinu slovenskej populácie, riziká plynúce z nečinnosti sú vysoké, vrátane pokračujúceho rastu podtriedy, ktorá môže narušiť celkový ekonomický rast a zvýšiť sociálne nerovnosti.

Mnohoraká povaha chudoby v rómskych osadách zároveň zdôrazňuje potrebu intervencií, ktoré prestupujú hranice jednotlivých rezortov. Koncepcie a opatrenia môžu riešiť niekoľkoraké zámery prostredníctvom projektov komunitného rozvoja a iných iniciatív. Napríklad projekt bytovej výstavby by mohol Rómov zainteresovať na budovaní a zlepšovaní infraštruktúry a zároveň poskytnúť potrebnú prax v stavebníctve, ako aj pracovné príležitosti. Podobne vzdelávací projekt by mohol zahŕňať zvýšenie povedomia o otázkach verejného zdravia alebo podpore sociálnej pomoci prostredníctvom školských obedov a prístupu k vzdelávacím materiálom. Pri navrhovaní a realizácii projektov je obrovský priestor pre kreativitu a viacodvetvový prístup (Svetová banka, 2002).

Bez ohľadu na to, či sú programy a koncepcie explicitne určené pre Rómov alebo nie, ich zaangažovanie a participácia je kľúčová. Zabezpečenie rómskej zaangažovanosti v rozvíjaní projektov a koncepcií závisí od existencie efektívnych mechanizmov participácie. Hoci sa angažovanosť Rómov v rámci občianskej spoločnosti a rôznych aspektov určovania politiky stále zvyšuje, hlavnou úlohou bude zabezpečiť efektívnu komunikáciu a ďalšie zvýšenie ich angažovanosti. Pokračujúce rozširovanie príležitostí pre Rómov zúčastňovať sa na aktivitách občianskej spoločnosti na lokálnej i celoštátnej úrovni je v tomto

ohľade kľúčové. Dôležité prvky tohto procesu sú aktivity rómskych mimovládnych organizácií a Úradu splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity.

Zaangažovanosť Nerómov je rovnako dôležitá. Rómovia, ktorí nemajú príležitosť na interakciu so širšou spoločnosťou, či už s inými rómskymi komunitami alebo s Nerómami, sú úplne odrezaní od spoločnosti, vrátane trhu práce, vzdelania a širokej škály verejných služieb. Vzrastajúce kontakty a partnerstvá medzi Nerómami a Rómami uľahčia začlenenie Rómov do spoločnosti a pôsobia proti nedôvere a zlej komunikácii, ktorá obmedzuje miesty a spoločenský rozvoj.

Koncepcné problémy treba systematicky riešiť na celoštátnej úrovni. V prvom rade je potrebné znížiť nezamestnanosť a zvýšiť dopyt po práci prostredníctvom ekonomického rastu a reforiem na jeho podporu. Riešenie problému nezamestnanosti je kľúčovým krokom k znižovaniu chudoby a zvyšovaniu životnej úrovne Rómov i Nerómov. To vyžaduje všestranný prístup. Najdôležitejšia požiadavka je udržanie makroekonomickej a politickej stability a pokračovanie v reforme finančného sektora. Nárast pracovných príležitostí priamo závisí od vytvorenia priaznivejšieho prostredia na tvorbu pracovných miest, vrátane opatrení na podporu malého a stredného podnikania a zlepšenie prístupu drobných podnikateľov k úverovým zdrojom. Mnohé z týchto opatrení môžu mať pozitívny vplyv na rómske aj nerómske domácnosti tým, že podporia samozamestnávanie a podnikanie, čo boli tradičné ekonomické aktivity rómskej populácie vo veľkej časti strednej a južnej Európy. Ďalšou celoštátnou úlohou, ktorá môže mať pozitívny dopad na nekvalifikovanú pracovnú silu Rómov, je zníženie nemzdových nákladov na prácu. Napríklad vysoké dane zo mzdy a odvody odrádzajú zamestnávateľov od zamestnávania nekvalifikovaných pracovníkov.

Reforma školstva je ďalším systémovým problémom, ktorý má pre rómsku komunitu osobitný význam. Rozsiahla reforma všeobecného aj odborného vzdelávania je potrebná, aby efektívnejšie pripravila pracovníkov na trh práce. Rozšírené odborné vzdelávanie doplnené o prvky z osnov všeobecného vzdelávania má potenciál pritiahnúť mladých Rómov a pomôcť im získať zručnosti, ktoré budú môcť využívať na trhu práce (Svetová banka, 2002). Štátne vzdelávacie programy pre vyššie stredné vzdelávanie je tiež potrebné flexibilne prispôbovať požiadavkám zamestnávateľov, resp. trhu práce. Inovovať formy a podoby ukončovania štúdiá na stredných školách, zabezpečiť platenú odbornú prax počas štúdiá a rovnako absolventskú prax s potenciálom zamestnať sa.

Ďalším kľúčovým problémom je reforma systému sociálnej pomoci, ktorá by zlepšila stimuly pre hľadanie si práce a znížila riziko spadnutia do pasce závislosti. To možno dosiahnuť zavedením schémy postupného krátenia sociálnych dávok. Zamestnaní pracovníci zarábajúci nízke mzdy by mali mať nárok na nižšiu odvodovú daň. To by mohol byť stimul pracovať pre tých, ktorí sú na pokraji zamestnanosti a nezamestnanosti a zároveň by sa zvýšil príjem nízkopríjmových pracujúcich rodín. Okrem zefektívnenia peňažných dávok sa reforma systému sociálnej pomoci musí zamerať aj na zlepšenie úlohy sociálnych pracovníkov v práci s chudobnými komunitami.

Momentálne sociálni pracovníci fungujú skôr ako úradníci, preto by sa mali rozšíriť ich kapacity pre prácu s jednotlivcami a domácnosťami. Pre mnohých Rómov z najizolovanejších osád predstavujú sociálni pracovníci jediný kontakt s okolitým nerómskym svetom. Sociálni pracovníci by preto mohli slúžiť ako sprostredkovatelia ďalších sociálnych služieb a poskytovať domácnostiam informácie o pracovných príležitostiach, poradenstvo a ďalšie druhy podpory.

Za nevyhnutné považujeme zlepšiť stav informovanosti o situácii Rómov a zaviesť komplexný monitoring a vyhodnocovanie projektov a koncepcií. V prvom rade je potrebné aktualizovať základné informácie o životnej úrovni na Slovensku, aby spĺňali medzinárodný štandard. Dôležitou prioritou pre Slovensko by sa malo stať vypracovanie stratégie monitorovania chudoby na základe pravidelných a celoštátne reprezentatívnych prieskumov. Okrem zaplnenia medzier v údajoch o prosperite domácností je veľmi dôležité doplniť potrebné informácie o špecifických témach, napr. o prístupe k vzdelaniu, pozícii na trhu práce a zdravotnom stave.

Hoci uznávame opodstatnenosť obáv o ochranu súkromia, najnovšie údaje sú pre politikov kľúčové, aby mohli rozhodnúť o štruktúre programov a monitorovať ich výsledky. Ochrana súkromia môže byť rešpektovaná tým, že Rómovia budú deklarovat' svoju etnicitu dobrovoľne a tiež využívaním pravidelných reprezentatívnych prieskumov namiesto celoštátnych úradných záznamov pri zbieraní údajov o špecifických témach. Zaangažovanie rómskych združení, tak ako tomu bolo pri sčítaní obyvateľstva, pri príprave a realizácii prieskumov a analýz je rovnako veľmi dôležité. Kvalitatívne posúdenie môže takisto poskytnúť cenné informácie pre konečnú podobu projektu.

V oblasti bývania, ktorú považujeme pre Rómov za určujúcu, by bolo vhodné prijímať také opatrenia, ktoré zlepšia životné podmienky najzaostalejších rómskych osád a skvalitnia ich komunálnu vybavenosť. Za prioritu bytovej politiky považujeme vytvorenie takých podmienok, ktoré umožnia komunitám a miestnym samosprávam zlepšiť bytový fond a základnú miestnu infraštruktúru, napr. cesty a vodovody a zabezpečiť následnú údržbu.

Vzdelanie je pre Rómov kľúčovým hlavne pre ich uplatnenie sa na trhu práce. Preto hlavnými cieľmi opatrení v oblasti školstva by malo byť najmä odstraňovanie prekážok, ktoré bránia rómskym deťom začať školskú dochádzku, udržanie detí v škole, keď už do nej začnú chodiť a uľahčenie prechodu zo základnej na strednú školu. V neposlednom rade môže zlepšenie kvality vzdelávania rómskych detí znížiť ich nadmerné zaradovanie do špeciálnych škôl a segregovaných tried a zvýšiť ich šance v ďalšom vzdelávaní a na trhu práce a eliminovať segregáciu.

V oblasti vzdelávania bolo na Slovensku rozbehnutých mnoho úspešných projektov. Napríklad experiment so zavedením tried nultých ročníkov v roku 1992 uľahčil rómskym deťom vstup do základnej školy. Projekt Krok za krokom realizovaný nadáciou Škola dokorán v spolupráci s Inštitútom otvorenej spoločnosti bol zase zacielený na pomoc znevýhodneným deťom od materskej školy až po štvrtý ročník základnej školy. Projekt staval na angažovanosti rómskych pedagogických asistentov, ktorí vytvárali kontakty medzi komunitou a školou, a experimentovali s inovatívnymi vyučovacími metódami v snahe zaangažovať do vzdelávacieho procesu deti aj ich rodičov.

Podobný prístup zvolila Nadácia pre rómske deti, ktorá založila pilotné vzdelávacie centrá, kde sa rodičia vzdelávali spolu s deťmi. Pozitívne skúsenosti týchto iniciatív by mali byť zapracované do všeobecného vzdelávacieho systému, vrátane eliminovania ekonomických bariér a zvyšovania dochádzky do materských škôl. Takisto vzdelávanie rómskych učiteľov a pedagogických asistentov, ktorí môžu pracovať s rodičmi i žiakmi a slúžiť ako pozitívne príklady. Umožniť rómskym žiakom pokračovať v stredoškolskom vzdelávaní využívaním mentoringu a poskytovaním sociálnej a ekonomickej podpory. Reformovania systému špeciálneho vzdelávania zvýšením jeho zamerania na žiakov so skutočným postihnutím (Svetová banka, 2002).

## 2 Status a rola učiteľa a sociálneho pracovníka v školstve

Sme presvedčení, že sociálny pracovník má svoje miesto i vo vzdelávaní žiakov z marginalizovaných rómskych komunit, najmä pri spolupráci s učiteľom a rodinou, pretože spôsobilosti učiteľa vo vzdelávaní nie sú primárne zamerané na riešenie sociálnych, rodinných a ekonomických problémov. Činnosť učiteľa sa zameriava predovšetkým na 1) plánovanie a prípravu vyučovacej hodiny s cieľom vytýčiť cieľové zručnosti, ktoré má žiak dosiahnuť, 2) vytvorenie klímy v triede tak, aby boli všetci žiaci zapojení do vzdelávacej činnosti, 3) udržanie pozornosti žiakov istým spôsobom a predísť tomu, aby sa žiaci nesprávali voči sebe nepriateľsky a neslušne, vrátane ďalších činností výchovno-vzdelávacieho charakteru.

Učitelia často vynakladajú omnoho viac úsilia, ako sa od nich očakáva. Spolupráca učiteľa so sociálnym pracovníkom by mohla viesť k lepšej komunikácii a spolupráci nielen so žiakmi, ale aj s ich rodičmi, rodinou. Prítomnosť sociálnych pracovníkov v školách by mohla zabezpečiť individuálny a profesionálny prístup pri riešení sociálnych aj vzdelávacích problémov rómskych detí (žiakov) z chudobných pomerov, a tak znížiť absenciu školskej dochádzky a zvýšiť úspešnosť týchto detí v škole.

Sociálny pracovník v školskom vzdelávaní by mal okrem iných činností zabezpečovať predovšetkým komunikáciu s rodičmi i s verejnými a štátnymi inštitúciami. Spolupráca učiteľa a sociálneho pracovníka by sa mohla stať jedným z viacerých nástrojov pomoci riešiť sociálne, výchovné a vzdelávacie problémy žiakov.

### *2.1 Profesionálne kompetencie sociálneho pracovníka v školstve*

V prvom rade je potrebné zodpovedať tieto otázky: Akými osobnostnými charakteristikami by mal sociálny pracovník disponovať? Aké sú úlohy sociálneho pracovníka? Aké sú kvalifikačné predpoklady sociálneho pracovníka?



História sociálneho školstva nás presvedča o tom, že profesia sociálneho pracovníka siaha do obdobia rokov 1925 – 1926, keď sa založili prvé školy vzdelávania učiteľiek „gazdinského typu“ a školy pre sociálnu a zdravotnú starostlivosť. Sú spojené s menom Alice Masaryková (pozri bližšie Levická 2002; Schavel, Davideková 2005; Határ 2006). V súčasnosti povolanie sociálneho pracovníka sa sústreďuje na odborný výkon, ktorý vykonáva kvalifikovaný sociálny pracovník (Matoušek a kol., 2001; Tokárová a kol., 2003; Határ, 2006).

Avšak niektorí autori (Határ, 2006) upozorňujú na potrebu špecializácie sociálnej práce na: a) pedagogickú/andragogickú sociálnu prácu, b) sociálno-právnu sociálnu prácu, c) zdravotnú/ošetrovateľskú sociálnu prácu, d) sociálnu prácu s deťmi, mládežou, e) sociálnu prácu s dospelými a seniormi.

Názory známych teoretikov sociálnej práce u nás i v Českej republike: napríklad Hudcová (2008) spája profesiu sociálneho pracovníka so sociálnou prácou s rodinou, ďalej Mrázová (2000) so súkromnou praxou, Matulayová (2006) spája sociálnu prácu so školou a hovorí o potrebe školskej sociálnej práce. Sociálna práca by sa mala špecializovať na rôzne problémové oblasti. Jednou z týchto oblastí je aj oblasť vzdelávania žiakov z marginalizovaných rómskych komunití. Sociálny pracovník ako odborník, profesionál by vedel pomôcť žiakovi i jeho rodine pri zvládaní problémovej sociálnej situácie, v ktorej sa aktuálne nachádzajú.

Vzhľadom na náročnosť práce a jej významu pre klienta by mal sociálny pracovník disponovať osobitými predpokladmi, vlastnosťami a schopnosťami. Podľa Strieženca (2001) sociálny pracovník by sa mal snažiť riešiť a eliminovať poruchy a nemotivačné faktory v interakcii so sociálnym prostredím, viesť klienta k rozvoju kritického myslenia z hľadiska jeho budúcich potrieb a k účelnému využitiu jeho vlastných zdrojov.

Žilová (2000) uvádza nasledujúce osobnostné charakteristiky, ktorými by mal sociálny pracovník disponovať: sociálna zrelosť osobnosti, psychická zrelosť a odolnosť, trpezlivosť, sebaovládanie, zhovievavosť, láskavosť, úcta k druhým aj k sebe, empatia, objektivita, rozhodnosť, sebaistota, pohotovosť a iné. Tieto osobnostné charakteristiky spolu so vzdelanostnými predpokladmi a spoločensky vytvorenými podmienkami vytvárajú predpoklady vysokej profesionalizácie práce sociálneho pracovníka.

Podľa Levickej (2007) úlohy sociálneho pracovníka sú nasledovné: a) pomáhať jednotlivcovi vytvárať rovnováhu medzi možnosťami a požiadavkami sociálneho prostredia, a medzi vlastnými potrebami a schopnosťami; b) nabádať klientov k správnym postojom k životu a k spoločensky vhodným spôsobom správania; c) učiť jednotlivcov rozvíjať a zlepšovať ich schopnosť riešiť problémy; d) vychovávať jednotlivcov k pocitu zodpovednosti za vlastnú sociálnu situáciu, prípadne situáciu vlastnej rodiny a podobne.

Áké kvalifikačné predpoklady má spĺňať pracovník, ktorý bude vykonávať činnosť sociálnej práce v edukačnom prostredí? Sociálny pracovník by mal spĺňať nasledovné kvalifikačné predpoklady: a) vysokoškolské vzdelanie v študijnom odbore sociálna práca alebo v odbore sociálna pedagogika, pedagogika, filozofia a podobne, b) praktické skúsenosti aspoň v rámci praktickej prípravy počas vysokoškolského vzdelávania v školskom systéme (Žilová, 2000).

Každá ľudská bytosť, ktorá je objektom sociálnej práce, vyžaduje individuálny prístup od sociálneho pracovníka. Táto skutočnosť kladie vysoké nároky na osobnostné a vedomostné vlastnosti sociálneho pracovníka, na jeho schopnosti a zručnosti. Nemenej podstatné sú aj etické aspekty sociálnej práce. Sociálni pracovníci vedia, že v prvom rade musia rešpektovať práva druhých, ale niekedy sa na tieto práva ľahko a bez väčších problémov zabúda.

Podľa Sotniakovej (2002) každá profesia má svoju etiku, deontológiu. Čím je povolanie zodpovednejšie, tým má deontológiu rozvinutejšiu a kvalifikovanejšiu. V sociálnej práci bola etika považovaná za vedľajšiu vec, pretože etické postoje sa v súvislosti s pomocou iným ľuďom predpokladali eo ipso. Bolo to aj z dôvodu profesionalizácie sociálnej práce, ktorá vyrástla zo ženských, materských a pedagogických „povolání“. Myslelo sa, že stačí nekriticky prebrať z týchto povolaní existujúce morálne hodnoty.

Etikou v sociálnej práci teda rozumieme súbor etických princípov a etických zásad, ktoré by mal sociálny pracovník dodržiavať. V západných krajinách je obvykle formalizovaný do podoby kodifikovaných pravidiel (štandardov) schválených profesijnou komorou či inou reprezentatívnou národnou asociáciou sociálnych pracovníkov. Tieto pravidlá fixujú žiaduci spôsob profesionálneho správania s ohľadom na náročné, resp. konfliktné situácie (Matoušek a kol., 2003).

Na základe uvedeného je možné vymedziť tieto etické princípy: a) Princíp prospešnosti – prospešnosť, výhody a maximálna podpora pre žiaka a jeho rodinu. b) Princíp dôveryhodnosti – zachovávanie dôverných informácií v tajnosti, ide o mlčanlivosť sociálneho pracovníka o faktoch o žiakovi a jeho rodine. c) Princíp náklonnosti – je vnútorná, osobná vlastnosť sociálneho pracovníka, ktorú žiakovi a jeho rodine odkázaným na jeho pomoc dáva na vedomie verbálnym aj neverbálnym prejavom. Dáva im pocit bezpečia, istoty a starostlivosti. d) Princíp spravodlivosti a rovnosti – ide o úctu, ktorú musí sociálny pracovník uplatňovať vo vzťahu k žiakovi a jeho rodine. Vyjadruje ju napríklad spravodlivosťou a rovnoprávnosťou všetkých sociálnych klientov bez ohľadu na ich duševné, rasové, fyzické, náboženské alebo iné rozdielnosti.

Ďalšie v poradí sú nasledovné etické princípy: e) Princíp dobročinnosti – je zameraný na správanie a konanie, ktoré sa riadi zásadami altruizmu. Teda potlačiť vlastný egoizmus a vykonávať dobročinnosť na úkor vlastného dobra. Inak povedané, uprednostniť dobro iných pred vlastným, ochotne obetovať vlastný záujem v prospech záujmu iných. f) Princíp autonómnosti<sup>30</sup> – znamená rešpektovanie žiaka a jeho rodičov ako samostatných, sebestačných a nezávislých osobností. g) Princíp ľudskej dôstojnosti – viaže sa na hodnotu života človeka a jeho správanie a konanie. Vzájomná úcta a rešpekt nielen zo strany sociálneho pracovníka, ale aj zo strany žiaka a jeho rodiny sú predpokladom pre vybudovanie pevných vzájomných vzťahov medzi nimi. Ľudská dôstojnosť je rešpekt k ľudskej bytosti, a to bez ohľadu na pohlavie, vek, rasu, vzdelanie, vieru a podobne. Princíp ľudskej dôstojnosti uznáva človeku vrodené právo a tiež jeho akceptovanie a etické zaobchádzanie. h) Princíp zodpovednosti – charakterizuje vzťah jednotlivca k spoločnosti podľa kritéria, ako uskutočňuje určité morálne požiadavky, ktoré sú na neho kladené. Výrazom zodpovednosti je aj dodržiavanie sľubov, dohôd a podobne. Ide o zodpovedný prístup sociálneho pracovníka k vlastnej práci a poskytovaniu pomoci. Je to kvalita prístupu sociálneho pracovníka k materiálnym hodnotám zariadenia (inštitúcie, organizácie), v ktorom sociálnu pomoc poskytuje (napríklad Žilová, 2000).

---

<sup>30</sup> Podľa Ferraru (1997) autonómia sa týka zodpovednosti aktréra za voľbu smeru svojho konania bez ohľadu na dôvody alebo typ racionality, ktorý túto voľbu inšpiroval. Autentické správanie je určitým spôsobom spojené s jadrom aktrérovej osobnosti a v konečnom dôsledku ju aj vyjadruje. Tento princíp je rozšírením etického princípu dobročinnosti, pretože osoba, ktorá je nezávislá, zvyčajne uprednostňuje mať vlastnú kontrolu nad svojím životom za účelom dosiahnutia takého spôsobu života, ktorý je pre ňu čo najviac prospešný.

Etické zásady sociálneho pracovníka môžeme vymedziť takto: *Slušnosť* – sociálny pracovník má byť vždy pripravený na určité obete a na určité sebazaprenie, ktoré si vyžaduje jeho vzťah k žiakovi a jeho rodine. *Zdvorilosť* – sociálny pracovník má cielene a úmyselne obmedzovať seba samého a podriaďovať sa všeobecne uznávaným pravidlám, hodnotám, normám v danej spoločnosti, v danej komunite, či skupine. *Taktnosť* – sociálny pracovník má vedieť vopred vycítiť, ako a čo sa koho dotkne. Ide o primeranú mieru zdvorilosti. Takt je do určitej miery daná vlastnosť človeka, ktorá sa dá aj pestovať. *Ohľaduplnosť* – je morálnou kvalitou sociálneho pracovníka, ktorú má vyjadrovať k žiakovi a jeho rodine. Táto vlastnosť vyžaduje od sociálneho pracovníka záujem o potreby svojich sociálnych klientov, o ich želania a požiadavky (Žilová, 2000).

Byť čestný, poctivý, ohľaduplný k ostatným, teda prejavovať ľudskosť a úctu, ktorá je úzko spätá s akceptáciou práv všetkých ľudí bez rozdielu, ale aj spôsob spravodlivo rozdeľovať hodnoty v podobe pochvaly alebo trestu, odmietat akúkoľvek dvojitvárnosť, naopak, byť pravdovravný, sú kľúčovými atribútmi profesie sociálneho pracovníka.

V každej pomáhajúcej profesii je morálna zodpovednosť určujúca, avšak vzťahuje sa k profesijným kompetenciám. Napríklad laik v prípade autonehody nemôže poskytnúť obeti odbornú lekársku pomoc. Môže však poskytnúť prvú pomoc. V tomto prípade nenesie priamu zodpovednosť z pohľadu jeho postavenia v uvedenej situácii. A to preto, lebo nemá zodpovedajúce znalosti. Lekár profesionál je schopný v tejto situácii rýchlo a správne konať, stanoviť diagnózu a vykonať lekárske postupy.

Z tohto uhla pohľadu nemôžeme byť zodpovední v plnej miere za to, na čo nemáme dané kompetencie. Profesionálna zodpovednosť teda zahŕňa povinnosti aktérov, aby konali profesionálnym spôsobom, dodržiavali zákon, vyhýbali sa konfliktom záujmov a uprednostnili záujmy klientov pred svojimi vlastnými záujmami. „*Rola a profesia sociálneho pracovníka si vyžaduje nielen patričné vzdelanie a praktické výcviky, ale aj isté nároky na jeho osobnosť a charakter. Príliš často sa etické požiadavky voči sociálnym pracovníkom zameriavajú výlučne na zodpovednosť voči klientom zabúdajú na to, že sociálny pracovník môže byť do tej miery zodpovedný za iných, ako dokáže byť zodpovedný sám za seba*“ (Mátel, 2010a, s. 88).

Morálnu zodpovednosť je možné chápať ako schopnosť subjektu znášať dôsledky konania či nekonania (minulého i budúceho), ktorá sa vzťahuje k možnosti takéto konanie potrestať či odmeniť, pochváliť či pokarhať. Zodpovednosť je jednou zo základných kritérií a vlastností spôsobu života človeka. Vo všeobecnej morálnej teórii platí, že sloboda, zodpovednosť a morálna zodpovednosť v ľudskom správaní navzájom súvisia. Ak osobnosť nemá možnosť slobodne si zvoliť formu správania, nemôže niest' morálnu zodpovednosť a už vôbec nie zodpovednosť za svoje konanie. Zároveň je však nesprávne hovoriť o mravnej slobode a zabúdať pritom na morálnu zodpovednosť človeka za svoje činy.

Sociálny pracovník by mal preto viackrát prehodnocovať svoje konanie a rozhodnutie tak, aby bolo správne vo vzťahu k riešeniu sociálnych a ekonomických problémov žiakov z marginalizovaných rómskych komunít a ich rodín. Tiež by mal prevziať za svoje konanie morálnu zodpovednosť a usilovať sa o čo najlepšie možné rozhodnutia, ktoré by mali mať pozitívny dopad na život žiaka.

## 2.2 Profesionálne kompetencie učiteľa

Vo všeobecnosti spoločnosť očakáva od vzdelávania predovšetkým vytváranie predpokladov pre uplatnenie sa na trhu práce. V oblasti vzdelávania žiakov z marginalizovaných rómskych komunít je dôležitá kvalita vzdelávania, ktorá môže závisieť nielen od školského systému, od učiteľa, ale aj od sociálneho pracovníka, ktorý by mal mať miesto v škole a mal by pomáhať týmto žiakom zvládať ťažké sociálne situácie.

Uvedomujúc si význam profesie učiteľa pri vzdelávaní žiakov s cieľom zabezpečiť im kvalitné vzdelanie a uplatniť ich na trhu práce vedie k bezprostrednému zväženiu otázky profesionality a s ňou úzko spojené nové požiadavky, očakávania a aj zodpovednosť pred sebou samým, voči žiakovi, jeho rodičom i voči spoločnosti.

*„Profesijná zdatnosť je to, ako učiteľ posudzuje svoje potenciality pri plánovaní a realizovaní vyučovania. Je to presvedčenie o tom, ako pôsobí na žiakov, aký vyučovací výkon podáva, ako chápe svoju zodpovednosť za rozvoj žiakov, ako vníma spôsob, akým rieši problémy v triede, ako posudzuje prekážky, ktoré bránia úspešnému učeniu sa žiakov. Je to aj spôsob, ako hodnotí vo všeobecnosti*

*učiteľove možnosti zvládať disciplínu v triede, konfliktné situácie, predimenzovanosť učiva a podobne“ (Gavora, 2009, s. 20).*

Učítelia svojím pôsobením v škole ovplyvňujú postoje a vzorce správania žiakov. Na jednej strane učiteľ nie je rodičom žiaka a ani nezastupuje úlohu rodiča v škole, na druhej strane má však zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie žiaka vzhľadom na spoločnosť, pretože ho vedie do spoločenského života. Spôsob, akým učítelia vykonávajú svoje povolanie, má výrazný podiel nielen na formovaní osobnosti žiakov, ale aj na ich individuálnych životných túžbach a plánoch.

Interakcia je dobrý vzťah medzi učiteľom a žiakom, žiakmi. Podstata interakčných vzťahov spočíva najmä v spolupráci učiteľa so žiakmi, v dôslednom a komplexnom poznaní žiaka. Poznať zdravotný stav žiaka, rodinné prostredie a zázemie, úroveň psychických poznávacích procesov, záujem žiaka, jeho postavenie v kolektíve, prejavy na iných vyučovacích hodinách, u iných učiteľov a podobne (Petlák, 2008).

Učítelia by mali disponovať takými sociálno-psychologickými zručnosťami, aby u žiakov rozvíjali pozitívne vzájomné postoje a zamedzovali vzniku etnických predsudkov. Akceptovanie osobnosti žiakov a ich rodičov (učítelia musia akceptovať príslušnosť žiaka k inému etniku), autenticita (otvorenosť prejavov učiteľa vo vzťahu k žiakom), empatia (vcítenie sa do sveta žiakov), rozlišovanie prežívania od úvah, úsudkov a názorov u seba aj u žiakov, rozvoj sebareflexie, rešpektovanie a tolerovanie odlišného pohľadu na prejavy interakcií, rozvíjanie vlastnej sebadôvery žiakov, vedenie ku spolupráci, zvládanie konfliktných situácií sú sociálno-psychologické zručnosti, ktorými by mali učítelia disponovať pre rozvíjanie pozitívnych vzájomných postojov (Kariková, 2008).

„Profesia učiteľa v sebe už z princípu zahŕňa určitý morálny aspekt, učiteľ ako autorita môže svojimi názormi, postojmi a správaním ovplyvniť veľké množstvo žiakov, nie je len zodpovedný za vzdelávanie, ale v každom prípade aj za morálnu výchovu detí, trávi s nimi totiž príliš mnoho času, než aby sa tohto záväzku mohol zriecť“ (Lukas, 2007, s. 367).

Rovnako je na tom aj sociálny pracovník. Jeho úlohou je vykonávať sociálnu prácu, ktorá je nielen prácou, zamestnaním, ale aj povolaním. Práca sociálneho pracovníka vo vzťahu k Rómom je na jednej strane veľmi náročná, práca, namáhavá, na druhej strane je aj malo finančne ohodnotená. Pritom

sociálny pracovník v škole môže sprostredkovať skutočné problémy rodiny, v ktorej žiak žije a od ktorých sa odvíja jeho ďalšie smerovanie a uplatnenie sa v živote.

Učiteľ sa často vo svojej práci nachádza v takých situáciách, kedy je zodpovedný za neúspechy svojich žiakov. Nejde však o stálu zodpovednosť, ale o takú zodpovednosť, ktorá sa časom mení, pretože aj žiak sa vyvíja, vekom naberá nielen vedomosti, ale i praktické skúsenosti. Žiak by mal preto postupne preberať zodpovednosť za svoj prístup k vzdelaniu a vzdelávaniu, čo sa odrazí na jeho správaní nielen v škole, ale aj v súkromnom, osobnom živote.

„K základným zložkám zodpovednosti učiteľa patrí zodpovednosť za žiakov v škole. V tomto prostredí zastupujú aj rodičov či zákonných zástupcov, do istej miery nesú podiel zodpovednosti za dobrú spoluprácu s nimi, za dobré vzťahy a spoluprácu s kolegami a podobne. Učiteľ by mal byť prístupný návrhom a kritike zo strany rodičov, hľadať možnosti užitočného podielu rodičov na živote školy“ (Gluchmanová, Gluchman, 2008, s. 152).

Nie je však raritou, že niektorí rodičia nemajú záujem o informácie o výsledkoch svojich detí. Dôvody, prečo to tak je, sú nasledovné: pracovná vyťaženosť rodičov alebo jednoducho povedané nezáujem o to, či sa ich dieťa cíti alebo necíti dobre v škole, od čoho môžu závisieť i učebné výsledky dieťaťa. Práve v takýchto prípadoch sa situácia pre učiteľa dost' komplikuje, pretože v škole do istej miery preberá zodpovednosť za dieťa, no jeho vplyv na mravný vývoj dieťaťa je účinný iba vtedy, ak pri výchove postupuje v zhode s rodičom.

Známe je, že mnohí rodičia zvyknú presúvať morálnu zodpovednosť na školu. „Je to veľmi nebezpečné pre dieťa z dôvodu, že v týchto inštitúciách nie je stály personál, často môže mať vlastné záujmy a nie vždy môžu poskytovať individuálnu ochranu, ktorú deti a mládež potrebujú. Z toho dôvodu je žiaduca spolupráca rodičov a učiteľov. Spoločná zodpovednosť môže mať zmysel iba vtedy, keď každý prevezme na seba svoju osobnú zodpovednosť za to, k čomu je sám povolaný“ (Gluchmanová, Gluchman, 2008, s. 153).

Rodičia a učitelia môžu pre výchovu urobiť najviac, keď sa navzájom zhodujú a vychovávajú v rovnakom duchu. Ak takáto vzájomná spolupráca a zodpovednosť nefunguje, stáva sa, že jednak táto skutočnosť, ale aj vzrastajúce požiadavky na učiteľov sú príčinou nárastu stresu, frustrácií, straty

času, čo v konečnom dôsledku vedie k nadmernému sťaženiu práce učiteľov. Povolanie učiteľa a sociálneho pracovníka si vyžaduje pri vzdelávaní žiakov z marginalizovaných rómskych komunít veľké úsilie. Sociálny pracovník by mal oboznamovať učiteľa so sociálnou a ekonomickou situáciou konkrétneho žiaka z toho dôvodu, aby učiteľ vedel pochopiť situáciu, v ktorej sa žiak spolu s rodinou nachádza.

Učiteľ nie je v každodennom kontakte s rodičom, a preto by sociálny pracovník mal učiteľovi sprostredkovať informácie o edukačných problémoch žiaka. Týmto by sociálny pracovník prispieval k zlepšeniu situácie a nabádal by žiakov a ich rodičov i komunitu k správnym postojom k vzdelávaniu, ale aj k tomu, prečo je pre nich vzdelanie dôležité. Učiteľ by mal informovať sociálneho pracovníka o školskej dochádzke, prípadne o záškoláctve, učebnej úspešnosti, resp. neúspešnosti žiaka, jeho správaní a povinnostiach v škole a v tomto zmysle spolupracovať a navzájom si pomáhať. Zodpovednosť zo strany nielen učiteľa, ale i sociálneho pracovníka, rodiča a taktiež žiaka.

V tejto súvislosti je možné vymedziť tieto požiadavky na učiteľa pri práci so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít: 1) Akceptovanie osobnosti žiakov, ale aj ich rodičov – prijímať každého takého, aký je. To však neznamená, že učiteľ má súhlasiť so všetkým, čo robí, ale oddeliť správanie a prejavy žiaka od rysov a vlastností jeho osobnosti. Učiteľia by mali akceptovať aj to, že rómski žiaci sú príslušníkmi iného etnika, ktoré má svoje špecifiká. 2) Autenticita v podobe otvorenosti prejavov učiteľa vo vzťahu k žiakom. Otvorenosť pomáha žiakom orientovať sa v správaní a reagovaní učiteľa, poznávať jeho cesty aj hranice jeho pôsobenia.

Medzi ďalšie požiadavky na učiteľa zaradujeme: 3) Empatiu, teda vcítenie sa do sveta žiakov, byť empatický k ich potrebám, prianiam, akceptovať ich a zostať pri tom sám sebou, teda byť autentický. To je jedna z podmienok optimálneho rozvoja jedinca aj vzťahov, do ktorých vstupuje. Ak chce byť učiteľ voči žiakom iného etnika empatický, mal by viac vedieť o istých osobitostiach a tradíciách konkrétneho etnika. 4) Rozlišovanie prežívania od úvah, úsudkov a názorov u seba aj u žiakov. Prežívanie je výsledkom emócií, úsudky sú výsledkom racionálneho pohľadu na svet. Ich zamieňanie komplikuje medzilidské vzťahy a práve vyššie uvedené poznanie špecifik „iného sveta“ by malo učiteľom pomôcť pri pozitívnej zmene postojov a prejavov voči týmto žiakom.



Dôležitými požiadavkami na učiteľa sú aj: 5) Rozvoj sebareflexie, seba-kontroly, sebaovládania, ktoré vytvárajú dôležité podmienky pre úspešné zvládanie sociálnych interakcií a vzťahov. Prakticky všetky dlhodobé a intenzívne vzťahy v škole vyžadujú určitú mieru sebaovládania a sebakontroly. Sebareflexia pocitov učiteľov voči žiakom z iných etníc by im mala poskytnúť odpovede na otázky, čím je ich vzťah k nim determinovaný, do akej miery sú voči nim objektívni, čím je ovplyvnená ich miera sympatie, resp. antipatie a podobne. 6) Rešpektovanie a tolerovanie odlišného pohľadu na prejavy interakcií – zložitá sieť interakcií v škole, rôznorodosť sociálneho sveta, v ktorom sa deti pohybujú, vyžaduje poskytovať im model tolerantného pohľadu, ukazovať rôzne náhľady na svet, pomáhať im orientovať sa v ňom a spoločne zvažovať „príčiny a dôsledky“ rôznych pohľadov. Práve v tejto oblasti by mali učitelia rozvíjať u žiakov konkrétne sociálno-psychologické zručnosti zamerané na vzájomnú toleranciu.

Požiadavkami na učiteľa, ktoré zlepšujú systém vzdelávania sú: 7) Rozvíjanie vlastnej sebadôvery aj sebadôvery žiakov. Poskytnúť každému žiakovi poznanie, že v určitej oblasti alebo predmete niečo ovláda, učiteľ podporuje sebadôveru žiaka a poskytuje mu zároveň priestor pre ďalší rozvoj jeho osobnosti. Učiteľ by preto mal aktívne hľadať príležitosť na pochvalu každého žiaka. 8) Vedenie ku spolupráci – sociálne prostredie v škole je jedinečnou príležitosťou, ako poskytnúť žiakom naučiť sa spolupracovať a podporovať jednotlivcov v prospech celej skupiny. Učitelia by aj v tejto oblasti mali byť pripravení na to, že pokiaľ v triede prevládali medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi netolerantné vzťahy, spočiatku takéto skupiny budú asi pracovať problematickejšie. 9) Učitelia by mali získať sociálno-psychologické zručnosti aj v oblastiach efektívneho budovania sociálnych skupín a možností rozvíjania vzájomnej spolupráce. Podľa Karikovej zvládanie konfliktných situácií v sieti zložitých interpersonálnych vzťahov, v školskom prostredí sa konflikty zákonite vyskytujú. Preto vo veľkej miere záleží na učiteľovi, ako ich bude riešiť a či ich využije k vzájomnej interakcii medzi žiakmi (Kariková, 2008).

## Vymedzujeme tieto kompetencie učiteľa a sociálneho pracovníka

### **Učiteľ:**

– učí žiakov a rozvíja ich vedomosti a schopnosti. Vyberá základné a rozvíjajúce učivo v súlade cieľmi výchovy a vzdelávania, pričom zohľadňuje potreby žiakov. V triede vytvára pozitívnu klímu a využíva vhodné stratégie a nové metódy a formy, ktoré podporujú učenie, personálny a sociálny rozvoj žiakov. Stanovuje kritériá pre hodnotenie žiakov a pri hodnotení žiakov berie do úvahy individuálne odlišnosti, personálne a sociálne spôsobilosti žiaka. Zohľadňuje vo vzdelávaní individuálne špecifiká žiakov a sociokultúrne prostredie žiakov a rodiny. Rozpoznáva sociálno-patologické javy a poruchy správania sa žiakov a promptne reaguje na ne za spolupráce s odborníkmi na predmetnú problematiku. Realizuje tvorivé projekty so zreteľom na školský vzdelávací program a individuálne potreby žiakov. Komunikuje so žiakmi, rodičmi a rodinou. Komunikuje so sociálnymi partnermi a spolupracuje so zákonnými zástupcami žiakov a s verejnosťou. Vedie žiakov k dodržiavaniu hygienických zásad, zásad bezpečnej práce, k dodržiavaniu hygienických, dopravných, požiarnych a iných predpisov a pokynov príslušných orgánov. Vedie žiakov školy k dodržiavaniu pravidiel správania a k ochrane zariadenia a ostatného vlastníctva pred poškodením, stratou, zničením a zneužitím. Spolupracuje s ostatnými zamestnancami školy a školského zariadenia, s triednym učiteľom a výchovným poradcom.

### **Sociálny pracovník:**

– monitoruje stav sociálnych potrieb vo svojom regióne a pomáha ľuďom v núdzi. Poskytuje odborné činnosti: poradenstvo, krízovú intervenciu, terénnu prácu, resocializáciu a sociálnu rehabilitáciu, terapiu, výcvik, organizovanie, vyjednávanie a zastupovanie smerujúce k obnove a zlepšeniu psychosociálnych spôsobilostí klientov. Mapuje lokalitu, napríklad obce, v ktorej vykonáva lokálnu sociálnu prácu – zbiera demografické údaje, analyzuje potreby občanov lokality ako podkladov pre prípravu akčných lokálnych plánov zameraných na sociálnu inklúziu. V spolupráci napríklad so starostom obce stanovuje priority pri riešení problémov danej lokality spolu s odhadovaným časovým plánom. Pracuje s komunitou v jej prirodzenom sociálnom prostredí a navrhuje konkrétnemu klientovi spôsoby riešenia jeho sociálnej situácie a pomáha mu pri riešení jeho problémov. Realizuje rôzne aktivity s cieľom zamedziť vzniku, resp. prehĺbeniu krízových situácií v rodine. Sprostredkúva a realizuje aktivity a opatrenia zamerané na predchádzanie a riešenie sociálneho vylúčenia a sociálnej derivácie, vrátane vzdelávacích a podporných aktivít v oblasti zdravia, vzdelávania, zamestnanosti, bývania, občianskych práv a povinností a podobne. Komunikuje s klientmi, úradmi a štátnymi inštitúciami a vedie osobné karty jednotlivých klientov. Iniciuje efektívne zmeny v oblasti sociálnej politiky na miestnej, lokálnej, regionálnej a celoštátnej úrovni. Podporuje potenciál klienta prebrať zodpovednosť za seba a svoje okolie.

### 2.3 Etické princípy učiteľa a sociálneho pracovníka

Ludský život je závislý od personálnych vzťahov a morálnych spôsobilostí, ktoré sa rozvíjajú na základe vzájomnej výmeny skúseností, ako je prejav intelektuálneho poznania pravdy, aplikácie morálneho dobra. Život všetkých ľudí, aj keď s rozdielnou intenzitou, smeruje k osobnostnej zrelosti. Každý ľudský život má jedinečnú, neopakovateľnú a neodňateľnú hodnotu a dôstojnosť, ktorá vyplýva zo samotnej podstaty byť človekom. Hlavným poslaním každého z nás je byť človekom zodpovedným vo všetkých rovinách – byť zodpovedný k sebe samému, k okolitému svetu a samozrejme k tým, ktorí potrebujú našu pomoc – ku klientom. Podľa Dávidekovej „celkom prirodzene sa týchto rovín dotýka každá činnosť v rámci sociálnej práce, ktorá je pomocou, podporou, službou a sprevádzaním. Preto si len veľmi ťažko vieme predstaviť túto činnosť s absenciou etických súvislostí“ (Dávideková, 2009, s. 40).

Etika sa považuje za jednu z najstarších filozofických disciplín. Je to filozofická veda o mravnosti, pôvode a podstate morálneho vedomia a konania. Zaoberá sa morálkou, mravnými hodnotami a spôsobmi, ktoré sa uplatňujú v rôznych oblastiach života človeka. Etiku môžeme považovať aj za filozofiu života, ktorá by mala viesť a usmerňovať konanie človeka k dobru. Etika hľadá optimálnu mieru, ktorá by pomohla človeku riešiť dilemu, čo je dobro a čo je zlo. V prípade hodnotenia svojich alebo cudzích konaní po mravnej stránke hovoríme o etických súdoch. V súčasnosti etika zastáva významné miesto pri riešení každodenných problémov a súčasne jej zavedenie do praxe úzko súvisí s modernými trendmi v oblastiach nielen vedy, ale aj praxe. Práve myšlienky o tom, čo máme považovať za spravodlivé pri riešení problémov, sú dôležité, aby sme si vyjasnili to, ako by sme mali správne rozvíjať naše konanie a náš spoločný život. Spravodlivosť považujeme za základný pojem etiky, ktorý má slúžiť na hodnotenie noriem konania ako jednotlivca, tak aj celej spoločnosti tej ktorej krajiny a mala by viesť k rozumnému utváraniu spoločného života ľudí.

Spravodlivosťou sa označuje nestrannosť, uznávanie a rešpektovanie iných ľudí. Ako etická kategória je ideálom, ktorý vyjadruje rozdelenie výhod a bremien v spoločnosti – rozdeľovacia (distributívna)<sup>31</sup> spravodlivosť,

---

<sup>31</sup> Prvú logickú schému distributívnej spravodlivosti vytvoril Aristoteles: každý občan má od spoločnosti (štátu) dostať toľko hodnôt, koľko sám vložil do spoločenského fondu. Občania, ktorí majú rovnaké zásluhy, majú mať aj rovnaký podiel na spoločenských hodnotách. Ak v takto ustálených vzťahoch vznikne nerovnováha, pretože niekto sa zmocnil niečoho, čo mu nepatrí, treba mu to odňať

a to na základe určitého kritéria. Je princípom udržiavania rovnováhy ako výsledku delenia – vyrovnávajúca spravodlivosť. Ako uvádza Hajduk, „spravodlivosť a nespravodlivosť sú normatívnymi pojmami etiky, ktoré majú veľkú úlohu aj v širšom sociálnom aspekte. V pojmoch spravodlivosť a nespravodlivosť sa existujúci (alebo neexistujúci) stav vecí charakterizuje ako niečo, čo sa patrí, zodpovedá podstate a právam človeka alebo naopak, ako to, čo im protirečí, a preto sa musí odstrániť“. Hodnotia teda javy z hľadiska rozdelenia dobra a zla medzi ľuďmi v živote spoločnosti a ich sociálnym statusom, prácou a odmenou, skutkom a odplatou, zločinom a trestom, hodnotami ľudí a ich všeobecným uznávaním, medzi právami a povinnosťami a podobne (Hajduk, 2004, s. 207).

Pojem hodnota tak ako pojem spravodlivosť zastáva v etike významné miesto, aj keď hodnotu ako termín nie je možné presne definovať. Môžeme však vymedziť jeho chápanie. Hodnoty viažuce sa napríklad na ľudské záujmy a potreby, hodnoty súvisiace s rozhodovaním ako konať a hodnoty súvisiace s etickými normami a hodnotením. Hodnoty môžeme chápať ako niečo, čo má pre nás význam, sú to napríklad veci, ktoré stoja za to, veci, po ktorých túžime. Naopak, etické hodnoty majú svoj základ v dobre, sú poznateľné a uskutočniteľné iba v priestore slobody a sú vlastné iba človeku. Dodržiavanie etických noriem v konaní je dôležité najmä v oblasti sociálnej práce. Napríklad Dávideková hodnoty v sociálnej práci rozdeľuje do týchto skupín: 1) hodnoty mravného vedomia; 2) hodnoty povahových vlastností človeka; 3) hodnoty medziľudských vzťahov a 4) hodnoty ľudského konania (Dávideková, 2009, s. 41).

Sociálna práca vo všeobecnosti vychádza z etických princípov, ako je princíp jedinečnosti a neopakovateľnosti, princíp rešpektovania univerzality života, princíp zodpovednosti a spoluzodpovednosti jedinca, skupiny a spoločnosti za kvalitu prežitia, reprodukcie a kolobehu. Humánne prístupy sú prístupy, z ktorých sa v sociálnej práci vychádza pri riešení ľudských potrieb a pri rozvoji ľudského potenciálu.

M. Oláh, M. Schavel, Z. Ondrušová vymedzujú tieto prístupy vychádzajúce z etického kódexu sociálneho pracovníka: 1) rešpektovať a akceptovať každého človeka ako jedinečnú hodnotu; 2) umožňovať každému človeku právo

---

a vrátiť tomu, komu to na základe spravodlivého delenia patrí. V záujme stability však právo musí prihliadať na celospoločenské chápanie spravodlivosti (Hajduk, 2004, s. 207).

na sebarealizáciu do takej miery, aby nezasahoval do práva iných – každé právo nesie so sebou i určité povinnosti; 3) umožňovať členom spoločnosti ich osobnostný rozvoj a spoločenské uplatnenie; 4) rešpektovať princíp sociálnej spravodlivosti a základné ľudské práva; 5) poskytovať čo najlepšiu pomoc každému, kto pomoc hľadá a nedopúšťať sa pritom žiadnej diskriminácie; 6) zabezpečovať ochranu informácií a rešpektovanie súkromia; 7) praktikovať nezlučiteľnosť sociálnej práce s akoukoľvek podporou mocenskej štruktúry alebo politického zoskupenia; 8) uvádzať zdroje verejných vyhlásení; 9) odlišovať individuálne postoje od postojov profesionálnej asociácie alebo inej organizácie (In Oláh a kol., 2008).

Podľa Dávidekovej za najdôležitejšie etické princípy<sup>32</sup> v sociálnej práci môžeme považovať princíp humanizmu a princíp čestnosti a svedomitosti: Princíp humanizmu je princíp ľudskosti (z latinského slova homo – človek, humanitas – ľudský). Je princípom lásky a úcty k človeku. Podľa autorky princíp humanizmu nám káže nežiť v živote iba pre seba, ale hlavne pre tých druhých, ktorí nás potrebujú. Humanizmus je potom postoj, ktorý vychádza z viery v ľudské schopnosti, zdôrazňovania ľudskej dôstojnosti a vychádza z filozofie zakotvenej vo Všeobecnej deklarácii ľudských práv. Každý človek ako príslušník ľudstva si zasluhuje vážnosť, česť a úctu. Princíp čestnosti a svedomitosti – v požiadavke svedomitosti ide hlavne o disciplinovanosť a sebadisciplinovanosť v prístupe k plneniu povinnosti. Svedomitosť v sociálnej práci znamená „byť na strane dobra a postaviť sa proti zlu“. Čestnosť a svedomitosť sú hodnoty, ktoré si žiadajú mravnú čistotu vo všetkých morálnych dimenziách človeka (Dávideková, 2009, s. 41 – 42).

K ďalším etickým princípom v sociálnej práci zaradíme princíp ľudských práv a ľudskej dôstojnosti a princíp sociálnej spravodlivosti. Princíp ľudských práv a ľudskej dôstojnosti hovorí o tom, že sociálna práca by mala byť založená na rešpekte k hodnote a dôstojnosti všetkých ľudí a na právach, ktoré z toho vyplývajú. Sociálni pracovníci preto majú podporovať a chrániť fyzickú, psychickú, emocionálnu a duchovnú integritu a blaho každého človeka. Rešpektovať právo na sebaurčenie, podporovať právo na

---

<sup>32</sup> Etické princípy definoval Beauchamp (2008) ako fundamentálne štandardy správania, na ktorých závisia mnohé iné štandardy a súdy. Princíp je nevyhnutnou normou v myšlienkovom systéme, ktorý utvára základ pre morálne uvažovanie v tomto systéme. Napríklad rešpektovanie ľudského práva na sebaurčenie sa považuje za princíp, pretože jeho rozsah je široký, môže sa aplikovať na všetkých ľudí žijúcich v rozličných podmienkach (Beauchamp In Mátel a kol., 2010, s. 12).

spoluúčasť, jednať s každým človekom ako s celostnou bytosťou a identifikovať a rozvinúť silné stránky jednotlivcov, skupín a komunít (Mátel a kol., 2010, s. 64 – 65).

Sociálni pracovníci by mali podľa princípu ľudských práv a ľudskej dôstojnosti: – Rešpektovať a podporovať ľudské právo na uskutočnenie vlastného výberu a rozhodnutí nezávisle na ich hodnotách a životných rozhodnutiach za predpokladu, že to neohrozí práva a legitímne záujmy druhých. – Podporovať aktívne zapojenie sa a účasť ľudí, ktorí využívajú ich služby takým spôsobom, aby sa vedeli orientovať vo všetkých aspektoch rozhodovania a konania, ktoré zasahujú ich život. – Zamerať svoju pozornosť na človeka ako celok vo vnútri rodiny, komunity, spoločenského a prirodzeného prostredia. – Usilovať o porozumenie všetkých aspektov života človeka. – Upriamiť pozornosť na silné stránky jednotlivcov, skupín, komunít, a tak podporiť ich posilnenie.

Princíp sociálnej spravodlivosti<sup>33</sup> – sociálni pracovníci majú zodpovednosť za podporu sociálnej spravodlivosti vo vzťahu k spoločnosti všeobecne i vo vzťahu k ľuďom, s ktorými pracujú. To znamená: 1) Čeliť negatívnej diskriminácii – na základe takých charakteristík, ako sú schopnosti, vek, kultúra, rod alebo pohlavie, rodinný stav, sociálno-ekonomické postavenie, politické názory, farba pleti, rasové alebo iné fyzické charakteristiky, sexuálna orientácia alebo duchovné presvedčenia. 2) Uznáť rôznorodosť, rozpoznať a rešpektovať etnickú a kultúrnu rôznorodosť v spoločnostiach, kde pracujú, berúc pritom do úvahy individuálne, skupinové a komunitné odlišnosti. 3) Spravodlivo distribuovať zdroje, ktoré majú k dispozícii. 4) Čeliť nespravodlivej politike a praktikám – upozorňovať svojich zamestnávateľov, zákonodarcov, politikov a celú verejnosť na situácie, kde sú neadekvátne zdroje alebo keď distribúovanie zdrojov, politika a praktiky sú utlačujúce, nespravodlivé alebo škodlivé. 5) Solidárne pracovať – povinnosť čeliť sociálnym podmienkam, ktoré prispievajú k sociálnemu vylúčeniu, stigmatizácii alebo útlaku a pracovať smerom k inkluzívnej spoločnosti (Mátel a kol., 2010, s. 65 – 66).

---

<sup>33</sup> Spravodlivosť je používaná vo všeobecnosti vo vedeckom jazyku v mnohonásobných, rôznorodých významoch. Je to sociálny princíp poriadku a rozdeľovania, ktorý jedinečne poskytoval, dával človeku existenciu – už v antike smeroval k tomu formou zákonov (suum cuique tribere). Od čias Aristotela človek rozlišuje medzi vyrovnávajúcou alebo výmennou – spravodlivosť (iustitia commutativa), ktorá má platnosť vo vzťahu jednotlivcov jeden k druhému a rozdeľovacia spravodlivosť (iustitia distributiva), ktorá sa týka práv a povinností jednotlivcov voči spoločnosti (Hajduk, 2002, s. 97).

Cieľom etiky v sociálnej práci je „správne usporiadanie ľudských skutkov, čiže usporiadanie do určitého metodického poriadku zhodného s požiadavkami a potrebami zdravého, prirodzeného ľudského rozumu. To znamená, že tento poriadok musí byť primeraný človeku a musí mu vyhovovať ako slobodnému a racionálnemu bytiu, lebo v ňom musí nachádzať všetky tie ukazovatele a normy, podľa ktorých môže posúdiť morálnu hodnotu svojho konania a podľa ktorých jednoznačne, jasne záväzne a vždy rovnako môže odlišovať zlo od dobra tak v najvšeobecnejšej koncepcii, ako aj v celkom singulárnych a konkrétnych prípadoch“ (Oláh a kol., 2008, s. 137 – 138).

Etika sociálnej práce je potom etikou spoločnosti, v ktorej sociálny pracovník pôsobí, obvykle je totožná s etikou majoritnej spoločnosti. Predmetom jej záujmu by mali byť príčiny rozdielov v etických postojoch skupín obyvateľov, pretože pokiaľ nie sú totožné s morálnymi a právnymi normami majoritnej spoločnosti, vedú jednoznačne ku konfliktu. Medzi základné otázky problémov etiky sociálnej práce považujeme napríklad tieto: Kedy a do akej miery je možné zasahovať do života občana, jeho rodiny, skupiny, obce? Ktorý prípad má prednosť pred druhým a podľa akých hodnotiacich kritérií zväžíme jeho dôležitosť a závažnosť? Akú pomoc a starostlivosť poskytneme tak, aby stimulovali klienta k zmene postojov a zodpovednému konaniu? Kedy prestať so sociálnou pomocou?

Etika sociálnej práce sa utvárala v procese jej profesionalizácie a je zhrnutá v Medzinárodnom etickom kódexe pre profesionálnych sociálnych pracovníkov, ktorý bol spracovaný Medzinárodnou federáciou sociálnych pracovníkov v roku 1976, bol doplnený a schválený v roku 1990 v Buenos Aires. Medzinárodný etický kódex a početné národné kódexy vykazujú istú jednotnosť, ktorá môže byť považovaná za časť teórie sociálnej práce, tvoriacej tzv. filozofiu sociálnej práce, ktorá je rovnaká bez ohľadu na rozdielne sociokultúrne a politické situácie.

V sociálnej práci sa teda preferuje úcta a slušnosť, dôveryhodnosť, zdvorilosť, bezúhonnosť, vytrvalosť, taktnosť, rozvážnosť. Nepripúšťa sa akákoľvek hrubosť, vulgárnosť, pretože etika v sociálnej práci by mala vždy smerovať k ochrane ľudskej dôstojnosti. Hodnoty ako priateľstvo a láska k človeku v sociálnej práci by mali byť v zmysle biblického pravidla „milovať budeš blížneho ako seba samého“. Altruizmus v zmysle morálnej zásady, ktorá od človeka vyžaduje potlačiť vlastný egoizmus a obetovať svoje záujmy v prospech záujmov

iných ľudí, vyžaduje nezištnú službu ľuďom ako zásadu svojho rozhodovania a konania. Empatia v zmysle predpokladu schopnosti človeka vžiť sa do situácie, problému druhého človeka a cítiť jeho srdcom. Prosociálnosť v zmysle schopnosti a ochoty spolupracovať, vedieť sa dohodnúť, byť ochotným urobiť pre druhých niečo bez očakávania protihodnoty alebo odmeny. Tieto hodnoty sú hlavnými hodnotami v ľudskom konaní v sociálnej práci.

Dávideková vymedzuje ďalšie hodnoty ľudského konania, ako je dobrý skutok, charita, filantropia. Sociálnu prácu nie je možné realizovať bez obetavosti, pomoci a dobročinnosti. Hodnoty ľudského konania sú prejavom vzťahu človeka k druhým ľuďom. V súčasnosti je medziľudská komunikácia často charakteristická vzájomnou izoláciou ľudí, ktorej následkom je nevšímavosť, neochota pomôcť iným, ľahostajnosť a egoizmus. Tieto hodnoty sú v rozpore so samou podstatou sociálnej práce, ktorá je založená na hodnotách spolupráce, tolerancie, ľudskosti a ochote pomáhať. Kľúčom k zdravým a plnohodnotným medziľudským vzťahom je schopnosť mať uši pre city, prosby a problémy iných, odsunúť do úzadia vlastné želania. To si však vyžaduje čas, silu, kompromisy a ochotu riskovať (Dávideková, 2009).

Za významný prvok v sociálnej práci, profesii sociálneho pracovníka považujeme aj sociálne cítenie a sociálne konanie: sociálne cítenie je emócia vyvolaná morálnymi alebo duchovnými príčinami a príčinami bezprostredne organickými. Nemôžeme však stotožňovať sociálne cítenie s altruizmom ako mravným princípom spočívajúcim v nezištnej pomoci – v službe iným ľuďom, v ochote obetovať pre ich dobro osobné záujmy. Človek, ktorý je istým spôsobom strádajúci, môže byť osamotený, môže byť vo svojom okolí neakceptovateľný. Nemôže však mať trvalý pocit vlastného nerealizovania sa. Sociálne cítenie sa vzťahuje na rešpektovanie všeobecne prijatých hodnôt sociálneho života. Sociálne cítenie nie je v žiadnom prípade súcitiť.

Sociálne konanie je potom konanie, ktoré má tri štruktúry (Hartmut Esser): 1) formy sociálnej reprodukcie a rozdeľovania prostriedkov i zdrojov. Tu je možné odpovedať na otázky, kto produkuje a kto rozdeľuje prostriedky; 2) formálne koncepcie a sociálne platné pravidlá konania aktérov v sociálnych situáciách, ktoré vznikajú s inštitucionalizáciou povinností a noriem; 3) štrukturálne situácie – kultúrne rámce. Aktéri tvoria myšlienkové modely ako kolektívne platné opisy príslušnej situácie a každý takýto rámec je poznačený istými symbolmi (In Ondrejkovič, 2009, s. 20).



Aktéri úloh sociálnej práce v praktickej podobe sú sociálni pracovníci. Sociálni pracovníci by mali pomáhať rozvíjať sebaúctu a vlastnú zodpovednosť u jednotlivcov. Činnosti, úlohy a povinnosti sociálneho pracovníka sú pomerne jasne stanovené. S otázkami osobnosti sociálneho pracovníka sa stretávame najmä v súvislosti s riešením otázok etiky sociálnej práce. Základom etiky sociálnej práce by mali byť humanistické hodnoty a postoje spoločnosti k človeku. Napríklad etický kódex explicitne vymenúva všetky vlastnosti, zručnosti aj kompetencie, ktorými má sociálny pracovník disponovať.

Podľa Dávidekovej etický kódex je formulovaný tak, aby slúžil ako sprievodca v každodennom správaní sa sociálnych pracovníkov, profesionálnych vzťahov s tými, ktorým slúžia – s klientmi, kolegami, zamestnávateľmi, s inými osobami, s ľuďmi iných profesií. Kódex je postavený na základných hodnotách sociálnej práce ako profesie, ktorá zahŕňa hodnotu, určenie a jedinečnosť všetkých ľudí. Na sociálnu prácu ako špecifickú odbornú činnosť sa vzťahujú aj všeobecné znaky profesionálnej etiky, ktorá sa zaoberá etickými dilemami, problémami hodnôt, ktoré sa vyskytujú pri práci odborníkov, ale aj špecifickými otázkami, akými sú organizácia a disciplína v profesii (Dávideková, 2009).

Sociálna práca má svoje opodstatnenie a zohráva veľmi dôležitú úlohu v modernej spoločnosti. Túto prácu môže vykonávať profesionál, ktorý má nielen odborné, resp. profesijné kompetencie a schopnosť konať v súlade s etickými normami, hodnotami (nielen v profesionálnom, ale aj v súkromnom živote), ale ktorý je predovšetkým vnútorne presvedčený o zmysluplnosti svojho konania.

Existuje niekoľko dôležitých všeobecných teórií, ktoré nám poskytujú spôsoby, ako pristupovať k riešeniu aktuálnych problémov sociálnej práce so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít v kontexte ich vzdelávania. V tejto súvislosti precízne deskriptívnym a analytickým spôsobom možno pristupovať k riešeniu problémov z teórie prospernosti, teórie povinnosti, teórie spravodlivosti a teórie zodpovednosti.

## *2.4 Medzikultúrna komunikácia*

V súčasnosti medzi interdisciplinárne fenomény sociálnych procesov a vzťahov je možné zaradiť medzikultúrnu komunikáciu. Odborníci ju často definujú rozdielne vzhľadom na ich spôsob vnímania a skúmania ko-

unikácie v rôznych kultúrach. Medzikultúrna komunikácia sa sústreďuje i na sociálne vzťahy v profesijných organizáciách, na aktivity vnímania a komunikácie.

Podľa Ďurigovej „základnou zložkou vnímania ako základného predpokladu konania človeka v sociálnych vzťahoch je pomenovanie sociálnych subjektov a priradovanie významov vzniknutým sociálnym situáciám“. Vnímané sú nielen medzilidské vzťahy, ale aj ich časové a priestorové začlenenie, pretože v sociálnych vzťahoch sa prejavujú vzory a pravidlá, ktoré tvoria kultúru sociálnych inštitúcií (Ďurigová, 2004, s. 15 – 16).

Komunikácia vo všeobecnosti znamená odovzdávanie informácií, ich emocionálneho obsahu, predovšetkým však ich pochopenie prijímateľom. Emocionálny obsah je napríklad neverbálny náznak, ktorého poznanie nám umožňuje pochopenie vlastného zmyslu informácie (Jandourek, 2001).

Podľa Nového (2005) komunikácia ako sociálna činnosť, ktorú vykonávame v sociálnych organizáciách, sa realizuje prostredníctvom sociálnych vzťahov, pričom cieľom je získať poznatky o optimálnych vzťahoch na výkon príslušných činností.

V súčasnosti človek ako morálne konajúca bytosť sa má správať v ktoromkoľvek kultúrnom prostredí vzájomných sociálnych vzťahov nielen na základe bezprostrednej reakcie na podnety z vonkajšieho prostredia, ale aj na základe vlastného poznania a zhodnotenia situácie, porovnania so svojimi skúsenosťami a následne potom vedome prispôbovať svoje správanie. Kultúra obsahuje hodnoty, názory, postoje, normy a kultúrne vzory a ovplyvňuje spôsob myslenia a konania človeka v spoločnosti. Podľa Nového (2005) kultúra je pre každú sociálnu skupinu špecifická a odovzdáva sa z generácie na generáciu prostredníctvom učenia sa.

Tým, že spoznáваме kultúru, získavame a rozvíjame medzikultúrnú komunikačnú kompetenciu, ktorá je dôležitou sociálnou kompetenciou človeka v stretávaní sa s ľuďmi rôznych kultúr sociálnych organizácií. Kompetencia je schopnosť človeka zvládnuť určitú činnosť alebo situáciu. Kultúrna kompetencia potom vyjadruje schopnosť orientácie vo svojej vlastnej kultúre (Jandourek, 2001). Medzikultúrna kompetencia je teda schopnosť človeka orientovať sa nielen vo vlastnej kultúre, ale aj v cudzích kultúrach.

„Medzikultúrna komunikačná kompetencia je schopnosť štruktúrovanej orientácie v kultúrnych rozdieloch sociálnych inštitúcií. Je odrazom schopnosti človeka vstupovať do medzikultúrnych sociálnych situácií, pochopiť ich v kontexte existujúcich kultúrnych dimenzií, primerane ich zvládať a v kontexte kultúrnych dimenzií vzniknuté situácie úspešne riešiť“ (Ďurigová, 2004, s. 18).

Ak rozvíjame medzikultúrnu komunikačnú kompetenciu, tak potom aj rozširujeme naše sociologické poznatky o kultúre. Ak chceme poznávať kultúru, mali by sme potom porovnávať aj to, čo daná kultúra zdôrazňuje vo vzťahu ku konkrétnemu správaniu človeka. Podľa Nového (2005) jednotlivé kultúry môžeme porovnávať na úrovni všeobecných tendencií správania príslušníkov tej ktorej kultúry. Tieto základné tendencie v správaní sa nazývajú dimenzie kultúry.

Kultúrne dimenzie slúžia človeku ako systém poznávania kultúrnych procesov, predovšetkým procesov socializácie, enkulturácie, difúzie, akulturácie a byrokratizácie. Dimenzie majú charakter kontinua, tzv. paradoxy kultúry, s ktorými sa človek v sociálnom priestore neustále vyrovnáva. Príslušnými diagnostickými nástrojmi môžeme merať pozíciu vybranej kultúry v jednotlivých dimenziách, čo umožňuje kvantitatívne mapovať mieru výskytu charakteristiky v kultúre a vzájomne porovnávať jednotlivé kultúry (Ďurigová, 2004).

Nosnou konštrukciou stavby dimenzionálnych modelov kultúr sú kultúrne dimenzie Geerta Hofstedeho a Fonsa Trompenaarsa. Kľúčovou definíciou kultúry je chápanie kultúry ako kolektívne naprogramovaného stavu kolektívneho myslenia, ktoré odlišuje príslušníkov jednej sociálnej skupiny od druhej. Kultúra je odrazom pre myslenie ľudí, prejavujú v nej svoje hodnoty a postoje a podľa jej noriem sa správajú.

Každý z nás si nesie so sebou prvky vnímania, myslenia a konania tak, ako sa to naučil v procesoch socializácie počas svojho života v príslušnom sociálnom prostredí. Ďurigová interpretuje názory Hofstedeho, ktorý pocity, myšlienky a konanie považuje za kolektívny fenomén, pretože si ich vždy osvojujú ľudia, ktorí žili alebo žijú v rovnakom sociálnom prostredí (Ďurigová, 2004).

Počas celého života sa začleňujeme do viacerých sociálnych systémov, v ktorých prebieha proces socializácie a stretávame sa s rôznymi kultúrnymi vzorcami. Tie v nás navrstvujú jednotlivé úrovne kultúry. Základnými úrovňa-

mi kultúry podľa Hofstedeho sú: a) úroveň národnej kultúry, b) úroveň kultúry určitého etnika, náboženstva alebo jazyka, c) úroveň kultúry rodovej rozdielnosti, d) úroveň kultúry určitej generácie, e) úroveň kultúry určitej sociálnej triedy, f) úroveň organizačnej kultúry.

Intenzita kultúrnej determinácie v rámci uvedených úrovní závisí od rôznych podmienok, napríklad možností vzdelávania sociálnych tried, generačných vplyvov informačných technológií a podobne. Podľa Hofstedeho (2006) mentálne naprogramovanie rôznymi úrovňami kultúry nemusí vždy zodpovedať rovnakým hodnotám. Napríklad náboženské hodnoty môžu byť v konflikte s generačnými hodnotami, hodnoty v súvislosti s mužskými a ženskými rolami môžu byť zase v konflikte s organizačnou kultúrou a podobne.

Kultúra nám poskytuje zmysluplný kontext významov v stretávaní s druhými ľuďmi. Poskytuje nám predstavu o spôsobe premýšľania o sebe samých a tých, ktorí žijú v určitom sociálnom priestore. Poskytuje nám hlavne pocit istoty a spolupatričnosti. Kultúra je prejavom nás samých a naše okolie nám našu vlastnú kultúru potvrdzuje (Trompenaars, Hampden-Turner, 2012).

Trompenaars sa orientuje v kultúre, ktorá vzniká spoločným pomenovaním prežitých situácií určitou sociálnou skupinou. Podľa jeho tvrdení zhoda názorov na spoločne prežité situácie závisí od vzájomných očakávaní jednotlivcov v príslušnej sociálnej skupine. Poznávaním kultúry stvárňujeme životné situácie, ktoré nám poskytujú pravdivejší obraz kultúry a umožňujú nám pomenovať vlastné myšlienkové predstavy takými jazykovými prostriedkami, ktoré vystihujú a pomáhajú nám porozumieť významu situácie.

V závislosti od toho, z akého sociálneho prostredia pochádzame, sa odvíjajú aj naše očakávania v rôznych životných situáciách a prisudzujeme určitý význam tomu, čo sme prežili alebo prežívame (Ďurigová, 2004).

Základ Trompenaarseho modelu poznávania kultúrnych rozdielov pramení zo šiestich východísk, ktoré definovali antropológovia Kluckhohn a Strodtbeck (1961). Nasledujúce východiská umožňujú pochopiť kultúrnu orientáciu akejkoľvek spoločnosti bez obáv z jej nekonečnej rôznorodosti: 1) Existuje limitovaný počet spoločných problémov, na ktoré každá kultúra vždy musí nájsť nejaké riešenie. Každá spoločnosť napríklad musí riešiť problematiku vzdelávania, zdravotníctva, dopravy a podobne. 2) Existuje limitovaný počet alternatívnych riešení uvedených limitovaných spoločných problémov. Napríklad v oblasti

vzdelávania má spoločnosť zabezpečiť rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu všetkým bez rozdielu, ľudia by nemali ostať bez vzdelania. 3) Všetky spôsoby riešenia sa vyskytujú vo všetkých spoločnostiach, líšia sa v dôležitosti významu, ktoré im prikladajú. 4) Každá kultúra má typický profil hodnotovej orientácie a veľké množstvo variantných alebo alternatívnych profilov. Napríklad v prípade zvýšenia vzdelanostnej úrovne Rómov môžu prevládať formy klasického vzdelávania alebo alternatívneho vzdelávania. 5) Aj v rámci typického kultúrneho profilu, aj v rámci alternatívnych kultúrnych profilov existuje veľké množstvo rôznych preferencií a prevládajúcich významov. 6) Kultúry, ktoré prechádzajú spoločenskými zmenami, nemajú stabilný a jasný poriadok v prisúdenom postupe preferencií. Napríklad v kultúrach, do ktorých prenikajú prvky informačných technológií, zostáva otázka priorit používania internetu veľmi rôznorodá.

Tieto východiská potvrdzujú fakt, že každá kultúra odráža typické normy a aj stereotypy. Takisto nie je jasné, či kultúra odráža správanie všetkých ľudí a či vystihuje správanie každého z nich. Kultúra je síce spoločná, ale nie každý v konkrétnej kultúre myslí a správa sa rovnakým spôsobom. Jednotlivé subkultúry danej kultúry nevznikajú pod vplyvom geografického ohraničenia, ale pod vplyvom pohlavia, veku, etnického pôvodu, náboženstva a podobne (Đurigová, 2004).

Geert Hofstede a Fons Trompenaars presadzujú myšlienky medzikultúrneho poznávania a získavania medzikultúrnej komunikačnej kompetencie. Hofstede tvrdí, že svet je plný konfrontácií medzi ľuďmi a ich kultúrami, a preto všetky kultúry sveta sú vystavené rovnakým problémom a ich riešenie spočíva v spolupráci. Celospoločenské problémy sa často posudzujú iba zo stránky odbornej a zabúda sa na to, že porozumieť kultúre myslenia partnerov je rovnako potrebné, ako poznať odbornú problematiku. Trompenaars dopĺňa Hofstedeho v tom, že prejavy zvládania kultúrnej kompetencie človeka sa nekončia hranicou uvedomovania si kultúrnych rozdielov, ale procesom „rekonciliácie“. To znamená, že kultúrne rozdiely nielen rešpektujeme, ale aj využívame na to, aby sme uvažovali o medzikultúrnych rozdieloch rovnovážne a boli sme schopní pracovať s polaritami ako s protichodnými hodnotami. Je to proces sebapoznávania cestou limitov, extrémov, hraníc, tzv. „polarít kultúrnych paradoxov“. Ak dokážeme rešpektovať rozdielne kultúrne identity, stávajú sa tieto dve podmienky (uvedomenie a rešpekt) východiskom na zvládnutie rekonciliácie ako procesu zosúladovania kultúrnych rozdielov (Trompenaars, Hampden-Turner, 2012).

### 3 Kontextualita vzdelávania ako východisko pre riešenie problémov so vzdelávaním rómskych žiakov

Vzdelávanie rómskych žiakov v základných školách je problémom aj pre súčasnú dobu. Zahŕňa problémy segregácie, diskriminácie, ale aj problémy so zabezpečením kvalitného vzdelávania, vrátane zavádzania efektívnych inkluzívnych praktík do škôl s vyšším počtom rómskych žiakov. Tieto problémy je potrebné promptne riešiť nielen v teoretickej rovine, ale predovšetkým priamou intervenciou v praktickej rovine pri intenzívnej spolupráci viacerých odborníkov z oblasti pedagogiky, sociálnej pedagogiky a sociálnej práce.

Slovensko má menej rozvinuté regióny, v ktorých pretrváva dlhodobá vysoká nezamestnanosť a kde vládne bieda a chudoba. V týchto regiónoch žijú i Rómovia, ich sociálna situácia a bývanie sú zúfalé, nemajú prístup k vode, elektrine a k zdravotnej starostlivosti. Zlé životné podmienky a zlé skúsenosti z hľadania si zamestnania znižujú ich motiváciu a záujem o samotné vzdelávanie. Tieto fakty vo vysokej miere vplyvajú na vzdelávanie, motiváciu a výkon žiakov v škole. Predpoklady pre úspech žiaka v škole bez akéhokoľvek rozdielu spočívajú v záujme rodiny žiaka, pozitívnych vzorov v rodine, v zabezpečení slušného bývania a v uspokojení primárnych potrieb žiaka.

Vychádzajúc z Maslowovej pyramídy (1944) hierarchie ľudských potrieb, pokiaľ nie sú uspokojené základné telesné a fyziologické potreby, veľmi ťažko potom žiak dosahuje vyššie potreby uznania, úcty a sebarealizácie. Naopak, treba si uvedomiť fakt, že v rómskych komunitách napriek ich zlej sociálnej situácii je možné pozorovať prejavy lásky, prijatia a spolupatričnosti, čo v konečnom dôsledku môže byť odrazom socio-kultúrneho prostredia, v ktorom žijú.

Problematika vzdelávania rómskych žiakov zahŕňa otázky týkajúce sa nielen pedagogiky a didaktiky, ale aj otázky sociálneho charakteru. Vzdelávanie a sociálna práca v sociálne znevýhodnenom prostredí pôsobia ako spojené nádoby, jedna bez druhej nevytvárajú predpoklady úspešnosti týchto žiakov, ich

pôsobenie má byť navzájom koordinované. Vzdelávanie chápeme ako proces celoživotného vzdelávania, ktorý prebieha nielen formálne, teda v škole, ale aj informálne, v živote každého jedinca a má zohľadňovať osobité špecifiká každého z nás bez akéhokoľvek rozdielu.

Existujú tri typy vzdelávania: formálne, neformálne a informálne. Vychádzajúc z Memoranda o celoživotnom vzdelávaní prijatého Európskou komisiou, internetového slovníka UNESCO, definície OECD a pedagogického slovníka od Průchu a kolektív (2003) formálne vzdelávanie je formálne učenie na základe stanoveného vzdelávacieho programu vo vzdelávacej inštitúcii, ktoré vedie k udeleniu oficiálne uznávaných dokladov a nadobudnutiu kvalifikácie. Prebieha v stanovenom čase a formách. Je poskytované systémom základných škôl, stredných škôl, univerzít a inými formálnymi vzdelávacími inštitúciami, ktorých funkcie, ciele, obsah, prostriedky a spôsoby hodnotenia sú definované a legislatívne vymedzené. Reflektujú politické, ekonomické, sociálne a kultúrne potreby spoločnosti a vzdelávaciu tradíciu krajiny.

Popri formálnom vzdelávaní prebieha neformálne vzdelávanie, ktoré môže mať rozličnú dĺžku trvania. Predstavuje učenie sa prostredníctvom programu, ktorý však nie je zvyčajne ohodnotený a nevedie k udeleniu certifikátu. Ide o vzdelávanie pre určité skupiny populácie, dospelých i detí vo vybraných typoch, formách a obsahových oblastiach. V závislosti od kontextu krajiny môže ísť o aktivity, napríklad občianskych združení, nadácií, alebo organizácií, ktoré boli vytvorené na doplnenie formálneho vzdelávania (ide napríklad o výtvarné, hudobné a športové krúžky, zdravotnú výchovu, plánovanie rodičovstva, kurzy rozvíjajúce životné zručnosti, pracovné zručnosti a podobne).

Prirodzenú súčasť každodenného života predstavuje učenie, ktoré vychádza z každodenných aktivít spojených s prácou, rodinou alebo voľným časom. Ide o informálne vzdelávanie, ktoré na rozdiel od formálneho a neformálneho vzdelávania nemusí byť zámerné. Je neorganizované, nesystematické a inštitucionálne nekoordinované. Je celoživotným procesom vzdelávania sa. Vedomosti a zručnosti sa získavajú z každodenných skúseností, vo voľnom čase, pri cestovaní, pri počúvaní rádia a sledovaní televízie, z rodinného a pracovného prostredia a podobne.

### 3.1 Analýza kontextov vzdelávania žiakov z marginalizovaných rómskych komúní

Od roku 1960 Rada Európy zohráva kľúčovú úlohu v rozvoji politiky vo vzdelávaní týkajúcej sa Rómov a kočovníkov v členských štátoch Európskej únie. Rada Európy vyvinula osobitné opatrenia v oblasti vzdelávania učiteľov už v roku 1983. Parlamentné zhromaždenie v roku 1969<sup>34</sup> vydalo odporúčanie k situácii Rómov a ostatných kočovníkov v Európe. Odporúčanie bolo zamerané na integráciu detí zo špeciálnych tried do bežných škôl. V roku 1975 Výbor ministrov vydal odporúčanie o sociálnej situácii kočovníkov v Európe. V odporúčaní sa zdôrazňuje, že školská dochádzka detí kočovníkov by mala byť podporovaná najmä vhodnými vzdelávacími metódami. Odporúčanie opäť zdôrazňuje integráciu týchto detí do bežného vzdelávacieho systému.

V roku 2001<sup>35</sup> Výbor ministrov odporúča predovšetkým zlepšiť ekonomickú situáciu a zamestnanosť Rómov a kočovníkov vo všetkých krajinách patriacich do Európy. Odporúčanie potvrdilo súvislosť medzi tým, ako dosiahnuté vzdelanie Rómov a kočovníkov v Európe vplýva na ich pracovné príležitosti. V roku 2005<sup>36</sup> Výbor ministrov vzal na vedomie súvislosť medzi vplyvom životných podmienok na dosiahnuté vzdelanie vo svojom odporúčaní týkajúcom sa zlepšenia podmienok bývania Rómov a kočovníkov v Európe.

Predmetom aktuálneho diskurzu súčasnej spoločnosti je naďalej téma výchovy a vzdelávania detí a žiakov z rómskych a málo podnetných komúní. Téma v sebe zahŕňa otázky jazykovej, sociálnej a kultúrnej pripravenosti dieťaťa pred vstupom do školského prostredia, otázky existencie špeciálnych škôl, predĺženia povinnej školskej dochádzky, úspešného prechodu žiakov zo základného vzdelávania na stredoškolské vzdelávanie, otázky uplatniteľnosti na trhu práce, otázky diskriminácie, šikanovania, segregácie, desegrácie či inkluzie a ďalšie otázky edukačno-sociálneho charakteru.

<sup>34</sup> Parliamentary Assembly.

Recommendation 563(1969)[1] *on the situation of Gypsies and other travellers in Europe* [http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/archive/documentation/recommendations/parec563\(1969\)\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/archive/documentation/recommendations/parec563(1969)_en.asp)

<sup>35</sup> COUNCIL OF EUROPE. COMMITTEE OF MINISTERS. Recommendation Rec(2001)17 *on improving the economic and employment situation of Roma/Gypsies and Travellers in Europe* <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=241681&Site=CM>

<sup>36</sup> COUNCIL OF EUROPE. COMMITTEE OF MINISTERS. Recommendation Rec(2005)4 of the Committee of Ministers to member states *on improving the housing conditions of Roma and Travellers in Europe* <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=825545>



V Slovenskej republike žije takmer 800 000 osôb, ktoré sa hlásia k niektorým z týchto národnostných menšín: maďarská, rómska, rusínska, ukrajinská, nemecká, chorvátska, česká, moravská, poľská, bulharská, srbská, ruská a židovská. Druhou najpočetnejšou národnostnou menšinou v Slovenskej republike je rómska národnostná menšina, ku ktorej sa hlási 105 738<sup>37</sup> obyvateľov, čo predstavuje podiel 2,0 %. Skutočné zastúpenie rómskej národnostnej menšiny je podľa odhadov expertov niekoľkonásobne vyššie. Napríklad podľa výsledkov sociologického zisťovania z roku 2004 žije na Slovensku asi 320 000 Rómov, demografické odhady podľa zahraničných zdrojov hovoria až o 520 000 Rómoch<sup>38</sup>.

Podľa štatistických údajov z NationMaster z roku 2000 v Slovenskej republike hovorí rómskym jazykom až 300 000 obyvateľov<sup>39</sup>. Najviac však v Rumunsku (433 000), potom v Rusku (405 000), Srbsku a v Čiernej hore (380 000), v Bulharsku (350 000). Výsledky prieskumu Európskej únie z roku 2009<sup>40</sup> týkajúceho sa menšín a diskriminácie, na ktorom participovali Rómovia z Bulharska, Českej republiky, Grécka, Maďarska, Poľska, Rumunska a Slovenska, sú Rómovia v týchto krajinách prevažujúcou národnostnou menšinou. Pomer prisťahovalcov medzi Rómami je najvyšší v Českej republike.

Spomínaný prieskum dokazuje, že grécki Rómovia sa nachádzajú v najviac znevýhodnenej pozícii, pokiaľ ide o vzdelávanie, napríklad len 45 % z nich uviedlo, že chodilo do školy aspoň desať rokov, čo poukazuje na skutočnosť, že väčšina respondentov ukončila najviac základné vzdelanie. Okrem toho 35 %

---

<sup>37</sup> Štatistický úrad SR, 2011. TAB. 115 Obyvateľstvo SR podľa národností – sčítanie 2011, 2001, 1991. In: *Sčítanie obyvateľov, domov a bytov*, 2011. (<http://portal.statistics.sk/files/tab-10.pdf>).

<sup>38</sup> NationMaster - centrálny zdroj údajov (CIA World Factbook, OSN a OECD), ktorý graficky porovnáva tieto údaje podľa národnosti obyvateľov. Napr. uvádza nasledovnú štatistiku rómskej populácie z roku 1997: 1) Rumunsko (1.410.000 – 2.500.000), 2) Maďarsko (550.000 – 800.000), 3) Bulharsko (500.000 – 800.000), 4) Slovensko (458.000 – 520.000), 5) Česká republika (150.000 – 300.000), 6) Chorvátsko (18.000 – 300.000), 7) Macedónsko – bývalá Juhoslávia (110.000 – 260.000), 8) Albánsko (10.000 – 120.000), 9) Bosna a Hercegovina (35.000 – 80.000), 10) Ukrajina (50.000 – 60.000), 11) Poľsko (15.000 – 50.000), 12) Moldavsko (20.000 – 25.000), 13) Bielorusko (10.000 – 15.000), 14) Slovinsko (7.000 – 10.000), 15) Litva (3.000 – 4.000), 16) Lotyšsko (2.000 – 3.500), 17) Estónsko (1.000 – 1.500) ([http://www.nationmaster.com/graph/peo\\_rom\\_pop-people-romani-population](http://www.nationmaster.com/graph/peo_rom_pop-people-romani-population)).

<sup>39</sup> Pozri: [http://www.nationmaster.com/graph/lan\\_rom\\_rom\\_spe\\_rom\\_pop\\_2000-romani-speaking-roma-population-2000](http://www.nationmaster.com/graph/lan_rom_rom_spe_rom_pop_2000-romani-speaking-roma-population-2000)

<sup>40</sup> European Union Agency for Fundamental rights (FRA), 2009. EU-MIDIS. *Prieskum EÚ týkajúci sa menšín a diskriminácie. Správa o kľúčových údajoch č. 1. Rómovia*. 14 s. ISBN 978-92-9192-374-8.

Rómov, ktorí sa zúčastnili na prieskume v Grécku, patrilo medzi analfabetov. Tento podiel predstavuje 11 % v Poľsku, 10 % v Rumunsku a 5 % v Bulharsku. Dokonca v členských štátoch, kde analfabetizmus medzi Rómami nie je rozšíreným problémom, je podiel tých, ktorí pokračovali vo vzdelávaní na sekundárnom stupni (napríklad chodili do školy viac ako 9 rokov), naďalej nízky: 22 % v Bulharsku, 36 % v Maďarsku a 38 % na Slovensku. Podľa anketárov, ktorí priamo hovorili s Rómami v rôznych oblastiach v členských štátoch, je priestorová segregácia<sup>41</sup> medzi Rómami vysoká. To znamená, že žijú v oblastiach, ktoré prevažne obývajú Rómovia: najviac je to v Bulharsku (72 %), Rumunsku (66 %), na Slovensku (65 %) a v Grécku (63 %).

V súvislosti s uvedenými odhadovanými počtami rómskej populácie problematika má celoeurópsky až celosvetový charakter, týka sa nielen Slovenska, ale aj ostatných krajín sveta s vyšším počtom obyvateľstva rómskeho pôvodu. V Slovenskej republike podľa posledných zisťovaní počtu rómskeho obyvateľstva sú Rómovia druhou najpočetnejšou národnostnou menšinou (2 % z celkového počtu obyvateľstva Slovenskej republiky). Po roku 1993 naďalej pretrváva problém zamestnávania Rómov, ich celoživotného vzdelávania a začleňovania do spoločnosti.

Rómsku problematiku z oblasti edukatívnej sociálnej práce, sociálnej andragogiky, základného vzdelávania, sociálnej antropológie na Slovensku analyzuje napríklad publikácia s názvom *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku* (2011). Analyzuje a vysvetľuje tento fenomén a predkladá riešenia na odstránenie segregácie v školách a nahradiť to inkluzívnym vzdelávaním. Ako príklad dobrej praxe v rámci opatrení smerujúcich k inkluzívnemu vzdelávaniu v školách na Slovensku odporúča „využívať zo zahraničných príkladov to, čo zvyšuje efektivitu a úspešnosť dobrých riešení – komunitná práca, vstup etnicky rôznorodých učiteľov, koncept celodenného vzdelávania, prístup k predškolskej starostlivosti, komplexnosť nástrojov zmeny, predovšetkým previazanosť na prácu s rodičmi“ (Rafael a kol., 2011, s. 166).

---

<sup>41</sup> Pri pohľade na výsledky treba mať na pamäti tieto dôvody, keďže vyššia úroveň priestorovej segregácie znamená, že respondenti rómskeho pôvodu sú odrezaní od väčšinovej spoločnosti, z čoho na jednej strane vyplýva, že sú viac vystavovaní diskriminácii, ale na druhej strane im môže slúžiť ako ochrana pred diskriminačným zaobchádzaním, keďže kontakt s väčšinou populáciou je obmedzený.

Štúdiá pod názvom *Measures to promote the situation of Roma EU citizens in the European Union* (Bartlett, W., Benini, R., Gordon, C., 2011) v krajinách, ako je Rumunsko, Bulharsko, Česká republika, Maďarsko, Taliansko, Poľsko, Španielsko, Francúzsko, Veľká Británia, Grécko, Slovensko potvrdzuje fakt, že rómske obyvateľstvo výrazne zaostáva za ostatným obyvateľstvom spomínaných krajín v plnení školskej dochádzky. Preto pre zlepšenie situácie Rómov štúdiá vymedzuje tieto štyri ciele vzdelávacej politiky Európskej únie: 1) zlepšiť prístup ku kvalitnému vzdelávaniu v základných a stredných školách, 2) zvýšiť úroveň dosiahnutého vzdelania, 3) podporovať interkultúrne vzdelávanie a 4) obmedziť segregáciu vo vzdelávaní.

Podľa analýzy postavenia Rómov v jednotlivých oblastiach sociálnej sféry v podmienkach Slovenskej republiky z roku 2011 (dizertačná práca Z. Fatulovej) v kontexte s edukáciou žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vrátane rómskych žiakov je žiaduce: a) realizovať osvetovú prácu v školských kluboch po vyučovaní, b) eliminovať v názoroch žiakov predsudky, xenofóbiu a prejavy nenávisť voči národnostným a etnickým minoritám, c) vzdelávať rómske deti už v predškolskom veku, d) zo strany učiteľov dôsledne uplatňovať empatiu vo vzťahu k znevýhodneným žiakom, e) zabezpečiť do škôl, ktoré navštevujú rómski žiaci, rómsky hovoriacich učiteľov, asistentov učiteľa i školského sociálneho pracovníka, f) zabezpečiť úzku spoluprácu na báze rodič – učiteľ – sociálny pracovník, g) zaviesť profesiu školského sociálneho pracovníka do edukačnej praxe (Fatulová, 2011).

Prieskum názorov učiteľov rómskych detí na vzdelávanie Rómov z roku 2002, ktorého cieľom bolo zistiť názory učiteľov na otázky vzdelávania a výchovy detí z menej podnetného prostredia, najmä rómskych detí predškolského a mladšieho školského veku nám potvrdzuje fakt, že rodičia rómskych detí nemajú záujem o vzdelanie svojich detí, a preto je s nimi zlá spolupráca. Rovnako zlá dochádzka rómskych detí do školy, nedostatok pomôcok, nezáujem rómskych detí o vzdelanie a ich nedisciplinovanosť, živosť, neslušné správanie sú ďalšie dôvody, prečo sú rómski žiaci neúspešní v škole (Zelina a kol., 2002).

Dočkal a Filípková (2010) celkovo na základe nimi získaných výsledkov a doterajších skúseností s testovaním príslušníkov rómskeho etnika potvrdzujú fakt, že výkony rómskych detí sú vždy nižšie ako výkony nerómskych detí.

Autori vymedzujú tieto dôvody:

- Situácia testovania sa podobala mnohým aktivitám, ktoré nerómske deti absolvujú pri hrách s dospelými. V rómskej populácii tieto hry absentujú, preto sa deti pri testovaní ocitli v celkom novej situácii.
- Kolektivistický charakter rómskej kultúry, kde riešenie akéhokoľvek problému je vecou spoločenstva; pri testovaní každý žiak pracoval samostatne, čo mohla byť pre rómske deti kultúrne celkom neprijateľná situácia.
- Pomalší fyzický vývin, ktorý možno dať do súvislosti so znevýhodneným prostredím, v ktorom deti vyrastajú, vrátane stravovacích faktorov, ktoré sa naň viažu.
- Nezvyk vnímať výtvarne zobrazovanú skutočnosť. Príslušníci majoritnej populácie sú zvyknutí pracovať s obrázkami prakticky od narodenia. Rómski rodičia však nekupujú svojim deťom napríklad knihy.

Niet pochýb o tom, že dlhoročné riešenie rómskej problematiky v oblasti vzdelávania, bývania, zamestnania, zdravia, životného štýlu ostáva fenoménom aj pre 21. storočie. Odborníci i laici, vládne i mimovládne inštitúcie sa snažia nájsť odpovede na diskutabilné otázky diskriminácie, kriminality, segregácie, izolácie rómskeho obyvateľstva od spoločenského života, stavania múrov medzi Rómami a majoritou. Doteraz však neexistujú jednoznačné riešenia na zvýšenie životnej úrovne Rómov, ktoré by mali dlhodobý efekt. Absentujú riešenia, ktoré by sa priamo dotýkali Rómov, ktorí sa nachádzajú na hranici biedy, chudoby. Domnievame sa, že jednou z viacerých možností, ako pomôcť Rómom vymaniť sa zo zlej sociálnej situácie, je práve sociálna práca realizovaná sociálnym pracovníkom, a to v rôznych podobách.

### *3.2 Identifikácia problémov vzdelávania žiakov z marginalizovaných rómskych komún*

Základné informácie o výchove a vzdelávaní žiakov základných škôl zo sociálne znevýhodneného prostredia v rámci Slovenskej republiky nám poskytuje „*Prieskum o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom systéme v Slovenskej republike*“ (MPC, 2011), ktorý sa zameriaval na: a) zistenie reálneho zastúpenia predmetnej skupiny žiakov v jednotlivých krajoch Slovenskej republiky, typoch základných škôl a ich ročníkoch, b) konkretizáciu problémov edukácie týchto žiakov, c) načrtnutie možností riešenia negatívnych javov. Správa z tohto prieskumu v súvislosti s ukazovateľmi vý-

chovno-vzdelávacieho procesu, ako je prospech a dochádzka, ktorú vypracovalo Metodicko-pedagogické centrum, poukazuje napríklad na tieto fakty<sup>42</sup>:

- Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia tvorili viac ako 70 % z celkového počtu žiakov základných škôl opakujúcich ročník.
- Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia z celkového počtu neprospievajúcich žiakov tvorili na 1. stupni základných škôl 80 % a v ročníkoch na 2. stupni základných škôl 60 %.
- Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia vymeškali 27 % vyučovacích hodín z celkového počtu vymeškaných vyučovacích hodín žiakmi základných škôl.
- Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia vymeškali 67 % neospravedlnených vyučovacích hodín z celkového počtu vymeškaných neospravedlnených vyučovacích hodín žiakmi základných škôl.
- Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia mali najviac vymeškaných vyučovacích hodín a vymeškaných neospravedlnených hodín v Košickom a Prešovskom kraji.

Väčšina žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia opakuje ročník, ich prospech je veľmi slabý v primárnom a nižšom sekundárnom vzdelávaní. Títo žiaci často vymeškávajú vyučovacie hodiny, z ktorých prevažná väčšina je neospravedlnená. Podľa prieskumu ide o žiakov z Košického a Prešovského kraja. Nedostatočná úroveň vzdelania je významným faktorom zvýšenia rizika chudoby. V plnej miere sa zúčastňuje na utváraní podmienok života jednotlivca i rodiny. Patrí medzi základný ľudský kapitál, ktorým disponujú jednotlivci, domácnosti a lokality.

---

<sup>42</sup> Z celkového počtu vymeškaných vyučovacích hodín žiakmi v ZŠ (15 209 730) bolo žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia vymeškaných 4 082 122 vyučovacích hodín (26,84 %). Na prvom stupni základných škôl tvorili vymeškané vyučovacie hodiny žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia 34,07 %, na druhom stupni základných škôl to bolo 22,48 %. Z celkového počtu 1 303 650 vymeškaných neospravedlnených vyučovacích hodín žiakmi základných škôl vymeškali žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia 875 213 neospravedlnených vyučovacích hodín (67,14 %). Na celkovom počte vymeškaných hodín v Slovenskej republike sa najvyšším percentom podieľali žiaci v Košickom kraji (28,74 %) a v Prešovskom kraji (26,53 %). V rámci Slovenskej republiky sa na vymeškaných vyučovacích hodinách žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia (4 082 122) podieľali najviac žiaci v Košickom kraji (46,57 %) a v Prešovskom kraji (29,73 %). Na celkovom počte 1 303 650 vymeškaných neospravedlnených hodín sa najviac podieľali žiaci v Košickom kraji (58,17 %) a Prešovskom kraji (17,25 %). Taktiež na vymeškaných neospravedlnených vyučovacích hodinách žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia mali najväčší podiel žiaci v Košickom kraji (61,94 %) a v Prešovskom kraji (17,50 %).

Podľa Spilkovej (2007) vzdelanostná úroveň populácie je považovaná za kľúčový faktor ekonomického rastu. Je výrazne súvzťažný so stabilitou demokratického politického systému, s úrovňou sociálnej kohézie, kultúrnou úrovňou ľudí, s celkovou kvalitou života, s odolnosťou voči negatívnym spoločenským javom, so zdravím populácie a podobne.

Vzdelanie úzko súvisí s úspešnosťou uplatnenia sa na trhu práce. Všeobecne sa uznáva na Slovensku i v zahraničí, že existuje kauzálny vzťah medzi rizikom chudoby a úrovňou vzdelania. Zvyčajne tu platí pravidlo, že čím vyšší stupeň vzdelania, tým nižšie riziko chudoby. Chudoba a sociálne vylúčenie majú komplexné a viacrozmerné formy. Vyžadujú interdisciplinárny prístup s využitím takej širokej škály politik, ako je sociálne zabezpečenie, sociálna pomoc, zdravotná starostlivosť a hlavne vzdelávanie.

Každý človek bez akéhokoľvek rozdielu má okrem primárnych biologických potrieb i sekundárne potreby, túžby, chcenie niečo v živote dosiahnuť a byť spokojný so sebou samým. To, čo nám umožňuje pochopiť seba, svet, každodenné problémy a hľadať pre ne riešenia, je vzdelanie. Vzdelanie patrí medzi potreby a pre spoločnosť je veľmi dôležité vychovávať budúcu generáciu. Vzdelanie naberá na svojej významnosti a cena za jeho dosiahnutie je nevyčísliteľná. Tým, že sa chceme vzdelávať, vzdelanie sa stáva hodnotou nielen pre nás samotných, ale aj pre celú spoločnosť, v ktorej žijeme.

Pravidlom života jednotlivca i spoločnosti sú hodnoty, ktoré sú vnútorne morálne záväzné a ktoré sa usilujeme akceptovať a rešpektovať. Medzi vnútorne morálne záväzné hodnoty patrí i vzdelanie. Hodnota ako subjektívny i objektívny jav predstavuje všetko to, čo nám prináša uspokojenie, čo uspokojuje naše potreby. „Hodnotou rozumíme vše, čo zajišťuje existenciu človeka v najširšom slova smyslu, čo má pro nás niejakou cenu a čo nám umožňuje uspokojovať naše potreby, zájmy, ciele a ideály v oblasti vitální, sociální a duchovní“ (Spousta, 2008, s. 243).

Vzdelávanie má byť hlavnou prioritou pre zlepšenie života Rómov. Podľa Derevaníckovej (2009) veľkú časť rómskeho obyvateľstva najmä v osadách tvoria nezaopatrené deti, ktoré sú v procese vzdelávania znevýhodnené predovšetkým v dôsledku jazykovej bariéry, nedostatočnej vybavenosti školskými pomôckami, nedostatočnými podmienkami pre školskú prípravu a vzdelávanie v domácom prostredí. Dosiahnuté najvyššie vzdelanie Rómov, vo väčšine

prípadov základné, prípadne učňovské, je vstupenkou do nezamestnanosti a ako také, v porovnaní s ostatnými, nepriaznivo ovplyvňuje ich príležitosti na uplatnenie sa na oficiálnom trhu práce.

V súvislosti s nízkym vzdelaním rómskych rodičov je potom veľmi problémové vzdelávanie ich detí aj vzhľadom na to, že ich všeobecné znalosti sú veľmi slabé. Preto deti často nie sú dostatočne pripravené na vyučovanie a v konečnom dôsledku nie sú potom ani motivované učiť sa. Čítanie, písanie a počítanie považujeme za elementárny základ existencie bytia človeka. V 21. storočí ani nie je možné, aby sme sa nielen u detí mladšieho školského veku, ale najmä u dospelých jedincov stretávali s problémami takéhoto charakteru. Edukácia má byť východiskom anticipovaných sociálnych zmien, ktoré je potrebné uskutočniť v rómskych komunitách cielene. Pozitívne meniť kvalitu života Rómov.

Podľa Šlosára (2003) smery pôsobenia na rómske komunity je možné rozdeliť do dvoch základných prúdov: 1) pôsobenie na faktory spôsobujúce sociálne vylúčenie Rómov v spoločnosti, a 2) pôsobenie na intrakultúrne a intrarodové faktory ovplyvňujúce život v rómskych komunitách. Podľa autora oba smery pôsobenia sú zamerané ako na Rómov, tak aj na majoritnú spoločnosť. Pomoc, ktorú Rómovia potrebujú, sa má budovať na princípoch rómstva a nie na princípoch asimilácie. Edukácia sa má budovať na posilňovaní zdravého jadra sociálnych vzťahov založených na rómstve ako socio-kultúrnej veličine rómskej národnostnej menšiny.

Čitateľská gramotnosť prevažne u žiakov zo sociálne znevýhodnených rómskych komunít je nadmieru zúfalá. Pri ich vzdelávaní sa primárne nezohľadňujú ich kultúrne a sociálne špecifiká, v dôsledku čoho väčšina detí z rómskych komunít nedosiahne ani len strednú školu s maturitou, čím sa ich možnosti uplatniť sa na trhu práce rapídne znižujú. Opatrenia, ktoré pomôžu zlepšiť aktuálny stav problematiky vzdelávania rómskych žiakov, musia mať integračný, resp. inkluzívny charakter, najmä v oblastiach vzdelávania, bývania, zamestnania a zdravotnej starostlivosti.

Vychádzajúc zo školského zákona a odborných publikácií od Jesenského, J. (1993, 1998), Lechtu, V. (2010) a Langa a kol. (1998) pod integráciou vo vzdelávaní rozumieme splývanie rómskych žiakov s hlavným prúdom spoločenského diania a partnerské spolužitie s nimi. Inklúziou rozumieme otvo-

rené vzdelávanie pre všetkých bez diskriminácie a predsudkov. Vzdelávanie, ktoré rešpektuje rozdiely medzi deťmi a tiež právo všetkých na rovnaký prístup ku vzdelávaniu.

### 3. 2. 1 Žiaci z marginalizovaných rómskych komunít

V odborných kruhoch sa stále vedie diskusia o tom, aké sú kritériá pre zaradenie žiaka medzi žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Dočkal a Filípková (2010) vo svojich výskumoch vymedzujú tieto charakteristiky sociálne znevýhodneného prostredia: a) rodičia so základným vzdelaním; b) rodičia dlhodobo nezamestnaní; c) rodina žijúca v marginalizovaných lokalitách; d) rodina žijúca v neštandardných bytových podmienkach; e) rodina so štyrmi alebo viac deťmi; f) prvé dieťa narodené v čase, keď aspoň jeden z rodičov mal menej než 18 rokov; g) členovia rodiny komunikujú po rómsky. Podľa autorov ak dieťa spĺňa najmenej tri z týchto podmienok, malo by byť potom chápané ako žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Podľa *Koncepcie výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania schválenej uznesením vlády SR č. 206 zo dňa 2. apríla 2008 v Slovenskej republike* nie je možné monitorovať postavenie rómskych detí v školách pre obmedzenia na zber štatistických dát podľa etnicity. Etnické štatistiky sú založené na sebaidentifikácii skupiny občanov – Rómov. Ako uvádza predmetná koncepcia, z tohto dôvodu kategória detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je využitá ako náhrada chýbajúcich etnických dát, i keď nemožno zaručiť, že reprezentuje všetky rómske deti a zároveň zahŕňa aj deti inej národnosti.

MPC ROCEPO v roku 2007 pri realizácii prieskumu, cieľom ktorého bolo zistiť postavenie žiakov základných škôl zo sociálne znevýhodneného prostredia vo výchovno-vzdelávacom systéme Slovenskej republiky, vymedzili nasledujúce kritériá žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia: 1) aspoň jeden rodič poberá dávky v hmotnej núdzi, 2) aspoň jeden rodič je nezamestnaný, 3) najvyššie ukončené vzdelanie aspoň jedného z rodičov je základné, 4) neštandardné bytové a hygienické podmienky, 5) vyučovací jazyk školy je iný než jazyk, ktorým hovorí dieťa doma. Za žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia považovali toho, ktorého rodinné a výchovné prostredie spĺňalo aspoň tri z uvedených kritérií (MPC ROCEPO, 2008).



Môžeme konštatovať, že odborníci pre problematiku vzdelávania žiakov v konečnom dôsledku vymedzujú rovnaké podmienky pre charakterizovanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Sociálne znevýhodneným prostredím žiakov z rómskych komunít je potom také prostredie, ktoré nepriaznivo vplyva na ich vzdelávanie. Medzi ukazovatele takéhoto prostredia zaradujeme hlavne tieto: 1) rodičia sú bez zamestnania a nemajú stály príjem, ktorý by zabezpečoval základné životné potreby celej rodiny, 2) nevhodné podmienky bývania, ktoré neposkytujú žiakovi priestor na vlastné súkromie, samostatné nerušené učenie a prípravu do školy, 3) jazyková bariéra, ktorú žiak môže vnímať už pri príchode do prvého ročníka základnej školy.

### 3. 2. 2 Vybrané výchovno-vzdelávacie problémy

Edukácia žiakov z rómskych komunít zahŕňa na jednej strane problémy prevažne sociálno-edukačného charakteru a problémy vyplývajúce z rozdielnych prístupov pedagógov k žiakom z rómskych komunít. Najčastejšie sociálne problémy žiakov sú tieto: nízky príjem rodiny, nevhodné bývanie, nedostatočná hygiena, nedostatok školských potrieb a pomôcok, ošatenia a podobne. Vo väčšine prípadov žiaci z rómskych komunít nemajú doma adekvátne podmienky pre prípravu na vzdelávanie sa v škole. Okrem problémov všeobecne zdieľaných chudobnými domácnosťami žiaci z rómskych komunít musia prekonávať ďalšie prekážky: geografickú izoláciu, nedostatočnú znalosť štátneho jazyka, teda slovenského jazyka, ale i podceňovanie zo strany učiteľov. Medzi najčastejšie edukačné problémy žiakov z rómskych komunít zaradujeme hlavne tieto: nízky všeobecný prehľad, slabá slovná zásoba, nízka gramatická a stylistická úroveň, nespokojnosť so známami, nízka motivácia k učeniu, tréma a strach zo skúšania a podobne.

Existuje predpoklad, že u žiakov z rómskych komunít je vyššia pravdepodobnosť ich preradenia z bežných škôl do špeciálnych škôl pre mentálne a fyzicky zaostané deti, čo ďalej obmedzuje ich budúce vzdelanie a tým aj šance na trhu práce. Prístup ku kvalitnému vzdelaniu je jedným z najdôležitejších hybných činiteľov, prostredníctvom ktorého sa posilňuje integrácia menšín do väčšinovej spoločnosti.

Vychádzajúc z prehľadovej správy s názvom *Rovnaký prístup Rómov ku kvalitnému vzdelávaniu* vypracovanej Open Society Institute (2007) kvalitný vzdelávací systém reflektujúci potreby žiakov by mal predovšetkým: 1) za-

bezpečiť bezplatné stravovanie, dopravu do školy, ošatenie, školské pomôcky a učebnice; 2) zabezpečiť zariadenie tried a škôl, telocvičňu, knižnicu, informačné a komunikačné technológie; 3) zabezpečiť zaujímavé vyučovanie podľa nových učebných osnov v celom ich rozsahu (nielen voliteľnej, ale predovšetkým povinnej časti); 4) zabezpečiť nulté ročníky a tiež centrá poskytujúce bezplatné mimoškolské programy a poradenstvo pre rodičov a ich deti.

Kvalite vzdelávania napomáha kompenzácia sociálnych a ekonomických nevýhod, posilnenie zážitkov žiakov z výučby, pomoc žiakom naplniť ich potenciál a v konečnom dôsledku pripraviť ich na aktívnu integráciu v spoločnosti. Naopak nízka kvalita vzdelávania ovplyvňuje vysokú mieru predčasného ukončovania školskej dochádzky žiakov, ktorá je čiastočne zapríčinená neúspešnosťou školského systému (Open Society Institute, 2007).

Nemenej dôležitým problémom súčasnosti je ohodnotenie pedagóga za jeho veľmi náročnú prácu s rómskymi žiakmi, čo môže byť pre pedagóga veľmi demotivujúce a potom aj vzťah k týmto žiakom je zvyčajne neadekvátny (situácii). Málokto v modernej západnej spoločnosti pochybuje o tom, že morálne záslužné povolanie lekára, pedagóga či sociálneho pracovníka si zaslúži vysokú odmenu. Jediný, kto túto pochybnosť predvádza, je neosobný trhový mechanizmus, ktorý tieto ušľachtilé povolania ohodnocuje často veľmi skromne. Ak konkrétna spoločnosť dokáže určiť záslužnosť určitých povolání, potom by mala zabezpečiť aj ich adekvátny príjem so zámerom zvýšiť kvalitu profesijných činností.

### *3. 2. 3 Príčiny a dôsledky učebnej neúspešnosti*

Vzdelávací systém na Slovensku rozlišuje vzdelávanie podľa osobitostí a podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je spravidla žiak so zdravotným znevýhodnením, žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia a žiak s nadaním. V menej rozvinutých lokalitách na Slovensku môže byť takýto systém vzdelávania vnímaný rôznymi skupinami rôzne.

Napríklad mimovládne organizácie vnímajú takéto vzdelávanie ako separované vzdelávanie. Napríklad podľa výskumných pracovníkov z Nadácie otvorenej spoločnosti „rozlišujeme experimentálne učebné triedy, alternatívne

školy, a preto môžeme hovoriť o separovanom vzdelávaní rôznych skupín žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, napríklad talentované, hendikepované, sociálne znevýhodnené deti“ (Rafael, Kahátová, 2011, s. 5). Autori skúmaním segregácie rómskych detí v školách dospeli k záveru, že segregované vzdelávanie nepomáha rozvíjať potenciál detí, ale naopak, diskriminuje ich, čo bráni všestrannému rozvoju ich osobnosti a plnohodnotnej socializácii a integrácii v spoločnosti.

Pripravenosť dieťaťa na školu však predstavuje aktuálny výsledok vývinu podmieneného ako zrením, tak aj vplyvom kultúry a jej osvojovania si dieťaťom. Príslušnosť k rómskemu etniku sa spravidla spája s málo podnetným prostredím, slabou sociálnou a ekonomickou situáciou. Osobitosti rómskej kultúry niekedy ťažko odlišiť od osobností tohto postavenia. Napríklad integrovaní Rómovia zvyčajne preberajú kultúru majority, naopak vo väčších rómskych komunitách<sup>43</sup> sa tradičná kultúra udržiava (napríklad rómsky jazyk).

Existuje niekoľko ďalších príčin opakovaného zlyhávania rómskych detí, napríklad v klasických inteligenčných testoch, kvôli ktorým sú tieto deti zaraďované do systému špeciálneho vzdelávania. Mikušková (2009) vymedzuje tieto príčiny: a) vplyv rodiny; b) očakávania a postoje rodičov k študijným výsledkom svojich detí; c) vnímanie školy ako nepriateľskej inštitúcie; d) nutnosť akceptovať požiadavky nového prostredia; e) nízka vzdelanostná úroveň rodičov; f) slabá socioekonomická úroveň väčšiny rómskych rodín; g) geografická izolácia; h) biologické premenné; i) minimálna spolupráca školy a rodičov; j) nedostatočná príprava detí na vyučovanie; k) spomalený proces zrenia; l) zžívanie s prostredím inej, im doteraz neznámej kultúry majoritného etnika; m) absencia predškolskej prípravy; n) nižšia východisková úroveň poznatkov; o) odlišné kultúrne a jazykové prostredie.

Aby rómske deti boli úspešné a nevzdelávali sa v špeciálnych školách, je potrebné: 1) znížiť počet Rómov v špeciálnych školách a nepoužívať psychologické testy v predškolskom veku a v prvých ročníkoch základných škôl; 2) aplikovať mechanizmy na odstránenie nesprávneho zaraďovania detí do špeciálnych škôl a zrušiť špeciálne školy pre deti s ľahkým mentálnym postihnutím; 3) jed-

---

<sup>43</sup> Podľa Lužicu (2011, s. 81) marginalizované rodiny žijú v sociálnych podmienkach, ktoré im neumožňujú realizovať práva a povinnosti občanov, pričom Derevjaničová (2009, s. 268) rómsku komunitu zaraďuje do kategórie chudobou a sociálnym vylúčením ohrozenou sociálnou skupinou v dôsledku jej dlhodobého pretrvávajúcej sociálnej situácie.

noznačne rozlišovať medzi mentálnym postihnutím, sociálnym znevýhodnením a etnicitou; 4) praktizovať informovaný rodičovský súhlas a zabezpečiť prístup do etnicky integrovaných štandardných predškolských zariadení; 5) prepracovať systém financovania školstva a reštrukturalizovať systém poradenských zariadení; 6) zabezpečiť ďalšie vzdelávanie študentov pedagogických fakúlt a pedagogických a odborných zamestnancov škôl; 7) zbierať a uchovávať etnické údaje v súlade so štandardmi EÚ o ochrane údajov (Friedman a kol., 2009).

### *3.3 Školskou sociálnou prácou k inkluzívnemu vzdelávaniu*

Základom pre zdôvodnenie školskej sociálnej práce ako správnej cesty k inkluzívnemu vzdelávaniu sú metodologické východiská empirického výskumu, ktorý bol zrealizovaný a vyhodnotený v roku 2013 (Facuna, 2013). Z hľadiska metodológie sa výskum zameriaval predovšetkým na komplementaritu. Jeho cieľom bolo získať kvalitatívne a kvantitatívne dáta z terénu. Pri realizácii empirického výskumu boli použité tieto metódy: literárno-analytická metóda, pološtruktúrované interview a prieskumný dotazník.

Výskum sa realizoval v dvoch vybraných základných školách. Prvá bola z obce Rakúsy, kraj Prešovský a druhá z mesta Košice, kraj Košický. Cieľovou skupinou boli pedagógovia ZŠ a sociálni pracovníci z obce Rakúsy a pedagógovia ZŠ a sociálni pracovníci z mesta Košice. S pedagógmi boli uskutočnené pološtruktúrované interview, boli hlavnou cieľovou skupinou. Sociálnym pracovníkom bol distribuovaný (osobne, poštou, emailom) prieskumný dotazník, prostredníctvom ktorého boli získané doplňujúce údaje pre hlbšie pochopenie vzťahu spolupráce pedagóga a sociálneho pracovníka v procese vzdelávania rómskych žiakov. Získané empirické údaje z terénu boli podrobené analýze, metódami otvoreného kódovania, axiálneho kódovania a selektívneho kódovania.

Pre vymedzenie výskumného problému boli použité tieto argumenty:

Neustále zdôrazňovanie dôležitosti predškolského vzdelávania, ktoré výrazne vplýva na školskú úspešnosť rómskych detí (zastúpenie Rómov v predškolských zariadeniach je naďalej veľmi nízke i v súčasnosti).

Prieskum Metodicko-pedagogického centra (MPC, 2011) Prešov potvrdzuje, že iba 5,35 % žiakov, ktorí navštevovali materské školy pred začiatkom povinnej školskej dochádzky, bolo Rómov, kým zo žiakov prvých ročníkov zá-

kladnej školy bolo 11,12 % Rómov. Podľa týchto údajov je zastúpenie Rómov v materských školách približne polovičné oproti celej populácii. Dostupné údaje však neumožňujú porovnanie vývoja tohto ukazovateľa v čase.

Školská úspešnosť rómskych detí závisí nielen od predškolského vzdelávania, akceptácie ich kultúry, ale aj od akceptácie prostredia, z ktorého tieto deti pochádzajú. Úspešnosť v škole závisí predovšetkým od dostatočnej systematickej prípravy na vzdelávanie, od záujmu a požiadaviek rodičov vo vzťahu k ich študijným výsledkom, vzdelanostnej úrovne rodičov a ich socioekonomickej úrovne, tiež od spolupráce školy a rodičov a naopak.

Problém vzdelávania sa týka najmä detí zo sociálne znevýhodňujúcich rómskych komunit, ktoré je možné identifikovať cez niektoré typické znaky vlastnej chudoby (napríklad geografická izolácia, nízky príjem finančných prostriedkov rodiny na zabezpečenie základných životných potrieb, nepravidelná strava, nedôstojné bývanie, nepravidelná zdravotná starostlivosť, ako aj fenomén alkoholu, užívania drog, fenomén ľahkej prostitúcie, kriminality, civilizačných chorôb a ochorení, genetických porúch u novorodencov a iné).

Z hľadiska vzťahu kvalitatívneho a kvantitatívneho<sup>44</sup> vo výskume išlo o komplementaritu, čo znamená, že boli použité obidve metodológie. Ich spoločným fungovaním bolo dosiahnuté efektívnejšie a plodnejšie bádanie. Ich pôsobenie vo výskume umožnilo na jednej strane využiť silné stránky každej z týchto metodológií, na druhej strane eliminovať alebo redukovať ich nedostatky.

Hlavnou výskumnou metódou bolo pološtruktúrované interview. Danou problematikou sa zaoberajú napríklad Strauss, Corbinová (1999), P. Gavora (1999, 2006, 2010), D. Silverman (2000), J. Hendl (2005), K. F. Punch (2008), S. Juszczak (2008), J. Reichel (2009). Napríklad Gavora tvrdí, „že pološtruktúrované interview je do istej miery zviazané, umožňuje tematickú koncentráciu, čo zefektívňuje zber údajov v porovnaní s neštruktúrovaným interview. Výskumník má síce pripravený obsahový rámec, ale otázky prispôsobuje odví-

---

<sup>44</sup> Kvalitatívny výskum kladie dôraz na individuálne a skupinové vnímanie sveta. Skúma človeka v jeho prirodzenom prostredí a pri jeho konaní. Jeho metodológia nie je len súbor metód a postupov na získavanie údajov, je to predovšetkým špecifický prístup ku skúmanej realite. Výsledky výskumu sa nedosahujú pomocou štatistických procedúr. Údaje sa zhromažďujú prostredníctvom rozhovorov a pozorovania. Kvalitatívny výskum sa týka napríklad života ľudí, ich príbehov, správania, taktiež chodu organizácií alebo vzájomných vzťahov v nich (Strauss, Corbin, 1999).

jajúcej sa situácií, to z neho robí pružnejší výskumný nástroj, ako je štruktúrované interview“ (Gavora, 2006, s. 88).

Prieskumný dotazník bol súčasťou hlavnej výskumnej metódy. Literárno-analytická metóda<sup>45</sup> bola použitá pri vymedzení výskumného problému. Empirické údaje získané prieskumným dotazníkom v kvalitatívnom výskume slúžili ako doplnujúce k výstupným empirickým údajom. Tieto údaje pomohli hlbšie spoznať vzájomný vzťah v spolupráci pedagógov a sociálnych pracovníkov v procese vzdelávania rómskych žiakov.

Pre uskutočnenie kvalitatívneho výskumu bola použitá výskumná metóda interview. Z hľadiska klasifikácie išlo o pološtruktúrované interview. Interview bolo realizované osobným stretnutím s niekoľkými participantmi, nie však naraz, ale po jednom. Pri pološtruktúrovanom interview bol pripravený obsahový rámec, okruhy otázok, pričom pri tomto type interview mohli byť otázky prispôsobované reakciám participanta. Mohli sa pripájať nové otázky a nehodiace sa otázky vynechávať. Zvolená metóda je flexibilnejšia a adaptívnejšia ako štruktúrované interview. Okrem zatvorených otázok sa pracovalo i s otvorenými otázkami, ktoré na ne priamo nadväzovali. Otvorené otázky umožnili pri realizácii výskumu voľnosť a pružnosť. Obsahový rámec, resp. okruhy dopytovania boli tieto:

Prvý okruh otázok bol zameraný na zistenie základných údajov a osobných informácií o participantoch: vek, pohlavie, vzdelanie, pracovné zaradenie, prax, miesto a názov pracoviska.

Druhý okruh otázok bol zameraný na zistenie názorov participantov na lokalitu, v ktorej žijú a pracujú. Otázky boli formulované približne v takomto znení: Koľko rokov pracujete v tejto lokalite? Ako vnímate život Rómov? Čo viete o ich sociálnej situácii?

Tretí okruh otázok bol zameraný na zistenie názorov participantov na problematiku vzdelávania rómskych žiakov. Aké sú ich očakávania od vzdelá-

---

<sup>45</sup> Literárno-analytická metóda, cieľom ktorej je štúdium, analýza a komparácia domácej a zahraničnej literatúry, najmä monografií, slovníkov, príspevkov, článkov v odborných periodikách a internetových zdrojov (Tematická oblasť spolupráce pedagóga a sociálneho pracovníka v procese vzdelávania rómskych žiakov. Využitie boli relevantné cudzojazyčné internetové zdroje, ktorých autormi boli významní profesionáli a organizácie s praxou v sociálnej práci v kontexte vzdelávania Rómov).

vania týchto žiakov? Aké sú najčastejšie problémy rómskych žiakov vo vzdelávaní – sociálny aspekt.

Štvrtý okruh otázok bol zameraný na zistenie názorov participantov o reálnom stave spolupráce rodičov so školou, ale i so sociálnymi pracovníkmi. Aký je záujem zo strany rodičov o vzdelávanie ich detí? Akým spôsobom participujú pri príprave svojich detí do školy na vyučovanie? Aké sú najčastejšie problémy rómskych rodičov – sociálny aspekt.

Piaty okruh otázok bol zameraný na zistenie názorov participantov o ich kompetenčných limitoch a možnostiach spolupráce so sociálnym pracovníkom v procese vzdelávania rómskych žiakov. Zároveň na zistenie názorov o ideálnom vzdelávaní, čo by malo takéto vzdelávanie zahŕňať a aké úlohy by mal plniť sociálny pracovník vo vzťahu k rodine žiaka a vo vzťahu k škole.

Šiesty okruh otázok bol zameraný na zistenie názorov participantov o tom, aký majú rómski rodičia vzťah k vzdelávaniu svojich detí.

Pološtruktúrované interview bolo nahrávané audiálne. Pri nahrávaní si evalvátor robil poznámky, zaznamenával čas a miesto interview, krstné meno skúmanej osoby (kvôli zabezpečeniu anonymity) a zapisoval si komentáre k celému priebehu interview. Na účely analýzy nahrávky bolo prevedené interview do písomnej podoby, do transkriptu. Existuje viacero spôsobov, ako urobiť transkript, t. j. čo z nahrávky dať do písomnej podoby a akú mu dať formu. Vzhľadom na výskumný problém a čo najviac, resp. maximálne zachytiť a porozumieť hovorenému textu sa postupovalo spôsobom doslovného transkriptu. Prepisovali sa všetky výrazy, ktoré boli na zázname, a to aj nedokončené slová, citoslovčia a podobne. Doslovný transkript sa riadil pravidlami na prepis podľa Mareša a Gavoru.

Údaje zistené pri interview sa overovali spôsobom nazvaným spätná verifikácia zistení. Po písomnom zaznamenaní, resp. po prepise audio nahrávky, hovoreného textu do písomného textu boli participantí oslovení a komunikovalo sa s nimi prostredníctvom mailu a telefónu za účelom toho, aby sa záznam mohol opraviť a objasniť to, čo participant povedal. Tento spôsob zabezpečil verifikáciu záznamu z interview, tiež ďalšie informácie od participantov, ktoré skúmanú problematiku ešte viac prehĺbili. Spôsob spätnej verifikácie zistení bol v súlade s etickým princípom informovanosti, pretože participant rozho-

voru má právo vedieť, ako sa jeho slová zapísali a vysvetlili a či nedošlo k deformáciám jeho výrokov.

Po realizácii pološtruktúrovaných interview s pedagógmi Základnej školy s materskou školou v obci Rakúsy v Prešovskom kraji a s pedagógmi Základnej školy v Košiciach, Košický kraj bol použitý prieskumný dotazník, ktorý bol distribuovaný sociálnym pracovníkom pôsobiacim v obci Rakúsy, kraj Prešovský a sociálnym pracovníkom pôsobiacim v meste Košice, kraj Košický. Prieskumný dotazník bol tvorený kombináciou uzavretých, otvorených a polouzavretých položiek. Z hľadiska typu ponúkaných odpovedí išlo o dichotomickú ponuku, jednoduchý výber a viacnásobný výber. Validita jednotlivých typov otázok bola zabezpečená špeciálnou metódou na zisťovanie sklonu respondentov „prifarbovať“ odpovede. Do dotazníka boli vsunuté L-otázky<sup>46</sup> (otázky zisťujúce lživosť odpovedí). L-otázky boli zamerané hlavne na správanie respondentov, ktoré nezodpovedá spoločenskej norme. Reliabilita dotazníka bola zabezpečená viacerými otázkami, ktoré zisťovali tú istú informáciu.

Výber výskumného súboru bol zámerný. Vychádzalo sa z tvrdenia Gavoru, že „zámerný výber je potrebný preto, aby vybrané osoby boli vhodné, aby mali potrebné vedomosti a skúsenosti z daného prostredia. Len tak môžu podať informačne bohatý a pravdivý obraz o ňom. Ide o ľudí, ktorí dlhšie žijú v danom prostredí, ktoré poznajú a sú schopní podať vernú správu“ (Gavora, 1999, s. 161). Pedagógovia, ktorí boli oslovení, mali praktickú skúsenosť nielen pri vzdelávaní rómskych žiakov, ale aj pri riešení ich problémov. Oslovení sociálni pracovníci mali praktickú skúsenosť v oblasti riešenia rómskej problematiky, hlavne v oblasti ich edukácie. Z hľadiska typu výber participantov spĺňal kritériá kombinovaného výberu. Mali rovnakú osobnú a profesijnú skúsenosť a boli kľúčovými osobami z hľadiska skúmanej témy a v rámci možností realizácie výskumu boli k dispozícii.

V rámci možností a dostupných kontaktov bol realizovaný empirický výskum v dvoch lokalitách v obci Rakúsy a v meste Košice, ktoré spĺňali vopred stanovené nasledovné kritéria:

- Škola s triedami žiakov z mestských sídlisk a z rómskych osád. Jedna škola sa nachádza na sídlisku veľkého mesta, druhá škola sa nachádza

---

<sup>46</sup> Pravidlo L-otázok spočíva v tom, že keď respondent u väčšiny L-otázok popiera, že sa niekedy dopustil takého správania, možno potom predpokladať, že ani pri ostatných otázkach nemožno počítať s väčšou hodnovernosťou jeho odpovedí (príklad L-otázky: Stáva sa Vám občas, že sa rozhneváte a neovládnete sa? Áno – Nie).



v obci v blízkosti rómskej osady. Obe školy patria do východoslovenského regiónu.

- Škola s triedami žiakov primárneho vzdelávania a nižšieho sekundárneho vzdelávania. Obe školy sú klasické základné školy s triedami oboch stupňov vzdelávania ISCED1 a ISCED2.
- Škola s triedami žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia rómskych komunit.
- Škola, ktorá uplatňuje možnosť vyučovať rómsky jazyk a literatúru v rámci disponibilných voliteľných hodín školského vzdelávacieho programu.
- Jedna škola uplatňuje túto možnosť, druhá nie, ale disponibilné voliteľné hodiny využíva na zvyšovanie najmä manuálnych zručností žiakov.

Lokalita A – za prvé výskumné miesto vzhľadom na predmet skúmania bola vybraná obec Rakúsy (okres Kežmarok, Prešovský kraj), ktorá svojou polohou a zložením obyvateľstva vystihovala výskumné miesto na realizáciu empirického výskumu. Obec sa skladá z dvoch častí – zo samotnej obce a z rómskej osady, ktorá je vzdialená asi 2 km na sever od obce. V obci Rakúsy je približne 2500 obyvateľov, z toho spoločensky neprispôsobivých je okolo 2000 obyvateľov. V Rakúsoch v čase realizácie výskumu bola vysoká miera nezamestnanosti, na Úrade práce v Kežmarku bolo evidovaných viac ako 29 % uchádzačov o zamestnanie prevažne so základným vzdelaním, nižším ako základným vzdelaním a s neukončenou základnou školou.

Z demografického pohľadu je to dynamicky sa rozvíjajúca obec, z celkového počtu rómskeho obyvateľstva bolo 48 % vo vekovej kategórii do 15 rokov. V obci sa nachádza Základná škola s materskou školou, v ktorej sa vzdelávalo vyše 600 žiakov, kvôli čomu sa musela presťahovať do budovy roľníckeho družstva vzdialenej asi 7 km od obce. Obec ako zriaďovateľ hradila cestovné žiakom. Škola v bývalej administratívnej budove svojpomocne zriadila 14 tried. I keď sa pedagógovia snažia v katastrofálnych podmienkach robiť nemožné, vplyvom pribúdajúceho počtu detí sa predpokladá, že situácia v budúcnosti bude ešte neúnosnejšia. Napríklad v roku 2009 sa narodilo 103 detí, ktoré o 6 rokov pôjdu do školy. Jediným riešením je postaviť novú školu. Tá by podľa odhadov odborníkov stála viac ako 3 milióny eur<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> (Výjadrenie starostu obce: „Recept starostu Rakús na riešenie problémov v rómskej agende“. [www.sme.sk](http://www.sme.sk), 20. 02. 2011, 15.35).

Z hľadiska profilu školy. Žiaci mali prístup k IKT. Výchovno-vzdelávacia činnosť smeruje k príprave žiakov na život, ktorý od nich vyžaduje, aby boli schopní zaradiť sa do života a samostatne riešiť existenčné problémy. Princípom školy je, aby každý žiak v škole zažil úspech, aby bol spokojný bez ohľadu na rodinné a majetkové pomery, sociálne prostredie a rasu. Škola poskytuje dôkladné primárne vzdelávanie deťom zo sociálne zanedbaného prostredia. Škola zabezpečuje svojim žiakom kvalitnú prípravu v oblasti čitateľskej gramotnosti, grafomotorických zručností, polytechnickej výchovy úzko súvisiacej s estetickým cítením, v oblasti zvyšovania manuálnych zručností, pracovných návykov a kladnému vzťahu k práci. Po získaní nižšieho sekundárneho vzdelania v škole môže žiak pokračovať v štúdiu na ktorejkoľvek škole poskytujucej vyššie sekundárne vzdelávanie<sup>48</sup>.

Lokalita B – za druhé výskumné miesto bolo zvolené mesto Košice, ktoré je druhým najväčším mestom SR a nachádza sa vo východnej časti Slovenska. Mesto má rozlohu 244 km<sup>2</sup>, žije v ňom 234 237 obyvateľov (r. 2007). Hustota obyvateľov dosahuje 964 osôb/km<sup>2</sup>. Priemerný vek obyvateľov mesta je 35,13 roka. Košiciam patrí prívlastok mesto mladých. Vo svojej správe má viac ako 40 základných škôl. Sieť stredných škôl tvoria gymnáziá, stredné odborné školy a učilištia, obchodné akadémie, zdravotnícke a umelecké školy. Najvyšší stupeň vzdelania zabezpečuje 9 fakúlt Technickej univerzity Košice, 4 fakulty Univerzity P. J. Šafárika, Univerzita veterinárneho lekárstva a farmácie a ďalšie pracoviská slovenských vysokých škôl. Základná škola, ktorá bola druhou výskumnou vzorkou, sa nachádza na sídlisku Nad jazerom v južnej časti mesta, v tesnej blízkosti rieky Hornád. Škola je poslednou v rade škôl neďaleko obce Krásna pri Hornáde, odkiaľ prichádzajú žiaci z Vyšného dvora a tvoria tretinu celkového počtu žiakov školy. Ostatní žiaci sú obyvateľmi sídliska Terasa-Luník IX a menšia časť žiakov je priamo zo sídliska Nad jazerom.

Škola je zameraná na výchovu a vzdelávanie rómskych žiakov. Vyučovací proces umožňuje skĺbenie preberaného učiva s materinským jazykom. Zohľadňuje zanedbané pôsobenie na rozumový vývoj detí, ktoré sa odzrkadľuje na súčasných schopnostiach žiakov v jednotlivých ročníkoch. Škola sústavne spolupracuje so psychologickou poradňou v blízkosti školy. *Pedagógovia sa snažia o zavádzanie zaujímavých a vhodných vyučovacích metód, ktoré motivujú žiakov k lepším výsledkom. Prostredníctvom Súkromného cen-*

---

<sup>48</sup> Zdroj web školy: <http://zsrakusy.edupage.org/>

*tra voľného času v budove školy vedú krúžky s rozličným zameraním. Žiaci a ich učitelia majú možnosť využívať pozoruhodné aktivity knižnice, ktorá je tiež súčasťou budovy*<sup>49</sup>.

Hlavnou technikou zberu dát bolo pološtruktúrované interview. Interview sa uskutočnilo v prostredí participantov. Interview bolo nahrávané na diktafón a následne bolo prepísané do textovej podoby. Získané údaje z interview boli analyzované a kódované. Údaje boli predmetom analýzy, prostredníctvom ktorej boli údaje rozobrané, konceptualizované a znovu zložené novými spôsobmi. Ide o ústredný proces tvorby teórie z údajov. Podľa Straussa a Corbinovej sa táto metóda delí do troch fáz: otvorené kódovanie, axiálne kódovanie a selektívne kódovanie.

Otvorené kódovanie je analytickým procesom, ktorým sú pojmy identifikované a rozvíjané v zmysle vlastností a dimenzií. Základné analytické postupy, pomocou ktorých sa to dosahuje, sú: kladenie otázok o údajoch a zisťovanie podobnosti a rozdielov porovnávaním jednotlivých prípadov, udalostí a iných výskytov skúmaného javu medzi sebou. Podobné udalosti sú označené a zoskupené do kategórií. Označovanie javov – udalostiam sa priradujú mená, ktoré ich potom reprezentujú. Kategorizácia – viac súvisiacich pomenovaní javov spadá do jednej kategórie. Rozvíjanie dimenzie kategórie – umiestnenie vlastnosti na nejakej škále a proces rozloženia vlastností na ich jednotlivé dimenzie.

Axiálne kódovanie je proces uvádzania subkategórií do vzťahu k nejakej kategórii. Je to zložitý induktívno-deduktívny proces s niekoľkými krokmi, ktoré sú, rovnako ako pri otvorenom kódovaní, vykonávané prostredníctvom porovnávaní a kladenia otázok. Avšak pri axiálnom kódovaní je použitie týchto postupov viac zamerané a je cieľené na objavovanie a rozvinutie kategórie v zmysle paradigmatického modelu. Rozvíjame každú kategóriu (jav) v zmysle ich príčinných podmienok, ktoré ich spôsobujú, a konkrétne dimenzionálne umiestnenie tohto javu v zmysle jeho vlastností, kontextu, stratégií konania alebo interakcií použitých na zvládnutie, ovládnutie alebo reakciu na tento jav v tomto kontexte a následkov správania alebo interakcie. Okrem toho pri axiálnom kódovaní sa pokračuje v hľadaní ďalších vlastností a v zaznamenávaní dimenzionálneho umiestnenia každého prípadu, situácie alebo udalosti.

---

<sup>49</sup> Zdroj web školy: <http://szsgalakticka.edupage.org/>

Selektívne kódovanie je proces, kedy sa vyberie jedna centrálna kategória, ktorá je potom systematicky uvádzaná do vzťahu k ostatným kategóriám. Tieto vzťahy sa ďalej overujú a kategórie, u ktorých je to potrebné, sa zdokonaľujú a rozvíjajú. Pomocnou technikou zberu dát po realizácii pološtruktúrovaného interview bol prieskumný dotazník, prostredníctvom ktorého boli získané ďalšie pomocné dáta pre hlbšie porozumenie vzájomného vzťahu spolupráce pedagógov a sociálnych pracovníkov v procese vzdelávania rómskych žiakov. Dotazník bol distribuovaný sociálnym pracovníkom pôsobiacim v obci Rakúsy, Prešovský kraj a sociálnym pracovníkom pôsobiacim v meste Košice, Košický kraj.

V prieskumnom dotazníku bola každá otázka vyhodnotená samostatne. Získané informácie, pomocou ktorých boli overované hypotézy, boli prehľadne usporiadané do tabuliek a grafov. Pri vyhodnocovaní údajov sa postupovalo podľa Gavoru – „Vytvorenie databázy dát“ (Gavora, 2010). Pri vyhodnocovaní dát bol použitý počítačový program MS Excel.

Na základe preštudovania odbornej literatúry a prieskumov, ktoré sa v predmetnej problematike realizovali, bol stanovený hlavný cieľ výskumu: Zistiť aktuálny stav potreby sociálnych pracovníkov v procese vzdelávania rómskych žiakov v dvoch vybraných základných školách.

Precizovanie a špecifikovanie hlavného cieľa bolo východiskom pre stanovenie týchto čiastkových cieľov: (C1) Zistiť názory pedagógov o problematike vzdelávania rómskych žiakov. (C2) Zistiť názory pedagógov o sociálnej situácii rómskeho žiaka a jeho rodiny. (C3) Zistiť názory pedagógov o potrebe sociálnych pracovníkov v procese vzdelávania rómskych žiakov. (C4) Zistiť kompetenčné limity pedagóga v procese vzdelávania rómskych žiakov. (C5) Zistiť názory pedagógov o kooperácii so sociálnym pracovníkom v procese vzdelávania rómskych žiakov. (C6) Zistiť kompetenčné limity sociálneho pracovníka v procese vzdelávania rómskych žiakov. (C7) Zistiť názory pedagógov o ideálnom vzdelávaní rómskych žiakov.

Vymedzenie hlavného cieľa a čiastkových cieľov boli základom pre výskumné otázky: (O1) Ako chápu pedagógovia problematiku vzdelávania rómskych žiakov? (O2) Ako chápu pedagógovia sociálnu situáciu rómskeho žiaka a jeho rodiny? (O3) Ako pedagógovia zdôvodňujú činnosť sociálnych pracovníkov v procese vzdelávania rómskych žiakov? (O4) Existujú rozdiely v názoroch pedagógov pôsobiacich v škole v obci a pedagógov pôsobiacich v škole

v meste o potrebe sociálnych pracovníkov v procese vzdelávania rómskych žiakov? (O5) Existujú rozdiely v názoroch pedagógov s nižšou praxou a pedagógov s vyššou praxou o potrebe sociálnych pracovníkov v procese vzdelávania rómskych žiakov? (O6) Ako pedagógovia chápu svoje kompetenčné limity v procese vzdelávania rómskych žiakov? (O7) Existujú rozdiely v názoroch pedagógov pôsobiacich v škole v obci a pedagógov pôsobiacich v škole v meste o ich kompetenčných limitoch v procese vzdelávania rómskych žiakov? (O8) Existujú rozdiely v názoroch pedagógov s nižšou praxou a pedagógov s vyššou praxou o ich kompetenčných limitoch v procese vzdelávania rómskych žiakov? (O9) Ako pedagógovia chápu kooperáciu so sociálnym pracovníkom v procese vzdelávania rómskych žiakov? (O10) Existujú rozdiely v názoroch pedagógov pôsobiacich v škole v obci a pedagógov pôsobiacich v škole v meste o kooperácii so sociálnym pracovníkom v procese vzdelávania rómskych žiakov? (O11) Existujú rozdiely v názoroch pedagógov s nižšou praxou a pedagógov s vyššou praxou o kooperácii so sociálnym pracovníkom v procese vzdelávania rómskych žiakov? (O12) Ako chápu pedagógovia ideálne vzdelávanie rómskych žiakov?

V kvalitatívne orientovanom výskume bol použitý zámerný výber osôb. Kritériom bolo, že osoba bola pedagógom v základnej škole a mala viac ako desať rokov praxe. Participanti boli pedagógovia v strednom a staršom veku, najmladší z nich mal 40 rokov. Predmetom analýzy boli výpovede 12 pedagógov – deviatich žien a troch mužov. Keďže pri tomto type výskumu ide o údaje, ktoré sa týkajú konkrétneho človeka, identita každej osoby bola krytá (anonymná). Boli používané fiktívne mená. Aby sa znížila možnosť, že by meno asociovalo s konkrétnym žijúcim človekom, všetky mená sa začínali na písmeno A. Z podobných dôvodov sa vyhlo i menovaniu lokalít, v ktorých pedagógovia žili a pôsobili. Ich lokalita bola označená písmenom A (pedagógovia z obce Rakúsy) a písmenom B (pedagógovia z mesta Košice).

Empirické údaje kvalitatívneho výskumu boli získané pomocou vopred stanovených výskumných metód, ktoré boli audiálne zaznamenané. Na podporu výpovedí participantov sa uvádzali i údaje z realizovaného kvalitatívneho prieskumu „Príčiny úspechov a neúspechov rómskych žiakov“ (Facuna, 2012).

Za najvyšší cieľ kvalitatívneho výskumu je považovaná tvorba teórie. Z toho dôvodu bola v prvom kroku uskutočnená analýza empirických údajov, pričom hlavné okruhy z oblasti sociálnej sféry boli tieto: 1) rodinné prostre-

die, 2) školské prostredie a 3) spolupráca pedagóga a sociálneho pracovníka. Z predmetných okruhov boli stanovené tieto významové kategórie.

| Predmetné okruhy                            | Významové kategórie   |
|---|---|
| rodinné prostredie                          | rodina, sociálna situácia   |
| školské prostredie                          | škola, ideálne vzdelávanie, motivácia, trieda, úspechy žiakov, neúspechy žiakov, príprava žiakov na vyučovanie, školská dochádzka                       |
| spolupráca pedagóga a sociálneho pracovníka | sociálny pracovník, akceptácia sociálneho pracovníka, pomoc pedagóga, limity pomoci pedagóga, spolupráca so sociálnym pracovníkom, spolupráca s rodičmi |

Z jednotlivých významových kategórií boli spracované autentické výroky participantov. Z výrokov participantov boli vytvorené segmenty, ktoré sa v texte podčiarkli. Každá kategória bola označená kódom a významné kategórie boli podrobené deskripcii v nasledujúcej podobe:

*Rodina ako kategória.* Rómske deti nie sú podporované rodičmi, motivácia z rodinného prostredia nie je žiadna. Rodičia svoje deti nepochvália ani nepokarhajú. Rodičom nezáleží na tom, aké sú výsledky ich detí v škole. V rodine chýba dobrý príklad rodičov, ktorí sa o svoje deti riadne starajú. Rodičia majú byť pre svoje deti nielen príkladom, ale aj vzorom.

*Sociálna situácia ako kategória.* Rómske deti sú doma bez vody a miesta na učenie. V prvom ročníku je to katastrofálne. Deti sú často zanedbané, nevyspaté a sú hladné. Deti majú zlú hygienu. Ich sociálnu situáciu participantí posudzujú podľa toho, či sú deti čisté a pravidelne chodia do školy. Deti si nevážia svoje pomôcky, doslova ich ničia, nemajú k nim vzťah, čo môže vyplývať zo zlej situácie rodiny, v ktorej tieto deti žijú. Deti sú čoraz viac chudobnejšie. Z dôvodu sociálnej situácie, v ktorej sa nachádzajú, sú veľmi plačlivé, agresívne alebo utiahnuté. Slabšie sociálne situovaný človek môže byť múdry a môže v živote niečo dosiahnuť. Závisí to od priorít rodičov, ktoré si v živote nastaví. Sociálna situácia rodiny žiakov je takou situáciou rodiny, v ktorej je nedostatok peňazí. Sociálnu situáciu sprevádza agresivita, alkoholizmus a príživníctvo.

*Škola ako kategória.* Deti si v prvom ročníku základnej školy rýchlo zvyknú na prostredie školy. Deti školu spoznávajú a potom sa do školy aj tešia. Školské

prostredie nie je deťom cudzie, okrem tých detí, ktoré majú slabú slovnú zásobu v slovenskom jazyku. Deti sú v škole so spolužiakmi, v škole majú poriadok, zabezpečené pekné triedy a dostávajú stravovacie balíčky. Deti rady chodia do školy, pretože v škole majú viac vecí ako doma. Žiaci sa v škole cítia dobre a preto radi chodia do školy.

*Ideálne vzdelávanie ako kategória.* Dieťa má pred vstupom do školy absolvovať predškolské vzdelávanie, teda materskú školu a tiež nultý ročník, ak je to pre dieťa nevyhnutné. Vo vzdelávaní uprednostniť pomalšie tempo a menej žiakov v triede. Uskutočniť zmenu osnov v Štátnom vzdelávacom programe. Orientovať školské predmety na rozvoj zručností. Rozvíjať manuálne zručnosti chlapcov a dievčatá učiť, ako sa majú starať o rodinu. Zabezpečiť celodenné vzdelávanie s výchovnou činnosťou. Zmysluplnejšie tráviť čas popoludní. Poskytnúť deťom také vzdelávanie, ktoré zvládnu a ktoré ich nezaťažujú. Majú získať také vzdelanie, ktoré im umožní uplatniť sa na trhu práce v rámci svojich možností a vedomostí. Prepojenie základnej školy so strednou školou, aby sa deti uplatnili, pracovali a mali peniaze. Ideálne vzdelávanie zahŕňa také školské prostredie, v ktorom deti budú mať zabezpečené základné a hygienické potreby a budú aj psychicky v pohode. Dôležitá je aj účasť rodičov na vzdelávaní svojich detí, aspoň v čase, keď ich dieťa v škole trávi prvé dni svojho života. Väčšia zodpovednosť rodičov a poradenstvo pre rodičov, pretože si sami nevedia poradiť s výchovou detí.

*Motivácia ako kategória.* Zasielanie pochvál za správanie aj domov. Chváliť žiakov za dobre vypracovanú úlohu medzi žiakmi v triede. Uviesť žiaka, ktorý má v škole výborné výsledky ako pozitívny vzor v triede. Ústne pochváliť medzi žiakmi a potom aj pred rodičmi. Je to individuálne, na niekoho platí len prísnosť, na niekoho zase pochvala. Pochvala však motivuje žiaka zlepšovať sa v učení, ale len do určitého veku, potom už nie. Funguje to len chvíľu. Nevyhnutnosťou je venovať viac času práci so žiakmi.

*Trieda ako kategória.* Triedy s rómskymi žiakmi. V škole sú niektoré deti šikovnejšie, niektoré sú menej šikovné. Šikovnejšie deti by v triede s menej šikovnými deťmi upadali a nedosahovali by ani len priemer, ktorý by mali dosahovať. Závisí to od toho, ako žijú rómske deti v osade, pretože to sa potom prenáša aj do školy. Triedy s rómskymi a nerómskymi deťmi nepredpokladajú väčší úspech rómskych detí v škole. Ak by takéto triedy mali byť, tak zloženie detí v triede by muselo byť rovnomerné, aby nerómske deti „ťahali“

rómske deti. V tomto prípade by bolo dobré, keby boli triedy s rómskymi a nerómskymi deťmi.

*Úspechy žiakov v škole ako kategória.* Žiaci v škole veľmi radi pracujú s drevom a kovmi. Najviac žiakov baví spievať, čiže zaujíma ich predmet hudobná výchova. Okrem hudobnej výchovy žiaci dosahujú úspechy aj vo výtvarnej výchove. Žiaci radi počítajú a riešia slovné úlohy, ktoré však musia vychádzať z jednoduchých príkladov zo života.

*Neúspechy žiakov v škole ako kategória.* Vzdelávacie úspechy žiakov v škole absentujú. Sú veľmi nízke. Niektorí žiaci v škole nerozumejú slovám v slovenskom jazyku, ktoré sa v spoločnosti bežne používajú. Žiaci sa učia získavať slovnú zásobu zo slovenského jazyka, ale slovná zásoba, ktorú používajú doma a potom aj v škole, je nesprávna. Žiaci v primárnom vzdelávaní majú problémy s písaním a prepisovaním slov a krátkych textov v slovenskom jazyku. Odpisujú slová z tabule veľmi zle. Žiaci nemajú nadobudnuté manuálne zručnosti z domu. Väčší nezáujem žiakov o vedomosti sa prejavuje v neskoršom období, teda v nižšom sekundárnom vzdelávaní.

*Príprava žiakov na vyučovanie ako kategória.* Žiaci sa doma samostatne nepripravujú. Chýba samostatná pripravenosť žiakov. V prípade, že žiaci nie sú na vyučovanie pripravení, nemajú potom záujem spolupracovať s učiteľom. Dôvodom je aj zlá sociálna situácia rodiny, v ktorej žiaci žijú. Žiaci nemajú vhodnú obuv do školy a peniaze na autobus. Niektorí žiaci si nemajú čo obuť či je leto alebo zima, ale do školy prídu pripravení. Je to individuálne, niektorí žiaci sa pripravujú a niektorí nie. Žiaci si neberú domov knihy a zošity, pretože by ich zničili a nedoniesli by ich naspäť do školy. Niektoré deti zabudnú alebo nevypracujú domácu úlohu. Žiaci sa preto doma nepripravujú, celá ich príprava prebieha priamo v škole. Žiaci si musia uvedomiť, že vzdelávanie je hlavne pre nich a že bez vzdelania sa v živote nikde neuplatnia. Ide tu aj o nezodpovednosť samotných detí, o ich postoj k vzdelaniu.

*Školská dochádzka ako kategória.* Deti vymeškávajú hodiny dosť často, ale nevyplýva to na ich úspech. V škole to neplatí pre všetkých. Niektoré deti vymeškávajú hodiny, ale problém v škole nemajú. Rodičia ich do školy pustia, prípadne ich odprevadia k autobusu, ale deti do školy neprídu. Deti sú v tomto kontexte veľmi nezodpovedné. Niektoré deti si to prídu doslova odsedieť, vyrušujú a potom aj narušujú celý proces vyučovania v triede. Prejavy záškoláctva však



nie sú. Príčinou nepravidelnej školskej dochádzky je fakt, že v rómskych rodinách je vysoká chorobnosť, pretože ich bývanie nespĺňa ani len štandardné podmienky bývania.

*Sociálny pracovník ako kategória.* Sociálni pracovníci sú nápomocní pri vyplňovaní niektorých formulárov a v prípadoch, keď rodičia žiakov majú prísť do školy. Ale aj v takých prípadoch, keď má rodič zdravotne postihnuté dieťa. Pomáhajú v prípadoch, keď je dieťa nevyspaté, neumyté, zanedbávané a má problémy so školskou dochádzkou. Avšak táto problematika spadá do kompetencie sociálneho pracovníka. Dôležitá je i spolupráca, hlavne s rodičmi. Sociálni pracovníci majú bližšie k žiakom a ich rodinám ako pedagógovia. So sociálnym pracovníkom je spolupráca dôležitá najmä prostredníctvom aktivít obce.

*Akceptácia sociálneho pracovníka vo vzdelávaní ako kategória.* Dôležitá je i účasť sociálneho pracovníka v každodennom živote žiaka. Sociálny pracovník zisťuje situáciu rodiny a pomáha pedagógovi. Akceptácia ťažkej sociálnej situácie rodiny je dôležitá.

*Pomoc pedagógov ako kategória.* Materiálne pomáhať, a to tým, že deťom zoženú šatstvo a poskytujú poradenstvo pre rodičov v oblasti výchovy detí. Rodičia detí sú v zlej sociálnej situácii, žiadajú i finančnú výpomoc. Rodičia často neprijmú šatstvo, pretože sa hanbia za svoju situáciu, v ktorej žijú spolu so svojimi deťmi. V niektorých prípadoch prijaté šatstvo predajú. Niekedy jednoducho pomoc neprijmú. Sú situácie, kedy je dieťa pokarhané, pretože povedalo niečo o tom, ako doma žijú. Dôležitá je mimoškolská činnosť a motivácia (povzbudzovanie). Pedagógovia svoju prácu berú ako poslanie, avšak sú časovo i psychicky vyťažení, preto by im pomohla akákoľvek pomoc (dobrovoľná).

*Limity pomoci pedagógov ako kategória.* Pedagógovia sú časovo vyťažení, prichádzajú domov večer v neskorých hodinách, v dôsledku čoho sa nestíhajú starať o svoje rodiny. Pedagógovia nemajú dosah na dieťa v jeho rodine, pretože aj doma by mal niekto pomáhať dieťaťu. Pedagógovia nie sú s deťmi celý deň a sú s nimi len počas školského roka, kedy môžu na deti pozitívne vplývať. Deti často nemajú peniaze na dopravu, v niektorých prípadoch pedagógovia kupujú autobusové lístky zo svojich vlastných peňazí. Limity pomoci vidia v spolupráci s rodičmi a v zabezpečení príchodu dieťaťa do školy.

*Spolupráca so sociálnym pracovníkom ako kategória.* Pedagógovia nevedia, aké sú úlohy sociálneho pracovníka, ako im môžu pomôcť pri zmene situácie, v ktorej deti žijú. Pedagógovia si však sociálnu prácu vyžadujú a mala by fungovať dvadsaťštyri hodín denne. Sociálnych pracovníkov vnímajú ako tých, ktorí sú v kontakte s rodičmi viac ako oni. Niektoré rómske rodiny si ich však do svojho príbytku nepustia. Sociálni pracovníci im môžu pomôcť aj tým, že oslovia rodinu v prípadoch, keď je dieťa zanedbávané a zanedbáva školskú dochádzku. Ďalej v sprostredkovaní kontaktu na rodičov, najmä na starých rodičov, pretože s nimi sa lepšie spolupracuje. Pomôcť by mali aj rodičom zmeniť ich postoj k životu tak, aby sa o deti starali, hlavne o ich hygienu. Sociálni pracovníci vidia do problému rodín viac a môžu im poskytnúť pomoc, avšak nie vo všetkom.

*Spolupráca s rodičmi ako kategória.* Spolupráca pedagóga s rodičmi je veľmi slabá, avšak je nevyhnutná. Rodičia málo komunikujú so svojimi deťmi o ich živote v škole, nerobia s nimi domáce úlohy. Rodičov nezaujíma, čo bolo v škole, aké majú ich deti problémy v škole, čo nové sa naučili, čo vedia a čo nevedia.

### *3.4 Inkluzívnym vzdelávaním k sociálnej inklúzii Rómov*

V súvislosti s inkluzívnym vzdelávaním v kontexte sociálnej inklúzie Rómov je nevyhnutné vymedziť vzťahy medzi: 1) školou, sociálnym pracovníkom a rodinou, 2) sociálnou situáciou, prípravou žiaka na vyučovanie a školskou dochádzkou, 3) motiváciou, úspechmi žiaka a triedou, 4) pedagógom, rodičom a sociálnym pracovníkom. Pri vymedzení týchto vzťahov nám pomáhajú údaje z realizovaného výskumu, ktorému venujeme pozornosť v predchádzajúcich častiach publikácie. Empirické údaje kvalitatívneho výskumu získané prostredníctvom pološtruktúrovaného interview boli podrobené otvorenému kódovaniu a kategorizácii, čím vznikli významové kategórie. Následne potom bolo realizované spojenie medzi významovými kategóriami, ktoré je cieľom axiálneho kódovania. Spojenia medzi kategóriami sú vyjadrené vo vnútorných vzťahoch medzi významovými kategóriami, pričom sa vychádzalo z paradigmatického modelu. Deskriptívne vyjadrenie štyroch vnútorných vzťahov medzi významovými kategóriami uvádzame nasledovne:

1. Deskriptívne vyjadrenie vnútorného vzťahu medzi významovými kategóriami: škola ↔ sociálny pracovník ↔ rodina

Za príčinné podmienky vnútorného vzťahu medzi významovými kategóriami škola, sociálny pracovník a rodina sú postoje rodičov k vzdelaniu svojich detí, ktoré sa prejavujú v slabej podpore a motivácii detí, v nízkych požiadavkách na výkon detí v škole, ale aj v cieľoch rodičov, ktoré sú zamerané v prevažnej väčšine na blízku budúcnosť. Medzi ďalšie príčinné je možné zaradiť nedostatok peňazí rodičov na chod celej domácnosti, čo sa v konečnom dôsledku prejavuje v nepravidelnej školskej dochádzke detí. Kontext vyjadrenia vnútorných vzťahov medzi kategóriami je domáci a školský. Intervenujúce podmienky vnútorných vzťahov významových kategórií sú osobná skúsenosť pedagógov a sprostredkovaná skúsenosť pedagógov prostredníctvom rozhovorov s deťmi. V súvislosti so stratégiou konania a interakcie pedagógovia pomáhajú žiakom nielen po morálnej stránke, ale aj po materiálnej stránke. Pedagógovia udržiavajú kontakt s rodičmi detí a spolupracujú so sociálnym pracovníkom. Následky stratégie konania a interakcie: po zásahu pedagógom a sociálnym pracovníkom sa situácia zlepší, ale len na určitý čas, neskôr sa situácia vráti späť.

2. Deskriptívne vyjadrenie vnútorného vzťahu medzi významovými kategóriami: sociálna situácia ↔ príprava žiaka na vyučovanie ↔ školská dochádzka

Príčinné podmienky vnútorného vzťahu významových kategórií sociálna situácia, príprava žiaka na vyučovanie a školská dochádzka sú tieto: žiadny priestor na učenie doma, nízka úroveň bývania, nedostatočná strava, deti nemajú prístup k vode, v zime nemajú dostatočné teplo v dome. Príčinné podmienky sa prejavujú v neuspokojení základných životných potrieb detí doma, ich príprava na vyučovanie je minimálna a školská dochádzka nepravidelná. Kontext vyjadrenia vnútorných vzťahov medzi kategóriami je domáci. Intervenujúce podmienky vnútorných vzťahov významových kategórií sú osobná skúsenosť pedagógov a sprostredkovaná skúsenosť pedagógov prostredníctvom rozhovorov s deťmi a sociálnymi pracovníkmi. V súvislosti so stratégiou konania a interakcie pedagógovia zabezpečujú pre žiakov také podmienky, ktoré ich dobre pripravujú na vyučovanie. Následky stratégie konania a interakcie: po zásahu pedagógov sa len čiastočne zlepší situácia detí v rodine, žiada sa preto intenzívnejšie spolupracovať so sociálnym pracovníkom.

3. Deskriptívne vyjadrenie vnútorného vzťahu medzi významovými kategóriami: motivácia ↔ úspechy žiaka ↔ trieda

Príčinné podmienky vnútorného vzťahu významových kategórií motivácia, úspechy žiaka a trieda sú tieto: nezabezpečenie teplej stravy v škole, minimálna komunikácia v rómskom jazyku, nedostatočná príprava na vyučovanie a nízka motivácia zo strany rodičov. Príčinné podmienky sa prejavujú v neuspokojení potrieb detí v škole a slabých výsledkov v škole. Kontext vyjadrenia vnútorných vzťahov medzi kategóriami je školský. Intervenujúce podmienky vnútorných vzťahov významových kategórií sú osobná skúsenosť pedagógov a sprostredkovaná skúsenosť pedagógov prostredníctvom rozhovorov s deťmi. V súvislosti so stratégiou konania a interakcie pedagógovia motivujú žiakov a v škole zabezpečujú podmienky pre ich vzdelávanie. Následky stratégie konania a interakcie: po zásahu pedagógov sa len čiastočne zlepšil vzdelávanie detí v škole, žiada sa intenzívnejšie spolupracovať s rodinou za účasti sociálneho pracovníka.

#### 4. Deskriptívne vyjadrenie vnútorného vzťahu medzi významovými kategóriami: pedagóg ↔ rodič ↔ sociálny pracovník

Príčinné podmienky vnútorného vzťahu významových kategórií pedagóg, sociálny pracovník a rodič sú tieto: limity profesijnej činnosti pedagógov. Príčinné podmienky sa prejavujú v časovej náročnosti na riešenie problémov detí v škole, čo sa v konečnom dôsledku prejaví v tom, že problémy detí sa prehliadnu a neriešia sa. Kontext vyjadrenia vnútorných vzťahov medzi kategóriami je školský. Intervenujúce podmienky vnútorných vzťahov významových kategórií sú osobná skúsenosť pedagógov a sprostredkovaná skúsenosť pedagógov prostredníctvom rozhovorov s kolegami zo školy. V súvislosti so stratégiou konania a interakcie pedagógovia vynakladajú úsilie nad rámec svojich profesijných možností. Následky stratégie konania a interakcie: po zásahu pedagógov sa len na určitý čas zlepšil vzdelávanie detí v škole, žiada sa intenzívnejšie spolupracovať s rodinou za účasti sociálneho pracovníka a ďalších odborníkov.

Inkluzívne vzdelávanie si vyžaduje akceptáciu kontextuality vzdelávania ako centrálnej kategórie. Podpora a motivácia detí, dosahovanie výkonu detí v škole a plánovanie si budúcnosti závisia od postojov rodičov k vzdelaniu svojich detí. Zabezpečenie chodu celej domácnosti rodičmi vplýva na školskú dochádzku detí. Neuspokojenie základných životných potrieb detí doma, ako je slušné a štandardné bývanie s priestorom na učenie, zabezpečenie stravy, prístup k vode a tepla v zimnom období vplýva na prípravu žiakov na vyučovanie, ktorá je minimálna a školská dochádzka je nepravidelná vo výskumnej vzorke (vo vybraných základných školách).

Nezabezpečenie teplej stravy v škole, minimálna komunikácia v róm-skom jazyku, nedostatočná príprava na vyučovanie a nízka motivácia zo strany rodičov neuspokojuje potreby detí v škole, dôsledkom čoho sú výsledky detí v škole slabé. Limity profesijnej činnosti pedagógov sa prejavujú v časovej náročnosti na riešenie problémov detí v škole, čo sa v konečnom dôsledku prejavuje v tom, že sa problémy detí prehliadajú a systémovo sa neriešia. Pedagógovia vedia o tejto skutočnosti a poznajú sociálnu situáciu detí a ich rodiny cez osobné skúsenosti, ale aj cez sprostredkované skúsenosti – priame rozhovory s deťmi, sociálnymi pracovníkmi a kolegami zo školy. V súvislosti s tým pedagógovia pomáhajú žiakom nielen po morálnej stránke, ale aj po materiálnej stránke. Udržávajú kontakt s rodičmi detí a spolupracujú so sociálnym pracovníkom. Zabezpečujú pre žiakov také podmienky, ktoré ich dobre pripraví na vyučovanie. Motivujú žiakov a v škole zabezpečujú podmienky pre ich vzdelávanie. Vynakladajú úsilie nad rámec svojich profesijných možností. Po zásahu pedagógom a sociálnym pracovníkom sa situácia zlepší. Čiastočne sa zlepší situácia detí v rodine a vzdelávanie detí v škole, ale len na určitý čas, neskôr sa situácia vráti späť do pôvodného stavu. Žiada sa intenzívnejšia spolupráca pedagóga so sociálnym pracovníkom za účasti rodičov žiaka, prípadne aj ďalších odborníkov.

## Záver

Teoretická časť publikácie bola predmetom analýz východísk sociálnej práce v kontexte vzdelávania a prístupov vo výkone sociálnej práce vo vzťahu ku klientom (škole, žiakovi a jeho rodine). Jej predmetom boli vybrané problémy z edukácie rómskych žiakov. Zameriavala sa na objasnenie statusu a úlohy sociálneho pracovníka v systéme vzdelávania, vymedzenie kompetencií sociálneho pracovníka a pedagóga v oblasti riešenia problémov rómskych žiakov vo vzdelávaní. Teoretická časť bola podopretá dátami z výskumu. Bola kvalitatívne zameraná na zistenie aktuálneho stavu potrieb sociálnych pracovníkov v procese vzdelávania rómskych žiakov v dvoch vytypovaných základných školách. Pre hlbšie porozumenie vzájomného vzťahu spolupráce pedagógov a sociálnych pracovníkov v procese vzdelávania rómskych žiakov boli použité pomocné dáta z dotazníkového prieskumu.

Zrealizovaný výskum priniesol potvrdenie vedecko-výskumného projektu a zvoleného postupu skúmania výskumných problémov pomocou komplementarity, teda pomocou dvoch výskumných nástrojov: pološtruktúrovaného interview a prieskumného dotazníka. Empirické údaje, ktoré boli získané prostredníctvom týchto výskumných nástrojov v kontexte s problematikou vzdelávania rómskych žiakov v dvoch vytypovaných lokalitách, sú validné a pre poznanie skutočnosti dostatočne vierohodné. Z toho dôvodu výsledky môžu byť použité ako východisko pre ďalšie spracovanie problematiky zavedenia sociálnej práce do škôl, či už prostredníctvom projektu financovaného z európskych zdrojov, nórskeho grantu alebo projektu financovaného z inej grantovej schémy.

Z aspektu sociálnej práce v kontexte vzdelávania rómskych žiakov v rozhodovacom procese odporúčame zohľadňovať: 1) vlastné preferencie hedonistického kalkulu, 2) dôsledky/dopady, ktoré môžeme od konania očakávať, 3) dôsledky/dopady konania – pre koho budú prospešné, resp. neprospešné. Konania majú smerovať k prospechu pre celú spoločnosť zohľadňujúc myšlienky, individuálne záľuby a činnosti a slobodný prejav zainteresovaných. Sankcie za porušenie týchto pravidiel je potom nevyhnutné formulovať vo vzťahu k vlastnému svedomiu, verejnej mienke a k zákonu.

V konaní musí byť späť účel a prostriedok a nemanipulovať druhými len pre svoj prospech. Zaujímať sa nielen o seba, ale byť schopným solidarity so svetom a uvažovať univerzálne, pretože maximá nášho konania majú byť univerzálne. Pre dosiahnutie nášho cieľa sa sebaidentifikovať s činnosťou, ktorú vykonávam za vedomia, že vykonanie činu vždy predpokladá adresáta, ktorý za to môže. V rozhodovaní mať vždy na mysli, že keď pôsobí príčina, nasleduje účinok, kde funguje kauzalita, teda má sa počítať s tým, že rozhodnutie, konanie bude mať následok. Uprednostňovať v tejto súvislosti deontologické zásady (slušnosť, čestnosť, poctivosť a spravodlivosť) pred utilitaristickým dobrom. Predpokladom pre správne konanie je zmysel pre spravodlivosť, racionálnosť a férová zásada spolupráce, ich aplikácia a konanie na tomto základe. Teda zabezpečiť také podmienky, ktoré zaručia férovú rovnosť príležitostí, čo najväčší prospech najmenej zvýhodneným členom spoločnosti.

V konaní zohľadňovať nielen nárok na garantovanie ľudských práv, ale aj presadzovanie takých práv, ktoré sme schopní uplatňovať. Spravodlivosť možno realizovať len potiaľ, pokiaľ je spoločnosť schopná zaistiť svojim členom rovnú účasť na spoločnom dobre. Rovnocenný vzťah medzi ľuďmi ako s rovnocennými sociálnymi bytosťami. Rešpektovať všetkých ľudí a neškodiť im. Ak to nie je možné, potom hrozí, že jedinci budú pri svojej slobodnej realizácii trpieť izolovanosťou a neurčenosťou. V konaní rešpektovať individuálne práva a zároveň klásť dôraz na spoločné dobro.

Naše konanie má byť zodpovedné, preto musí byť predmetom racionálnej argumentácie. To, čo je nezodpovedné, má vždy charakter niečoho, čo nie je ospravedlniteľné rozumom. Človek má vedieť vyjadriť stanovisko k svojmu konaniu a nie byť zodpovedný za následky svojho konania. Sme zodpovední za svet, ktorý za sebou zanechávame pre ďalšie generácie. Ak osobnosť nemá možnosť slobodne si zvoliť formu správania, nemôže byť morálnu zodpovednosť a vôbec zodpovednosť za svoje konanie. Zároveň však je nesprávne hovoriť o mravnej slobode a zabúdať pritom na morálnu zodpovednosť človeka za svoje činy.

Zohľadňovať v konaní medzikultúrnu komunikáciu, teda vedieť sa orientovať vo svojej i cudzej kultúre a v kultúrnych rozdieloch sociálnych inštitúcií. Dôležité je poznať základné tendencie v správaní jednotlivých kultúr a vzájomne ich porovnávať. Zdôrazňovať pocit istoty a spolupatričnosti a poznávať

kultúru s cieľom získať jej pravdivejší obraz. Súčasťou poznania kultúry musí byť aj poznanie sociálneho prostredia, od ktorého sa odvíjajú očakávania jedincov v rôznych životných situáciách. Nie vždy platí, že kultúra odráža normy, stereotypy, správanie všetkých ľudí, pretože kultúra je síce spoločná, ale nie každý jedinec rovnakým spôsobom myslí a koná.

Konanie má byť rozumné. Predpokladá rozumnosť aktéra, cieľavedomosť, mravnosť, súhru estetického, právneho a ekologického citu, ale aj duševné a telesné zdravie aktéra. Aktér má poznať problematiku a stanovovať si reálne dosiahnuteľné ciele. Ciele, ktoré zodpovedajú skutočným potrebám a záujmom aktéra konania. Aktér má byť schopný promptne a dostatočne vyčleniť prostriedky na realizáciu cieľov. V problémových situáciách využiť všetky dostupné a osvedčené stereotypy usudzovania. V prípade, že sa žiadny z nich neosvedčí, je potom potrebné vytvoriť si nové praktické usudzovanie a nové stereotypy.

Prostredníctvom výskumu sme zistili, že vo vybraných základných školách existuje potreba kooperácie pedagógov a sociálnych pracovníkov, cieľom ktorej má byť zefektívnenie vzdelávacieho procesu rómskych žiakov. Zistenia vyplývajúce z výskumu sú odborným podkladom pre zaradenie sociálneho pracovníka do vzdelávacieho procesu rómskych žiakov. Opisom postojov, názorov pedagógov a sociálnych pracovníkov na vzdelávací proces rómskych žiakov sme prispeli k tomu, aby sa reálne skvalitňovala spolupráca medzi pedagógom, sociálnym pracovníkom a rodinou rómskeho žiaka.

V súvislosti s uplatnením sociálnej práce vo vzdelávaní navrhujeme v oblasti legislatívy:

317/2009 Z. z. ZÁKON z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Štvrtá časť Kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a kategórie odborných zamestnancov doplniť § 19 Kategórie odborných zamestnancov o písm. f) sociálny pracovník. V kontexte so zaradením potom definovať odbornú činnosť sociálneho pracovníka.

245/2008 Z. z. ZÁKON z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov



Tretí oddiel Školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie § 130 doplniť ods. (2) o písm. c) centrum sociálneho poradenstva a prevencie ods. (3) o písm. g) sociálny pracovník. V kontexte s tým potom definovať činnosť centra sociálneho poradenstva a prevencie a definovať úlohy sociálneho pracovníka.

§ 131 Činnosti výchovného a psychologického poradenstva ods. (4) sociálnu činnosť bližšie charakterizovať z aspektu sociálnej práce so zameraním na vzdelávanie detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, prípadne vypracovať metodické usmernenie pre uplatnenie sociálneho poradenstva pre deti a žiakov, pre ich rodičov a pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov školy.

PRACOVNÉ ZNENIE 305 Z Á K O N z 25. mája 2005 o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kurately a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení zákona č. 330/2007 Z. z., zákona č. 643/2007 Z. z., zákona 215/2008 Z. z., zákona 466/2008 Z. z., zákona č. 317/2009 Z. z. a zákona č. 180/2011 Z. z.

Druhá časť Prvá hlava doplniť § 10 Opatrenia sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately na predchádzanie vzniku krízových situácií v rodine a na obmedzenie a odstraňovanie negatívnych vplyvov ods. (1) o nasledujúci text: organizovanie alebo sprostredkovanie aktivít na podporu kooperácie pedagóg – sociálny pracovník – rodič za účelom predísť nepravidelnej školskej dochádzke, nepravidelnej príprave na vyučovania a slabého prospechu žiaka v škole.

Druhá časť Prvá hlava doplniť § 11 Opatrenia sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately na obmedzenie a odstraňovanie negatívnych vplyvov, ktoré ohrozujú psychický vývin, fyzický vývin alebo sociálny vývin dieťaťa a plnoletej fyzickej osoby ods. (1) o písm. g) poskytnúť alebo sprostredkovať dieťaťu sociálne programy zamerané na doučovanie a prípravu na vyučovanie s cieľom zvýšiť motiváciu a učebné výsledky dieťaťa v škole.

Odporúčame na úrovni Pedagogicko-organizačných pokynov:

1. 6. 4 Národnostné menšiny, sociálne znevýhodnené prostredie, cudzinci, diskriminácia doplniť text: Vytvárať personálne podmienky pre uplatňovanie sociálnej práce v škole so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, prevažne z rómskych komunít a podporovať vzdelávanie pedagogických zamestnancov v oblasti sociálnej práce s rómskymi komunitami.

Odporúčanie na úrovni škôl:

Zabezpečiť, aby pedagógovia v prípade zistenia sociálnych problémov rómskych žiakov ihneď spolupracovali so sociálnym pracovníkom a rodičom, nielen v krajných prípadoch, teda v prípadoch, keď problém žiaka je už v pokročilom štádiu. Pedagógovia musia uplatňovať taký prístup k žiakom, ktorý zohľadňuje ich kultúrne a sociálne špecifiká. Motivovať nielen žiaka, ale aj rodičov, napríklad ich zapájaním do vyučovacieho procesu, školských a mimoškolských aktivít. Pozitívne vplyvať na žiaka a rodičov s cieľom zmeniť ich postoj k vzdelaniu. Intenzívne pracovať so žiakmi za spolupráce asistenta učiteľa, sociálneho pracovníka a rodiča so zámerom zlepšiť ich školskú úspešnosť a školskú dochádzku. V spolupráci so zriaďovateľom, v prípade súkromných škôl v spolupráci aj s obecným úradom či mestským úradom, vytvoriť taký systém inkluzívnych opatrení, ktoré zabezpečia rovnaký prístup k vzdelaniu pre všetky deti bez ohľadu na ich rodinné zázemie.

Odporúčanie na úrovni zriaďovateľov škôl:

Zabezpečiť deťom, ktoré sú pred vstupom do prvého ročníka, pre deti, ktoré to nevyhnutne potrebujú, nultý alebo prípravný ročník, ktorý vyrovná sociálne hendikepy, ktoré tieto deti môžu mať. Ide o hendikepy nie zdravotného, ale sociálneho charakteru (hygiena, dodržiavanie základných pravidiel slušného správania, ale aj všeobecné vedomosti, ktoré dieťa musí mať pred vstupom do školy). V prípade zavádzania segregačných praktík vo vzdelávaní upozorniť vedenie školy na túto skutočnosť. Zriaďovateľ v spolupráci s vedením školy musí promptne reagovať v tejto situácii a vypracovať systém inkluzívnych opatrení na elimináciu segregačných praktík vo vzdelávaní. Zriaďovateľ má školu podporovať v riešení projektov a vo vyhľadávaní zdrojov (európske fondy, nórske granty a podobne) na podporu takých aktivít, ktoré školu zmodernizujú, zatraktívnia, zabezpečia voľnočasové aktivity, ale aj šatstvo, školské pomôcky, stravu, dopravu a podobne.

Odporúčanie na úrovni národnej integračnej politiky:

V rámci národných projektov a/alebo dopytovo orientovaných projektov zaradiť do ich projektových aktivít tréningy a semináre zamerané proti predsudkom, školenia o sociálnej spravodlivosti ako povinnú súčasť vzdelávacích programov pre pedagogických a odborných zamestnancov.

Zvyšovanie odbornej kapacity zriaďovateľov, odborov školstva v oblasti podpory inklúzie vo vzdelávaní. Tvorbu praktických informačných materiálov zameraných na podporu inklúzie, vrátane príkladov dobrej praxe.

Veríme, že publikácia otvorí nové možnosti v podmienkach vzdelávania rómskych žiakov, čo považujeme za prioritu nielen Slovenskej republiky, ale aj všetkých štátov EÚ.

## Zoznam bibliografických odkazov

- AGAFONOVÁ, M. 2006. *Etika*. TU Košice: Katedra spoločenských vied. 71 s.  
[http://web.tuke.sk/ksv/skripta\\_etika.pdf](http://web.tuke.sk/ksv/skripta_etika.pdf)
- Agentúra Európskej únie pre základné práva. 2009. EÚ – Midis. *Prieskum EÚ týkajúci sa menšín a diskriminácie. Správa o kľúčových údajoch č. 1: Rómovia*. Budapest: Elanders Hungary Kft., 2009. s. 14. ISBN 978-92-9192-374-8.
- ANZENBACHER, A. 1994. Úvod do etiky. Praha: Zvon, 1994. 292 s. ISBN 80-7113-111-3.
- ANZENBACHER, A. 1992. Úvod do etiky. 2. vyd. Praha: Academia, 2001. 293 s. ISBN 80-200-0917-5.
- BAKOŠOVÁ, Z. 2004. Ochrana práv detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: *Práva dieťaťa a ich ochrana* [CD-ROM]. Bratislava: Kancelária verejného ochrancu, 2004.
- BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: FF UK, 2005.
- BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika pre stredné pedagogické školy, pedagogické a sociálne akadémie a pedagogické a kultúrne akadémie*. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2005.
- BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálny pedagóg a jeho kompetencie*. In: *Pedagogická revue*, 2005, roč. 57, č. 1, s. 12 – 21.
- BARTLETT, W. et al. 2011. *Measures to promote the situation of Roma EU citizens in the European Union*. Brussels: European Parliament, 2011.  
<http://www.lse.ac.uk/businessAndConsultancy/LSEConsulting/pdf/Roma.pdf>
- BEDNÁŘOVÁ, Z. – PELECH, L. 2003. *Slabikář sociální práce na ulici*. Brno: Doplněk, 2003. 99 s. ISBN 80-7239-148-8.
- BEAUCHAMP, T. L. – CHILDRESS, J. F. 2008. *Principles of Biomedical Ethics 6th Edition*. Oxford University Press; 6th edition. 432 s. ISBN-10: 0195335708. ISBN-13: 978-0195335705.
- BELÁS, L. – ANDREANSKÝ, E. 2011. 8. *Kantovský vedecký zborník*. Prešov: FF PU, 2011. ISBN 978-80-555-0391-2.

BLÁHA, J. 2004. *Anglický výkladový slovník vybraných odborných termínů z psychologie, sociologie, etiky a sociální práce*. Praha: Triton, 2004.

BROŽÍK, V. 2007. *Hodnotové orientácie*. Nitra: Filozofická fakulta UKF, 2007. 136 s. ISBN 80-8050-598-1.

CIUTTOVÁ, M. 2008. Organizácia školskej sociálnej práce na školách, ktorých zriaďovateľom je Rímska Únia Rádu Sv. Uršule. In: *Školská sociálna práca* [CD-ROM]. Trnava: FZaSP TU, 2008. ISBN 978-80-8082-246-0.

COPLESTON, F. 1999. *A History of Philosophy*. Volume 8 Bentham to Russell. Great Britain: MPG Limited, Bodmin, Cornwall, 1999. 553 s. ISBN 0-86012-301-4.

CUEVAS, M. C. 2006. Guidelines for confidentiality: Writing progress notes and storing confidential information. In C. Franklin, M.B. Harris, & P. Allen-Meares (Eds.) *The school services sourcebook: A guide for school-based professionals*. (s. 913-920). New York: Oxford University Press.

ČERNÍK, V. a kol. 2000. *Praktické usudzovanie, konanie a humanitná interpretácia*. Bratislava: IRIS, 2000. 267 s. ISBN 80-967225-4-9.

ČORNANIČOVÁ, R. 2005. Konceptualizácie kvality života v kontexte vzdelávania dospelých a sociálnej práce. In: *Kvalita života a rovnosť príležitostí – z aspektu vzdelávania dospelých*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2005. s. 27-37. ISBN 80-8068-425-1.

DAŇO, J. 2004. Formovanie osobných charakterových vlastností u rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: *Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2004. ISBN: 80-8083-015-0.

DÁVIDEKOVÁ, M. 2009. Hodnoty, etika a sociálne cítenie v sociálnej práci. In: *Základy sociálnej práce*. Brno: MSD, 2009. s. 40-42. ISBN 978-80-7392-109-5.

DEREVJANÍKOVÁ, Š. 2009. Dôsledky sociálnej núdze na rómsku komunitu žijúcu v Košiciach (z pohľadu sociálneho pracovníka ÚPSVaR). Consequentions of social needs in the Romany community living in city of Košice (from the point of view of a social worker of UPSVaR – the Office of Labour, Social Affairs and Family. In: *Sociálna a ekonomická núdza – bezpečnosť jedinca a spoločnosti*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2009. s. 268 – 275. ISBN 978-80-89271-63-4.

DOČKAL, V. 2010. Etnické a rodové súvislosti školskej pripravenosti: implikácie a konzekvencie. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2010. roč. 45, č. 3, s. 271-277. EV 3493/09. ISSN 0555-5574.

DOČKAL, V. – FILÍPKOVÁ, B. 2010. Etnické a rodové súvislosti školskej pripravenosti: implikácie a konzekvencie. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2010. roč. 45, č. 2. s. 113-136. EV 3493/09. ISSN 0555-5574.

DOLISTA, J. 2004. Sociálna etika vychováva k péči o vlastnú budúcnosť. In: *Sociálna práca/Sociálna práca, Hodnoty a etika v sociálnej práci*. 2004, č. 4. ISSN: 1213-624.

ĎURIGOVÁ, N. 2004. *Medzikultúrna komunikácia. Aktuálne problémy a možnosti riešenia*. Bratislava: Peter Mačura – PEEM, 2004. 154 s. ISBN 80-89197-18-3.

ECO, U. 2004. *Päť úvah o morálke*. Bratislava: Kalligram, 2004.

EUMC, 2006. European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia. *Roma and Travellers in Public Education. An overview of the situation in the EU Member States*. <http://eumc.eu.int>, 28. 01. 2013, 16. 00.

FABIANOVÁ, V. 2005. Etnografický obraz rómskeho etnika a rómskej ženy. In: *Postavenie a rola rómskej ženy v spoločnosti* (Ed. E. Poláková). II. štúdie. Trnava: UCM, Fakulta masmediálnej komunikácie, 2005. 203 s. ISBN 80-89220-06-1.

FACUNA, J. 2013. *Kompetenčné limity a možnosti kooperácie pedagóga a sociálneho pracovníka v procese vzdelávania rómskych žiakov*. 150 s. (dizertačná práca v PDF formáte).

FACUNA, J. 2012. Kvalitatívny prieskum: *Príčiny úspechov a neúspechov rómskych žiakov*. Interný materiál. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2012.

FACUNA, J. a kol. 2009. *Experimentálna verifikácia efektívnosti kurikula rómskeho jazyka a literatúry v základných a stredných školách: záverečná správa* (rukopis). Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009. 48 s.

FACUNA, J. a kol. 2009. *Experimentálna verifikácia efektívnosti kurikula predmetu rómske reálie v základných a stredných školách: záverečná správa* (rukopis). Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009. 30 s.

FACUNA, J. 2009. Metóda CLIL ako inovatívny vzdelávací spôsob rozvíjania tvorivosti rómskych žiakov. In: *Spravodajca (časopis Štátneho pedagogického ústavu)*. č. 11 – 12/09, s. 4 – 5. ISSN 1337-9259, 2009.

FATULOVÁ, Z. 2011. *Analýza postavenia Rómov v jednotlivých oblastiach sociálnej sféry v podmienkach Slovenskej republiky*. (dizertačná práca v PDF formáte).

FELDMEIJER, F. R. 2009. Trying to Understand Kant's Ethical Views. In: *The Journal of Value Inquiry*, Volume 43, Number 2. Netherlands: Springer, 2009. s. 221-241. ISSN: 0022-5363. ISSN: 15730492. <http://www.springerlink.com/content/p4243m6725t351r6/fulltext.pdf>.

FERRARA, A. 1997. Autonomie a autenticita. In: *Etika autonomie a autenticity*. Praha: Filozofia, 1997. 215 s. ISBN 80-7007-099-4.

FILADELFIOVÁ, J. a kol. 2006. *Správa o životných podmienkach rómskych domácností na Slovensku*. Vydal: Rozvojový program OSN, Regionálny úrad pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov, 2006. s. 23-24. ISBN 80-89263-02-X.

FILIPOVÁ, M. – MATULAYOVÁ, T. 2008. *Sociálna práca v SR a vo vybraných krajinách EÚ: zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie konanej dňoch 16. – 17. 10. 2008 v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica: Mesto Banská Bystrica, 2008.

FILIPOVÁ, M. 2008. *Manuál sociálnej práce*. Banská Bystrica: Mesto Banská Bystrica, 2008.

FRANKLIN, C. – HARRIS, M. B. – ALLEN-MEARES, P. 2006. *The school services sourcebook: A guide for school-based professionals*. New York: Oxford University Press.

FRIEDMAN, E. a kol. 2009. Škola ako geto. Systematické nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku. Maďarsko: Roma Education Fund, 2009. 111 s. ISBN 978-963-9832-09-1.

Fundación Secretariado Gitano a kol. 2006. *Vzdelávanie: spoločný projekt. Kľúčové otázky a stratégie pre integráciu rómskej mládeže do vzdelávania*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano, 2006. ISBN 84-95068-43-5.

GABAL, I. – ČADA, K. – SNOPEK, J. 2008. *Sociální vyloučení Romů a česká společnost*. Praha: Otevřená společnost, 2008. 198 s. ISBN 978-80-87110-07-2.

GAŠPARÍKOVÁ, D. 2009. Súčasná rodina v sociálnej a ekonomickej núdzi. The present-day Family in social and economic distress. In: *Sociálna a ekonomická núdza – bezpečnosť jedinca a spoločnosti. Zborník príspevkov*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2009. s. 116-120. ISBN 978-80-89271-63-4.

GAVORA, P. 1999. Úvod do pedagogického výskumu. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999. 236 s. ISBN 8022313424, 9788022313421.

GAVORA, P. 2006. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 2006. 240 s. ISBN 80-88904-46-3.

GAVORA, P. 2009. Profesionálna zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. In: *Pedagogická revue*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009. roč. 61. č. 1 – 2. s. 19 – 37. ISSN 1335-1982.

GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.

GERBERY, D. a kol. 2007. *Kniha o chudobe. Spoločenské súvislosti a verejné politiky*. Banská Bystrica: Priatelia Zeme – CEPA, 2007. ISBN 978-80-968918-9-4.

GLUCHMAN, V. 1996. *Etika sociálnych dôsledkov a jej kontexty*. Prešov: PVT, 1996. <http://www.phil.muni.cz/fil/etika/texty/studie/gluchman6.html>, 10:00, 26. 03. 2012.

GLUCHMAN, V. 2008. *Morálka a súčasnosť*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008.

GLUCHMAN, V. 1996: *Etika sociálnych dôsledkov a jej kontexty*. Bratislava: PVT a.s., divízia Prešov. 1996.

GLUCHMAN, V. 1994. *Etika sociálnej práce a osobnosti sociálneho pracovníka. Úvod do etiky*. Prešov: Universum, 1994. [citované 2010-20-05]. Dostupné na internete: <[http://209.85.129.132/search?q=cache:861wK\\_AHMqAJ:www.oailava.edu.sk/pomature/socialpr/esp.doc+ot%C3%A1zky+o+podstate+soci%C3%A1lnej+pr%C3%A1ce & cd=5 & hl=sk & ct=clnk & gl=sk](http://209.85.129.132/search?q=cache:861wK_AHMqAJ:www.oailava.edu.sk/pomature/socialpr/esp.doc+ot%C3%A1zky+o+podstate+soci%C3%A1lnej+pr%C3%A1ce & cd=5 & hl=sk & ct=clnk & gl=sk)>

GLUCHMANOVÁ, M. – GLUCHMAN, V. 2008. *Učiteľská etika*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008. s. 152-153. ISBN 978-80-8068-808-0.



GÖPPNER, H. J. – HÄMÄLÄINEN, J. 2008. *Rozprava o vede o sociálnej práci*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008. ISBN 978-8089271-33-7.

HAJDUK, L. 2004. K princípu spravodlivosti. In: *Právna kultúra a európsky integračný proces. Law culture and european integration process. Zborník vedeckých prác z vedeckej konferencie „Právna kultúra a európsky integračný proces“*. Košice: UPJŠ Košice, 2004. ISBN 80-7097-570-9, s. 206-213.

HAJDUK, L. 2002. Teoreticko-etické východiská spravodlivosti. In: *Všeobecná a aplikovaná etika. Časť I. Všeobecná etika*. Banská Bystrica: UMB FHV, 2002. s. 97-107. ISBN 80-8055-624-5.

HANGONI, T. 2009. Sociálny pracovník. In: *Základy sociálnej práce*. Brno: MSD, 2009. ISBN 978-80-7392-109-5.

HANOBIK, F. 2007. Chudoba – dôsledok segregácie Rómov. In: *Acta Tropica et Misiologica*. 2007, roč. 3, č. 4, s. 3 – 5. ISSN 1333-0023.

HAPALOVÁ, M. – DANIEL, S. 2008. *Rovný prístup rómskych detí ku kvalitnému vzdelávaniu – aktualizácia výskumu* (2008). Človek v tísni – pobočka Slovensko. 47s.

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

HARTL, P. 2003. Poradenství. In: MATOUŠEK, O. et al. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. s. 84-85. ISBN 80-7178-548-2.

HARTMAN, O. 2004. Na okraj Kantovy etiky. In *E-Logos, Electronic Journal for Philosophy*, 2004. 12 s. ISSN 1211-0442. <http://nb.vse.cz/kfil/elogos/student/hart104.pdf>, 17. 05. 2012. 11. 00.

HATÁR, C. 2006. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca v kontexte teoretických, profesijných a vzťahových reflexií*. 1.vyd. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2006. ISBN 80-8094-015-0.

HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HILL, T. E. 2009. *The Blackwell Guide to Kant's Ethics*. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd, 2009. 265 s. ISBN 978-1-4051-2582-6. ISBN 978-1-4051-2581-9.

HINMAN, L. M. 2007. *A Pluralistic Approach to Moral Theory* (4 edition). USA: Thomson Wadsworth Publishing, 2007. 372 s. ISBN-10: 0495006742. ISBN-13: 978-0495006749.

HOFSTEDE, G. – HOFSTEDE, G. J. 2006. *Kultury a organizace. Software lidské mysli*. Praha: Linde, 2006. 336 s. ISBN 808613170X.

HORNÁK, L. – SCHOLTZOVÁ, I. 2005. Asistent učiteľa rómskych žiakov ako komunikátor medzi rómskou rodinou a školou. In: *Cesty k zvyšovaniu socializácie rómskeho etnika* (Ed. L. Hornák, I. Scholtzová). Zborník z príspevkov z pracovného seminára. Prešov: PU PF, 2005. 329 s. ISBN 80-8068-374-3.

HOWE, E. – HAYMES, E. – TENOR, T. 2006. *Bullying: Best Practices for Prevention and Intervention in Schools. The school services sourcebook: A guide for school-based professionals*. (s. 461-467). New York: Oxford University Press.

HREHOVÁ, H. 2005. *Etika – sociálne vzťahy – spoločnosť*. Bratislava: Veda, 2005.

HRONCOVÁ, J. – HUDECOVÁ, A. – MATULAYOVÁ, T. 2002. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: PF UMB, 2002.

HRUBEC, M. 2008. Etika spravodlivosti. In *Dejiny etického myslenia v Európe a USA*. Bratislava: Kalligram, 2008.s.714-727. ISBN 978-80-8101-103-0.

HUDECOVÁ, A. – BROZMANOVÁ, GREGOROVÁ, A. 2008. *Sociálna práca s rodinou*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2008. 1. vyd. 234 s. ISBN 978-80-8083-597-2.

HULAN, B. – DZURIAKOVÁ, J. 2007. *Sociálna etika*. Žilina: Žilinská univerzita, 2007.

HUSÁKOVÁ, M. 2008. *Sociálna práca*. Bratislava: Ekonóm, 2008.

CHOVANCOVÁ, J. – SEDOVÁ, T. 2007. *Filozofické základy sociálnej práce*. Sládkovičovo: Vysoká škola Sládkovičovo, 2007.

JANDOUREK, J. 2001. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. 286 s. ISBN 80-7178-535-0.

JANKOVSKÝ, J. 2003. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. 223 s. ISBN 80-7254-329-6.

JESENSKÝ, J. 1993. *Prostor pro integraci*. Praha: Comenius Conculc, 1993.

JESENSKÝ, J. (ed.) 1998. *Integrace – znamení doby*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-691-0.

JUSZCZYK, S. 2008. *Metodológia empirických výskumov v spoločenských vedách*. Bratislava: Iris, 2008. 137 s. ISBN 80-8901-813-0.

KARIKOVA, S. 2008. Učiteľ ako multiplikátor zmeny etnických predsudkov. In *Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelávaniu*. Banská Bystrica: UMB PF BB, 2008. s. 84-92. ISBN 978-80-8083-639-9.

KASAČOVÁ, B. a kol. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC Prešov, 2006. 163 s. ISBN 80-8045-431-0.

KASANOVÁ, A. Chudoba a bezdomovecť detí a mládeže. In: *Školská sociálna práca [CD –ROM]*. Trnava: FZaSP TU, 2008. ISBN 978-80-8082-246-0.

KASANOVÁ, A. 2008. *Sprevodca sociálneho pracovníka I. (Rodina detí)*. Nitra: UKF, 2008.

KIŠŠ, I. 2006. *Sociálna etika*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006.

KLEIN, V. 2007. Edukácia výchovne a sociálne handicapovaných žiakov v nultom ročníku základnej školy. In: *Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi. Zborník z vedeckej medzinárodnej konferencie*. Nitra: UKF, 2007. 414 s. ISBN 978-80-8094-119-2.

KLENOVSKÝ, L. 2006. *Terénna sociálna práca*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, 2006.

KLUCKHOLN, C – STRODTBECK, F. 1961. *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson, 1961.

KLUGEROVÁ, J. 2010. Poruchy chování u dětí – výzva pro společnost. In: *Sociální, ekonomické, právní a bezpečnostní otázky současnosti*. Praha: Soukromá vysoká škola ekonomických studií. 2010. s. 211–215. ISBN 978-80-86744-84-1.

KLUGEROVÁ, J. 2009. Globalizace: přímá souvislost se sociálními a ekonomickými problémy. Globalisation: a Direct Link With Social and Economic Problems. In: *Sociálna a ekonomická núdza – bezpečnosť jedinca a spoločnosti. Zborník príspevkov*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2009. s. 78. ISBN 978-80-89271-63-4.

KMEŤ, M. 2008. Rozumejú rómski žiaci čítanému textu? In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2008. roč. 43, č. 3, s. 238. ISSN 0555-5574.

Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania schválenej uznesením vlády SR č. 206 zo dňa 2. apríla 2008. [http://www.minedu.sk/data/USERDATA/RegionalneSkolstvo/VaVNM/MZ-CHVaVNM/Koncepcia\\_RD.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/RegionalneSkolstvo/VaVNM/MZ-CHVaVNM/Koncepcia_RD.pdf).

KONČOKOVÁ, E. 2008. *Vzdelávanie marginalizovaných skupín*. Bratislava: Dianovum, 2008.

KOSCUROVA, Z. 2013. Diskutujeme, polemizujeme, no pokúsme sa predovšetkým koncepcne riešiť profesiu sociálneho pracovníka v rezorte školstva. In: *Školská sociálna práca*. Ostrava: Asociace vzdelavatelů v sociální práci a Fakulta sociálních studií Ostravské univerzity, 2013. 2/2013. roč. 13. ISSN 1213-6204.

KOSOVÁ, B. 2006. Analýza možností vzdelávania rómskej minority z hľadiska charakteru školských systémov. In: *Edukácia rómskych žiakov. Teória – výskum – prax. Zborník vedeckovýskumných prác*. Banská Bystrica: UMB PF, 2006. 176 s. ISBN 80-8083-231-5.

KOSOVÁ, B. 2005. Všeobecné teoretické východiská edukácie rómskej minority. In: *Cesty k zvyšovaniu socializácie rómskeho etnika* (Ed. L. Horňák, I. Scholtzová). *Zborník príspevkov z pracovného seminára*. Prešov: PU PF, 2005. 247 s. ISBN 80-8068-374-3.

KOZUBÍK, M. 2013. *(Ne) vinní a dilino gadžo*. Nitra: UKF v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2013. 189 s. ISBN 978-80-558-0418-7.

KVAPILOVÁ, E. 2007. Boj s nezamestnanosťou ako hlavná stratégia boja proti chudobe a sociálnemu vylúčeniu. In: GERBERY, D. et al. *Kniha o chudobe. Spoločenské súvislosti a verejné politiky*. Bratislava: Priatel'ia Zeme – CEPA, 2007. s. 38. ISBN 978-80-968918-9-4.

LAMBROS, K. M. – BARRIO, C. 2006. Mental Health Interventions with Latino Students in multicultural school environments: A framework for assessing biases and developing cultural competence. In C. Franklin, M.B. Harris, & P. Allen-Meaures (Eds.) (2006). *The school services sourcebook: A guide for school-based professionals*. New York: Oxford University Press.

LANG, G. – BERBERICHOVÁ, CH. 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.

LÁTALOVÁ, L. – KOPĚTAROVÁ, L. 2008. Spolupráca školského sociálneho pracovníka s poradenskými zariadeniami v oblasti prevencie sociálno-patologických javov. In: Školská sociálna práca [CD-ROM]. Trnava: FZaSP TU, 2008. ISBN 978-80-8082-246-0.

LEHOCZKÁ, L – HABURAJOVÁ – ILAVSKÁ, L. 2006. *Komunitné sociálne služby v kontexte kultúrnej identity obyvateľov rómskych osád*. Nitra: UKF, 2006.

LECHTA, V. 2010. *Základy inkluzívni pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LEVICKÁ, J. 2002. *Metódy sociálnej práce*. Trnava: ProSocio, 122 s. ISBN 80-89074-38-3.

LEVICKÁ, J. a kol. 2002. *Etika a sociálna práca. Zborník z konferencie, z 25. 10. 2002 v Trnave*. Trnava: FZaSP.

LEVICKÁ, J. 2003. *Metódy sociálnej práce*. Trnava. 2003.

LEVICKÁ, J. 2004. *Základy sociálnej práce*. Trnava: Spoločnosť pre podporu vedy a vzdelávania na FZaSP TU, 2004.

LEVICKÁ, J. 2007. *Na ceste za klientom*. Trnava: ProSocio, 2007. 334 s. ISBN 20-969454-0-8.

LEVICKÁ, J. a kol. 2007. *Sociálna práca*. Trnava: Oliva, 2007.

LEVICKÁ, J. 2008. Možnosti realizácie školskej sociálnej práce na Slovensku. In: Školská sociálna práca [CD-ROM]. Trnava: FZaSP TU, 2008. ISBN 978-80-8082-246-0.

LIÉGEOIS, J. P. 1995. *Rómovia. Cigáni, Kočovníci*. Bratislava: Charis, 1995. 272 s. ISBN 80-967380-4-6.

LISÁ, E. 2009. Prežívanie príslušnosti ku komunite a subjektívna kvalita života rómskych a nerómskych žiakov základnej školy. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2009. roč. 44, č. 2, s. 119 – 137. EV 3493/09. ISSN 0555-5574.

LITAVSKÁ, E. – GROCHOVÁ, M. – BOHOVICOVÁ, M. 2006. *Terénna sociálna práca v sociálne vylúčených komunitách. Prípadové štúdie*. Bratislava: PDCS, 2006. 96 s. ISBN 80-969431-2-2-X.

LOUKOTOVÁ, V. – KROPÁČOVÁ, J. 2008. Význam školní sociální práce pro rodinu imigrantů. In: *Školská sociální práce [CD-ROM]*. Trnava: FZaSP TU, 2008. ISBN 978-80-8082-246-0.

LUKAS, J. 2007. Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). In: *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007. č. 4. s. 364 – 379. ISSN 0031-3815.

LUŽICA, R. 2011. (Ne)integrovaná rodina – trofej integrovaného strelca. In: *Sociálna a ekonomická integrácia a dezintegrácia v bezpečnosti jedinca a spoločnosti*. Trenčín: SpoSo-IntE, 2011. s. 81. ISBN 978-80-89533-02-2.

LUŽICA, R. 2009. Rómska národnosť – nenaplnená idea. Gipsy / Roma Nationality – Unfulfilled Idea. In: *Sociálna a ekonomická núdza – bezpečnosť jedinca a spoločnosti. Zborník príspevkov*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2009. s. 265-266. ISBN 978-80-89271-63-4.

LUŽICA, R. 2007. Sociálna práca s rómskym etnikom. In: *Markers of ethnic marginalization focused on aboriginal people in Canada and on Roma in Czech republic and Slovak republic* (Ed. P. Vojtová). České Budejovice: University of South Bohemia in České Budějovice: Faculty for Health and Social Studies, 2007. 322 s. ISBN 978-80-7394-019-5.

MACHALOVÁ, T. 2008. Etika zodpovednosti. In: *Dejiny etického myslenia v Európe a USA*. Bratislava: Kalligram, 2008. s. 675-713. ISBN 978-80-8101-103-0.

MARCINČIN, A. – MARCINČINOVÁ, L. 2009. *Straty z vylúčenia Rómov. Kľúčom k integrácii je rešpektovanie inakosti*. 18:00. 26. 11. 2016. <http://www.iz.sk/download-files/sk/osf-straty-z-vylucenia-romov.pdf>

MARSHALL, M. L. 2003. *Examining School Climate: Defining Factors an Educational Influences*. The Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management.

MÁTEL, A. 2010a. Etická zodpovednosť voči sebe a profesii. In: *Etika sociálnej práce*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2010. s. 88. ISBN 978-80-89271-85-6.

MÁTEL, A. 2010b. Sociálna patológia rodiny. In: *Sociální, ekonomické, právní a bezpečnostní otázky současnosti*. Praha: Soukromá vysoká škola ekonomických studií. 2010. s. 310 – 316. ISBN 978-80-86744-84-1.

MÁTEL, A. a kol. 2010. *Etika sociálnej práce*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2010. s. 12-66. ISBN 978-80-89271-85-6.

MATOUŠEK, O. a kol. 2001. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001. 309 s. ISBN 80-7178-473-7.

MATOUŠEK, O. a kol. 2003. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-548-2.

MATOUŠEK, O. a kol. 2007. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2007.

MATULAY, S. – MATULAYOVÁ, T. 1998. *Sociálna práca – vybrané kapitoly*. Nitra: UKF, 1998. 90s.

MATULAYOVÁ, T., MATULAYOVÁ, N. 2006. Školská sociálna práca potreba a perspektívy. In: *Sociální práce/Sociálna práca*, č. 1, s. 101-108. ISSN 1213-6204.  
<http://www.socialniprace.cz/soubory/2006-1-090221133624.pdf>

MATULAYOVÁ, T. 2008. Možnosti rozvoja školskej sociálnej práce na Slovensku. In: *Školská sociálna práca [CD-ROM]*. Trnava: FZaSP TU, 2008. ISBN 978-80-8082-246-0.

*Memorandum celoživotného vzdelávania*, 2000. Brusel: Komisia európskych spoločenských, 2000. 37 s. 01. 07. 2013. 11. 00.  
[http://web.saaic.sk/naforfil/modules/dokumenty/Memorandum\\_LLL.pdf](http://web.saaic.sk/naforfil/modules/dokumenty/Memorandum_LLL.pdf)

MIEDZGOVÁ, J. 2008. Klasický utilitarizmus. In: *Dejiny etického myslenia v Európe a USA*. Bratislava: Kalligram, 2008. s. 302-329. ISBN 978-80-8101-103-0.

MIKUŠKOVÁ BALLOVÁ, E. 2009. Analýza obťažnosti položiek verbálnych subtestov Wodcock-Johnsonovej testov u rómskych detí. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2009. roč. 44, č. 2, s. 174 – 183. ISSN 0555-5574, EV 3493/09.

MLYNARČÍK, P. 2010. Emergencia a problém indeterminizmu vo svete. In: *Identita – Diferencia*. Zborník príspevkov zo 4. Slovenského filozofického kongresu. Bratislava: SFZ pri SAV a FiÚ SAV, 2010. s. 177. ISBN 978-80-970303-1-5.

MOJTOVÁ, M. 2008. *Vybrané kapitoly z etiky pre študentov zdravotníckych a sociálnych odborov*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008.

MPC ROCEPO a kol. 2008. *Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v základných školách*. Prešov: MPC, alokované pracovisko Prešov, 2008. s. 4-5. ISBN 978-80-8045-533-0.

MPC ROCEPO a kol. 2011. *Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom systéme v Slovenskej republike*. Prešov: MPC, alokované pracovisko Prešov, 2011. 51 s. ISBN 978-80-8052-370-1.

MRÁZOVÁ, A. 2000. Etické aspekty sociálnej práce. In: *Sociálna práca a zdravotníctvo* 1, 2000, 1, s. 43 – 46.

MURÁNSKY, M. 2008. Kantova deontologická etika. In: *Dejiny etického myslenia v Európe a USA*. Bratislava: Kalligram, 2008. s. 330-351. ISBN 978-80-8101-103-0.

MUŠINKA, A. 2014. *Atlas rómskych komunit na Slovensku 2013*. Bratislava: Regionálne centrum Rozvojového programu OSN Pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov v Bratislave. 120 s. ISBN 978-80-89263-18-9.

file:///C:/Users/FM\_EHP/Downloads/Atlas\_rom\_kom.pdf

NEČASOVÁ, M. 2003. Role sociálneho pracovníka a spôsoby prístupu k praxi. In: MATOUŠEK, O. et al. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. s. 84-85. ISBN 80-7178-548-2.



NOVOSÁD, F. 2010. Poriadok ako komplex diferencií a hraníc. In: *Identita – Diferencia*. Zborník príspevkov zo 4. Slovenského filozofického kongresu. Bratislava: SFZ pri SAV a FiÚ SAV, 2010. s. 21 – 30. ISBN 978-80-970303-1-5.

NOVÝ, I. – SCHROLL-MACHL, S. 2005. *Spolupráce přes hranice kultur*. Praha: Management Press, 2005. 320 s. ISBN 8072611216.

OECD: *Recognition of Non-formal and Informal Learning*. 01. 07. 2013.11. 00.

<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>

OLÁH, M. a kol. 2009. *Sociálna práca – vybrané kapitoly z dejín, teórie a metód sociálnej práce*. Bratislava: BEKI, 2009. 228 s. ISBN 80-969449-6-7.

OLÁH, M. – ROHÁČ, J. 2008. *Sociálnoprávna ochrana detí a sociálna kuratela*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008. 255 s. ISBN 978-80-89271-35-1.

OLÁH, M. a kol. 2008. Úvod do štúdia a dejín sociálnej práce. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008. s. 74-138. ISBN 80-969449-6-7.

OLÁH, M. – SCHAVEL, M. 2006. *Sociálne poradenstvo a komunikácia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2006.

ONDREJKOVIČ, P. – KASANOVA, A. 2006. Problém chudoby ako kategorický imperatív. In: *Chudoba v slovenskej spoločnosti a vzťah slovenskej spoločnosti k chudobe*. Zborník príspevkov z konferencie UNESCO MOST. Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2006. s. 10 – 23. ISBN 80-85544-43-1.

ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2009. *Sociálna patológia*. Bratislava: VEDA, 2009. 580 s. ISBN 978-80-224-1074-8.

ONDREJKOVIČ, P. 2005. Teórie socializácie v sociológii výchovy a sociální pedagogike. In: *Osobnosť človeka a jeho socializace v evropské společnosti*. Brno: IMS, 2005.

ONDREJKOVIČ, P. a kol. 1999. *Sociálna patológia ako predmet pozornosti sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a výchovateľstva*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 1999. s. 31-33. ISBN 80-88868-47-5.

ONDRUŠOVÁ, Z. a kol. 2010. *Základy sociálnej práce pre pomáhajúce profesie*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2010. 190 s. ISBN 978-80-89392-21-6.

ONDRUŠOVÁ, Z. a kol. 2009. *Základy sociálnej práce*. Brno: MSD, 2009. s. 124. ISBN 978-80-7392-109-5.

OPEN SOCIETY INSTITUTE, 2007. *Rovnaký prístup Rómov ku kvalitnému vzdelávaniu*. Prehľadová správa. USA: Open society institute, 2007. Bez ISBN.

ORFIELD, G. – LEE, CH. 2005. *Why Segregation Matters: Poverty and Educational Inequality*. The Civil Rights Project. Harvard University.  
<http://escholarship.org/uc/item/4xr8z4wb#page-1>

PAVELOVÁ, L. 2007. *Vybrané kapitoly z poradenstva pre sociálnych pracovníkov*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2007.

PAVLÍK, J. 2004. Kantova idea večného míru a Evropská unie. In *E-Logos, Electronic Journal for Philosophy*, 2004. 37 s. ISSN 1121-0442. <http://nb.vse.cz/kfil/elogos/ethics/pavl2-04.pdf>, 17. 05. 2012.15. 00.

PERHÁCS, J. a kol. 2005. *Multidimenzionálne aspekty výchovy a vzdelávania*. Nitra: UKF PF, 2005. 345 s. ISBN 80-8050-893-3.

PETLÁK, E. 2008. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Nemecko: GRIN Verlag, 2008. s. 14 –20. ISBN 978-3-640-13529-5.

PETRASOVÁ, A. 2004. Postoje učitelov k rómskej menšine. In: *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom vzdelávania*. Banská Bystrica: UMB, 2004. 457 s. ISBN 80-8055-905-8.

POLÁKOVÁ, E. 2002. Štúdie na tému etika a rómska problematika. Nitra: UKF, 2002.

POPOVIČOVÁ, I. – DŽUKA, J. 2008. *Zisťovanie intelektového potenciálu detí zo sociálne a inak znevýhodňujúceho prostredia pomocou dynamických testov*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2008. roč. 43, č. 3, s. 240. ISSN 0555-5574.

PORTIK, M. 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov – asistent učiteľa*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2003. ISBN 80-8068-155-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 324 s. ISBN: 80-7178-772-8.

PRUETT, K. D. – OSOFSKY, J. D. 2004. *Young children and trauma: Intervention and treatment*. New York: Guilford Press.

PUNCH, K. F. 2008. Úspěšný návrh výzkumu. Praha: Portál, 2008. 230 s. ISBN 807-3674-687.

QUINTON, A. 2007. *Utilitarian Ethics: Second Edition*. London: Duckworth, 2007. 116 s. ISBN-10: 0715617303. ISBN-13: 978-0715617304.

RADIČOVÁ, I. 2004. *Atlas rómskych komúnit na Slovensku*. Bratislava: Social policy analysis centre, 2004. 191 s. ISBN 80-88991-27-7.

RAFAEL, V. a kol. 2011. *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, 2011. s. 166, s. 5. ISBN: 978-80-970143-7-7.

REICHEL, J. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. 184 s. ISBN 978-80-2473-006-6.

REPKOVÁ, K. 2008. *Sociálne programovanie a projektovanie v sociálnej práci*. Bratislava: Epos, 2008. 78 s. ISBN 978-80-8057-781-0.

ROSA, V. 2003. Učiteľ a jeho profesia – problémy a perspektívy. In: *Pedagogické spektrum*, ŠPÚ, 2003.

ROSINSKÝ, R. – KLEIN, V. 2008. *Aktuálne sociálno-psychologické problémy v škole*. 1. vyd. Nitra: CCV PF UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-272-4.

ROSINSKÝ, R. a kol. 2006. *Prierez socio – kultúrnymi vrstvami identity Rómov*. Nitra: UKF, 2006.

ROSINSKÝ, R. a kol. 2006. *Amare Roma, špecifiká práce v rómskych komunitách*. Nitra: UKF, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2006. ISBN 80-8050-990-5.

ROSINSKÝ, R. 2006. Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu. Nitra: UKF FSVaZ, 2006. 263 s. ISBN 80-8050-955-7.

RUSNÁKOVÁ, M. 2008. Stav súčasnej slovenskej rodiny v kontexte sociálnej práce a kresťanských spoločenstiev. In: *Quo Vadis sociálna práca slovenská?* Trnava: FZaSP TU, 2008. s. 106 – 117. ISBN 978-80-8082-235-4.

SEDLÁK, J. 2005. *Vybrané problémy ze sociální etiky*. Brno: CERM, Masarykova univerzita, Nauma, 2005.

SELICKÁ, D. 2008. *Rómska rodina v kontexte metód sociálnej práce*. Nitra: UKF, 2008.

SELICKÁ, D. 2009. Kompetencie sociálneho pedagóga v práci s rómskou mládežou. In: *Mládež ako aktér sociálnej zmeny. Sociálna pedagogika a sociálno-výchovná činnosť s mládežou*. Trnava: KP FF UCM, 2009. ISBN 978-80-8105-096-1.

SCHAVEL, M. – DAVIDEKOVÁ, M. 2005. Vzdelávanie v sociálnej práci, porovnanie obsahu štúdia na vybraných fakultách [Education in Social Work, the Comparison among Contents of Studies at Selected Faculties.]. In: *Sociální práce*. č.1 (2005), s. 88 – 100. ISSN 1213-624. <http://www.socialniprace.cz/soubory/2005-1-090221133337.pdf>

SCHAVEL, M. – OLÁH, M. 2008. *Sociálne poradenstvo a komunikácia*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008. 224 s. ISBN 80-8068-487-1.

SCHAVEL, M. 2008. *Sociálna prevencia*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008.

SCHAVEL, M. – ČIŠECKÝ, F. – OLÁH, M. 2008. *Sociálna prevencia*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008. 139 s. ISBN 978-80-89271-1.

SCHAVEL, M. a kol. 2008. *Sociálna práca vo verejnej správe*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008. 153 s. ISBN 80-8082-065-1.

SILVERMAN, D. 2000. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Pegas, 2000. 328 s. ISBN 80-551-0904-04.

SIROTIÁKOVÁ, Z. 2009. Úloha školského sociálneho pracovníka pri vytváraní „bezpečnej školy“. In: *Sociálna a ekonomická núdza – bezpečnosť jedinca a spoločnosti*. Bratislava, Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2009. ISBN 978-80-89271-63-4.

SLOVÁK, P. – VEREŠ, M. 2009. *Metódy sociálnej práce II*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2009.

SMUTEK, M. – KAPPL, M. 2006. *Proměny klienta služeb sociální práce. Social work client metamorphoses*. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2006. ISBN 80-7041-716-1.

SOTNIAKOVÁ, E. 2002. Etika v sociální práci. In: *Etika a sociálna práca*. Trnava: Trnavská univerzita, 2002. s. 59. ISBN 80-88774-20-9.

SPILKOVÁ, V. 2007. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. In: *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. s. 338 – 348. ISSN 0031-3815.

SPOUSTA, V. 2008. Krize současné společnosti a proměny hodnot na přelomu tisíciletí. In: *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008. č. 3. s. 241 – 252. ISSN 0031-3815.

STRAUSS, A. – CORBIN, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert Boskovic, 1999. 196 s. ISBN 80-8583-460-X.

STRIEŽENEC, Š. 2001. Úvod do sociální práce. Trnava: Tripsoft, 2001. 197 s. ISBN 80-968294-6-7.

STRIEŽENEC, Š. 2006. *Teória a metodológia sociálnej práce. Vybrané problémy*. Trnava: Tripsoft, 2006. s. 12-48. ISBN 80-969390-4-1.

STRIEŽENEC, Š. 2003. Poznámky k teorii a metodologii sociální práce. Notices to theory and methodology of social work. In: *Sociální práce/Sociálna práca, Teórie a metódy sociálnej práce*. 2003, č. 3. s. 54-55, s. 217. ISSN: 1213-624.

SVETOVÁ BANKA – NADÁCIA S.P.A.C.E. – INEKO 2002. *Správa – Chudoba Rómov a sociálna starostlivosť o nich v Slovenskej republike*. Bratislava: Svetová banka - Nadácia S.P.A.C.E – INEKO – Inštitút pre otvorenú spoločnosť, 2002. 75 s. ISBN 80-88991-15-3.

ŠLOSÁR, D. 2008. *Stratégie vo vzťahu k marginalizovaným skupinám*. Košice: Košický samosprávny kraj, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2008.

ŠLOSÁR, D. 2003. Edukácia Rómov. In: *Zlepšenie podmienok pre vstup mladých Rómov na trh práce, SK 0002.01 a grantová úloha VEGA č. 1/0457/03 Kvalita života – kvalitou sociálnej práce a vzdelávania dospelých*. Prešov: Občianske združenie Potenciál Prešov, 2003. 51 s. ISBN 80-969073-0-1.

ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĎOVÁ, K. a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s.r.o., 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Š. a kol. 2003. *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede*. Bratislava: Stimul, 2003. s. 6. ISBN 80-968564-9-9.

ŠVEC, Š. 1998. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom systéme*. Bratislava: IRIS, 1998. 248 s. ISBN 80-88778-735.

TANCOŠ, J. – LONGAUER, V. 2003. Sociálna práca ako systém vedeckého poznania. Social work as a system of scientific cognition. In: *Sociální práce/Sociálna práca. Teórie a metódy sociálnej práce*. 2003. ISSN 1213-624.

TOKÁROVÁ, A. a kol. 2007. *Sociálna práca – Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce*. Prešov: Akcent print, 2007. 573 s. ISBN 978-80-969419-8-8.

TOKÁROVÁ, A. a kol. 2005. *Kvalita života a rovnosť príležitostí – z aspektu vzdelávania dospelých a sociálnej práca*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2005. 907 s. ISBN 80-8068-425-1.

TOKÁROVÁ, A. a kol. 2003. *Sociálna práca. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce*. Prešov: Filozofická fakulta, 2003. 572 s. ISBN 80-968367-5-7.

TOMATOVÁ, J. 2004. *Na vedľajšej kolaji. Je proces zaraďovania rómskych detí do špeciálnych škôl znevýhodňujúcim činiteľom?* Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 2004. 128 s. ISBN 80-89041-75-2.

TROMPENAARS, F. – HAMPDEN-TURNER, CH. 2012. *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*. Third edition. New York: McGraw Hill, 2012. 389 s. ISBN 978-0-07-177308-9.

TVRDOŇ, M. 2006. Riziková mládež ako sociálno-politický problém v Slovenskej republike. In: *Riziková mládež v súčasnej spoločnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové. 2006. s. 30. ISBN 80-7041-044-2.

TVRDOŇ, M. 1999. *Profesijná etika sociálnej práce a sociálneho pracovníka*. Praha. Záverečná práca pilotného kurzu MPSVR SR v rámci projektu PHARE SR, 1999. ISBN 9518-03-01/03.

UNESCO Institute for Statistics. *Glossary*. 01. 07. 2013.11:00.  
<http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx?SPSLanguage=ENn>

VAJDA, J. 1995. *Etika*. Nitra: Enigma, 1995. 203 s. ISBN 80-85471-23-X.

VAJDA, J. 2004. Úvod do etiky. Nitra: Enigma, 2004.

VANKOVÁ, K. 2006. Analýza sociálne znevýhodneného prostredia, jeho eliminácia a problém identity Rómov. In: *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskeho etnika prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa* (Ed. R. Ro-sinský). Nitra: UKF FSVaZ, 2006. 307 s. ISBN 80-8050-987-5.

VAŇO, B. 2002. Demografické trendy rómskej populácie. In: *Súhrnná správa o stave Ró-moch na Slovensku* (Ed. M. Vašečka). Bratislava: IVO, 2002. 911 s. ISBN 80-88935-41-5.

VAŇO, B. – HAVIAROVÁ, E. 2002. Demografické trendy rómskej populácie. In: *Súhrnná správa o rómoch na Slovensku* (Ed. M. Vašečka). Bratislava: IVO, 2002. 911 s. ISBN 80-89935-41-5.

WOOD, A. W. 2011. *Kantian Ethics*. USA: Cambridge University Press, 2011. 335 s. ISBN 978-0-53-21-67114-9.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy)*. 2. vyd. Bratislava: IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7.

ZELINA, M. a kol. 2002. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava: SPN, 2002. 205 s. ISBN 80-08-03339-8.

ZEMAN, V. 2006. *Vybrané kapitoly z romológie – východiská pre sociálnu prácu*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, 2006. ISBN 80-89185-20-7.

ŽILOVÁ, A. – NOVOTNÁ, A. 2002. *Partnerský vzťah sociálneho pracovníka s klientom ako súčasť etického prístupu ku klientovi*. Zborník *Etika a sociálna práca*. Trnava: Trnavská univerzita, 2002.

ŽILOVÁ, A. 2000. *Kapitoly z teórie sociálnej práce*. Žilina: EDIS, 2000. 114 s. ISBN 80-7100-783-8.

ŽILOVÁ, A. 2005. *Úvod do teórie sociálnej práce*. Badín: Mentor, 2005. 130 s. ISBN 80-968932-1-1.



## Summary

A difficult social situation of a number of social groups in population is a key issue also in 21st Century. It is accompanied by poverty which appears more and more intensively in its various forms. The publication focuses on (a) specifying definition of social work, (b) highlighting the importance of ethics in social work, (c) analysis and comparison of interpretation and definition of poverty, (d) definition of social school work, or social work approaches to education of pupils from marginalized Roma communities, (e) determinants and consequences of social situation encountered by Roma in East Slovakian region, (f) analysis of possible tools for solutions. It is necessary to examine this difficult social situation, mainly from the view of social work, social pedagogy, philosophy, ethics, sociology, economy. To map current situation and to determine risk factors concerning most threatened groups. To provide these data to key actors of social and educational policy for the need to develop strategic plans and documents at all levels. It is currently important to specify social inclusion indicators which do not exist at national level. Difficult social situation and ensuing poverty followed by social exclusion have different forms caused by various factors, or conditions. Existing research in this field focuses on identification of problems of most vulnerable groups (including Roma communities), detection and analysis of the causes of these problems. The reasons why Roma belong to a group which easily slips into a difficult life situation and poverty include, for instance, the following: absence of growth of economy in less developed regions, limited employment opportunities mainly in settlements with higher concentration of Roma, low interest, or indifference. The tools to resolve these problems are primarily formal and informal education for all age categories and inclusion through schools (principals, teachers, teaching assistants, educators, community centres (community workers, social workers, assistants of community and social workers), government and non-government organizations (program and project managers, coordinators of project activities). Education is one of the key determinants which play a role in creating good living conditions of Roma. The issue of Roma education includes various areas. With regard to systematization of respective approaches the publication specifies the following four areas: 1) Education of Roma pupils from pedagogical aspect at national level. 2) Education of Roma pupils from social aspect at national level. 3) Education of Roma pupils from research aspect at national level. 4) Education and social work with Roma is examined in various contexts at international level. All these issues have been subjects of interests mainly from non-government, but also government sector. However, based on studies published in Slovak and international publications, expert articles and research reports in the field of Roma education, no significant positive changes have occurred in Slovakia and other EU member states. The subject of the current public discourse continues to be education of Roma children

and pupils from socially disadvantaged background. The issue includes linguistic, social and cultural preparation of child prior to school entry, existence of special schools, extension of mandatory school attendance, successful transfer of pupils from primary education to secondary education, their chances at labour market, discrimination, bullying, segregation, disintegration, or inclusion and other issues of educational and social nature. From social work aspect in the context of Roma education in decision-making process we recommend to take into account ethical behaviour and intercultural communication in action. In terms of applying social work in education we propose systemic changes concerning educational and social policies which will support significantly activities directed towards increasing standard of living of Roma in Slovakia.