



UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
FAKULTA SOCIÁLNYCH VIED A ZDRAVOTNÍCTVA

NEROVNOSTI VO VZDELÁVANÍ A RÓMOVIA

Zborník vedeckých príspevkov z konferencie
Nerovnosti vo vzdelávaní a vzdelávacie ambície
rómskych žiakov konanej v novembri 2024 v Nitre

Editorka: Jurina Rusnáková

NITRA
2024

NEROVNOSTI VO VZDELÁVANÍ A RÓMOVIA

Zborník vedeckých príspevkov z konferencie Nerovnosti vo vzdelávaní a vzdelávacie ambície rómskych žiakov konanej v novembri 2024 v Nitre

NITRA 2025

Vydal: UKF v Nitre
Editorka: Jurina Rusnáková
Rok: 2024
ISBN 978-80-558-2252-5

Zborník vznikol v rámci projektu VEGA č. 1/0886/21 Nerovnosti vo vzdelávaní a vzdelávacie ambície rómskych detí.

Organizačný tím konferencie:

Doc. Mgr. Jurina Rusnáková, PhD.

Doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.

PhDr. Miroslava Čerešníková, PhD.

PhDr. Katarína Vanková, PhD.

PhDr. Milan Samko, PhD.

Vedecká rada konferencie:

Prof. PhDr. Michal Oláh, Phd.

Prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

Doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.

Doc. Mgr. Jurina Rusnáková, PhD.

Prof. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.

Obsah:

PODPORA INKLUZÍVNEHO PRÍSTUPU VO VZDELÁVANÍ DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA	6
Miroslava Čerešníková	
VYTVÁRANIE PRÍLEŽITOSTÍ PRE VZDELÁVANIE RÓMOV V BRITÁNIÍ:	12
Sociálne a ekonomické faktory ako motor zmien	
Lýdia Gabčová	
SEGREGÁCIA AKO PREJAV PROTIRÓMSKEHO RASIZMU A BARIÉRA V SOCIÁLNO M ZAČLEŇOVANÍ RÓMOV	20
Mgr. Zuzana Havírová, PhD.	
KAZUISTICKÁ SNÍMKA PROBLÉMOV VZDELÁVANIA DETÍ POČAS PANDÉMIE KORONAVÍRUSU V OBCI JAROVNICE OČAMI SOCIÁLNEHO PRACOVNÍKA	26
Michal Oláh	
NEROVNOSŤ VO VZDELÁVANÍ – VÝZVA PRE PODPORU SEBAUČENIA UČITEĽOV?	31
K inováciám v podpore profesijného rozvoja učiteľstva	
Ivan Pavlov	
SYSTÉM PODPORNÝCH OPATRENÍ AKO SÚČASŤ STRATÉGIE INKLUZÍVNEHO PRÍSTUPU VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ	36
Prínos multidisciplinárnej spolupráce	
Alica Petrasová	
RODOVÁ NEROVNOSŤ AKO BARIÉRA VO VZDELÁVANÍ RÓMOK	42
Ivan Rác	
PRÍČINY A DÔSLEDKY OPAKOVANIA ROČNÍKA U RÓMSKYCH ŽIAKOV V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH	49
Mgr. Vlado Rafael, PhD.	
SEGREGÁCIA RÓMSKYCH ŠTUDENTOV NA ÚROVNI STREDNÝCH ŠKÔL	54
Poskytovanie vzdelávania v rámci elokovaných pracovísk stredných odborných škôl	
Edita Rigová	

VZDELÁVACIE AMBÍCIE DETÍ Z MARGINALIZOVANÝCH KOMUNÍT	59
Rastislav Rosinský	
PRÍKLADY ZÁZNAMOV O POSKYTOVANÍ PODPORNÝCH OPATRENÍ RÓMSKYM DEŤOM A ŽIAKOM OHROZENÝM SOCIÁLNYM VYLÚČENÍM	67
Robert Sabo	
OSVOJOVANIE SI JAZYKA RÓMSKO-SLOVENSKÝMI BILINGVÁLNYMI DEŤMI V TROCH TYPOCH RÓMSKÝCH KOMUNÍT V PRIEBEHU ČASU	73
[skrátená verzia]	
Milan Samko, Rastislav Rosinský	
NEFORMÁLNE VZDELÁVANIE RÓMSKÝCH ŽIAKOV A ŽIAČOK NA SLOVENSKU	79
Erik Šatara, Katarína Kurčíková	
PREDSTAVY RÓMSKÝCH RODIČOV O KVALITNOM JAZYKOVOM PROGRAME NA OSVOJENIE/ZLEPŠENIE SLOVENČINY	87
Katarína Vančíková, Mária Hušlová Orságová	
POZITÍVA ROVESNÍCKEJ MEDIÁCIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ	94
Katarína Vanková	

PODPORA INKLUZÍVNEHO PRÍSTUPU VO VZDELÁVANÍ DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

Miroslava Čerešníková

Ústav romologických štúdií FSVaZ UKF v Nitre

Anotácia: Už v roku 1994 bolo na medzinárodnej konferencii UNESCO španielskom meste Salamanca deklarované právo dieťaťa na inkluzívne vzdelávanie. Znamená to, že škola by mala byť schopná uspokojiť potreby každého dieťaťa bez ohľadu na jeho fyzické, intelektuálne, sociálne, emocionálne, jazykové alebo iné podmienky. V texte uvádzame výsledky vybraných štúdií, ktoré ilustrujú dopady života v sociálnom vylúčení na vzdelávaciu kariéru dieťaťa, ale aj to, ako škola a sociálne služby, reagujú na vzdelávacie potreby týchto detí.

Kľúčové slová: inklúzia, sociálne znevýhodnené prostredie, rómske dieťa, podporné opatrenia

ÚVOD

Dodnes často citované „vyhlásenie zo Salamanky“ (1994), definuje princípy inkluzívneho vzdelávania založené na myšlienke „škola je pre všetkých“.

V texte sa pokúsime poodhaliť faktory znevýhodňujúce rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia pri vstupe do školy a odpovedať na otázku, ako škola reaguje na vzdelávacie potreby týchto detí a kto môže byť aktérom podporujúcim vzdelávacie úspechy mimo školy?

1 SOCIÁLNE VYLÚČENIE A SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉ PROSTREDIE

Časť detí vstupujúcich do školy žije v sociálnom vylúčení. Viaceré koncepty sociálneho vylúčenia (Silverová, 1994; Murray, 1996; Mareš, 2006) ho vnímajú ako dôsledok zlyhania sociálnej súdržnosti z dôvodu existencie odlišných hodnotových systémov jednotlivých sociálnych skupín. Ak sociálnu exklúziu vnímame ako proces vylúčenia skupiny obyvateľov odlišných od majority, tak je to zároveň proces, v ktorom jednotlivci i celé skupiny osôb strácajú prístup k zdrojom nevyhnutným pre zapojenie sa do sociálnych, ekonomických a politických aktivít spoločnosti ako celku.

V školskom prostredí na označenie prostredia sociálneho vylúčenia používame pojem žiak/žiačka so sociálne znevýhodneného prostredia. Podľa Školského zákona (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov), §2, písmeno o) sa dieťaťom zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia rozumie dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré

vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.

2 DIEŤA ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA V ŠKOLE – NIEKTORÉ VÝSKUMNÉ ZISTENIA

Mnohé štúdie z oblasti medicíny a psychológie (napr. Felitti, Anda, Nordenberg, et al., 1998; Schilling, Aseltine, & Gore, 2007) dokazujú, že detstvo v nepriaznivom sociálnom prostredí má priamu súvislosť so zdravotnými a sociálnymi problémami v dospelosti.

Starší výskum J. Langmeiera (1961) bol zameraný na zameranie na identifikáciu detí nezrelých pre školu a hľadal vzťah s podnetnosťou prostredia – kým v podnetnom prostredí identifikoval 7% nezrelých detí a v priemerne stimulujúcom prostredí 18,5%, tak v prostredí zanedbávajúcom to bolo až 33%.

Medzinárodné správy OECD opakovane konštatujú, že slovenský vzdelávací systém vykazuje najvyššiu závislosť výkonu detí od ich sociálneho prostredia v rodine. Škola samotná nedokáže deťom zo sociálne slabších rodín poskytnúť dostatočnú podporu na to, aby dokázali prospievať vo vzdelávaní a nezlyhávali už od prvých ročníkov. Na základe údajov Inštitútu vzdelávacej politiky (2020) žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia 8-krát častejšie opakujú ročník než iní žiaci základných škôl (12,7 % : 1,6 %). Vo výsledkoch národných, ale aj medzinárodných testovaní vedomostí a čitateľskej gramotnosti dosahujú žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia výrazne horšie výsledky ako zvyšná populácia.

Zapojenosť rómskych detí do predprimárneho vzdelávania bola na Slovensku pred pár rokmi veľmi nízka. Podľa výskumu Svetovej banky (2015) vo vybraných obciach s vysokým podielom Rómov navštevovalo materskú školu len 28% rómskych detí vo veku 3-6 rokov, 72% rómskych detí vstupovalo do základnej školy bez zaškolenia v predškolskom zariadení. V segregovaných osídleniach bola zaškolenosť ešte nižšia. V sledovanom geografickom prostredí materskú školu navštevovalo 59% nerómskych detí, celoslovenský priemer sa pohyboval okolo 72%. Podľa expertných odhadov autorov Atlasu rómskych komunít (2014) bol v predprimárnom vzdelávaní podiel rómskych detí vo veku 3-6 rokov zo sociálne znevýhodneného prostredia približne 5,49%. Od školského roku 2021/2022 je zákonom ustanovené povinné predprimárne vzdelávanie pre všetky deti, ktoré dovŕšili piaty rok života. Novela zákona bola realizovaná aj s cieľom odstraňovať sociálne znevýhodnenie detí pri vstupe do školy.

Zahraničné longitudinálne štúdie (Payne et al., 2006; Hart, Risley, 2003) dokazujú, že v rodinách zo sociálne vylúčeného prostredia rodičia s deťmi komunikujú menej a jazykový kód je obmedzený. Závery štúdie uvádzajú, že vo

veku štyroch rokov vzniká v slovnej zásobe dieťaťa, ktoré žije v sociálne znevýhodnenom prostredí, a dieťaťa z rodiny zo strednej triedy významný rozdiel v slovnej zásobe a komunikačnej skúsenosti. Aj v prípade, že materinský jazyk dieťaťa je rovnaký ako jazyk vyučovací, tak má dieťa obmedzenú slovnú zásobu, veľmi silno naviazanú na prostredie, v ktorom žije.

V štúdiu zameranej na slovnú zásobu a schopnosť používať slová vo vetách (Čerešníková a kol., 2017) žiaci s materinským jazykom slovenským dosiahli pri vstupe do školy v Obrázkovo-slovníkovej skúške skóre 24,66 (maximálne možné skóre bolo 30). Žiaci s materinským jazykom rómskym dosiahli priemerné skóre 8,88. Rozdiel je na prvý pohľad takmer trojnásobný a vypovedá o tom, že rómske dieťa po vstupe do školy začína školskú kariéru s výrazným znevýhodnením. Po roku školskej dochádzky si deti rozšírili slovnú zásobu, pričom výraznejší nárast bol zaznamenaný u rómskych žiakov. Celkové skóre však stále nedosahovalo úroveň vypovedajúcu o dostatočnej kompetencii vo vyučovacom jazyku (priemerné skóre 11,46).

V štúdiu sme sa zamerali aj jazykovú kompetenciu rómskeho dieťaťa vo vzťahu k miere sociálneho vylúčenia (osídlenie v obci, na okraji, segregované; zdroj: Atlas rómskych komunít, 2014). Výsledky dokazujú významný vzťah medzi jazykovou kompetenciou dieťaťa a následne jeho školskou úspešnosťou a mierou sociálneho vylúčenia. Rómske deti žijúce v rodinách, ktoré sú súčasťou obce, bez akéhokoľvek priestorového vylúčenia, mali pri vstupe do školy rozsah slovnej zásoby v slovenčine na úrovni, ktorá je považovaná za zníženú, ale úspešné vzdelávanie je možné (skóre 15,7). Deti z osídlení na okraji obce dosiahli skóre 8 a deti zo segregovaných rómskych lokalít skóre 3,11.

3 INKLUZÍVNA ŠKOLA – VÝZVA PRE VŠETKÝCH

Slovenská republika za zaviazala plniť medzinárodné dohovory a výzvy Rady Európy smerujúce k sociálnej inklúzii žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. V roku 2021 bola prijatá Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní a postupne sú realizované viaceré systémové opatrenia, ktoré smerujú k desegregácii a inkluzívnemu prístupu vo vzdelávaní detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia..

Národné projekty v školstve podporili vytváranie pozícií odborných zamestnancov a pedagogických asistentov a definovanie úrovni odbornej podpory detí a žiakov už od úrovne školy. Vďaka týmto snahám máme v súčasnosti aj v legislatíve definovaný napr. školský podporný tím ako systémový prvok, ktorý môže zahŕňať odborníčky a odborníkov z rôznych pomáhajúcich profesií podľa potrieb školy tak, aby satureoval potreby všetkých detí v škole. V roku 2023 bol v školskej legislatíve definovaný systém podporných opatrení, ktorých nastavenie reflektuje rôznorodosť potrieb detí vo vzdelávaní a výchove. Sú medzi nimi aj podporné opatrenia, prostredníctvom ktorých je možná priama

intervencia z úrovne školy smerom k deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia. K takýmto podporným opatreniam patrí napríklad podpora dosahovania školskej spôsobilosti, zabezpečovanie kurzu vyučovacieho jazyka školy alebo podpora pri jeho osvojovaní, činnosť zameraná na podporu predchádzania ukončenia školskej dochádzky v nižšom ako poslednom ročníku, podpora sociálneho začlenenia v detských kolektívoch a v prostredí školy. Súčasťou podporných opatrení je aj podporné opatrenie orientované na financovanie komplexného skvalitňovania podmienok výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Pôsobenie školy je však potrebné podporiť aj v prostredí, ktoré je deťom bližšie a sú v ňom prítomné prvky neformálneho a informálneho vzdelávania. Okrem „školskej“ legislatívy sa javí ako prospešné a dôležité využívať aj možnosti, ktoré ponúka legislatíva z oblasti sociálnej. V zákone o sociálnych službách 448/2008 Z.z sú vymedzené odborné činnosti, ktoré majú byť realizované v službách krízovej intervencie poskytovanej osobám v nepriaznivej sociálnej situácii. Odbornou činnosťou, ktorá sa viaže na podporu vzdelávania je Pomoc pri príprave na školskú dochádzku a školské vyučovanie a sprevádzanie dieťaťa do a zo školského zariadenia a zákonom je definovaná ako činnosť v komunitnom centre a v nízkoprahovej sociálnej službe pre deti a rodinu. Jej hlavným cieľom je zvyšovať úspešnosť detí a mládeže v nepriaznivej sociálnej situácii v hlavnom vzdelávacom prúde a tým rozširovať možnosti na slobodný výber životnej cesty, zlepšovať tak ich budúcu pozíciu na trhu práce a uplatnenie sa v spoločnosti.

Škola nemá dosah na deti v období raného detstva, ktoré je mimoriadne dôležité z pohľadu utvárania osobnosti dieťaťa (bazálna osobnosť) a vývinu mozgu (základ kognitívnych schopností). Rozvíjajúce pôsobenie v sociálne znevýhodnenom prostredí môžu zabezpečovať aktivity sociálnych služieb krízovej intervencie prostredníctvom Klubov pre matky s deťmi a Predškolských klubov. Ich cieľom je podporovať vzťahovú väzbu medzi matkou/ vzťahovou osobou a dieťaťom a rozvíjať dieťa v smere neskoršieho bezproblémového zaradenia do systému predprimárneho vzdelávania. Predškolský klub nemá byť náhradou za dostupné predškolské zariadenie a predprimárne vzdelávanie. Má posilňovať nadobúdanie zručností potrebných pre úspešný začiatok školskej kariéry. Cieľom práce s deťmi v predškolskom veku by malo byť predovšetkým zlepšenie komunikačnej kompetencie vo vyučovacom jazyku (obyčajne slovenskom), rozvoj sociálnych zručností dôležitých pre vstup na základnú školu, kognitívny rozvoj v intenciách vedomostí zodpovedajúcich veku, podpora sebadôvery dieťaťa, zažívanie úspechu a spoznávanie majoritného prostredia, vrátane kontaktov s rovesníkmi.

ZÁVER

Dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia je podľa výsledkov citovaných štúdií bez podpory v školskom, ale aj širšom sociálnom prostredí, odsúdené na

neúspech v školskej kariére. Multidisciplinárna spolupráca zameraná na podporu rodičovstva v náročných životných podmienkach sociálneho vylúčenia, vytváranie kvalitného vzdelávacieho prostredia a aplikácia podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní vždy, keď ich dieťa potrebuje, je cestou k inklúzii. Nielen vzdelávacej, ale aj sociálnej.

LITERATÚRA

Atlas rómskych komunít 2013. (2014). Bratislava: UNDP. Dostupné na: [atlas_rom-kom.pdf](#)

Čerešníková, M. a kol. (2017). *Bariéry*. Nitra: FSVaZ.

Čerešníková, M. (2017). *Odborná činnosť: Pomoc pri príprave na školskú dochádzku a školské vyučovanie a sprevádzanie dieťaťa do a zo školského zariadenia*. Bratislava: IMPLEA. Dostupné na: [Skolska-dochadzka-blok.pdf](#)

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., ... Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)

Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American educator*, 27(1), 4-9.

Langmeier, J. (1961). Zralosť dieťaťa pro školu. *Československá pediatria*, roč.16, č. 10, s. 865-876.

Mareš, P. (2006). *Faktory sociálneho vylúčenia*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálných věcí.

Murray, C. et al. (1996). *Charles Murray and the Underclass: The Developing Debate*. London: The IEA Health and Welfare Unit.

Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. (2020). Bratislava: Útvar hodnoty za peniaze - Inštitút vzdelávacej politiky - Inštitút sociálnej politiky. Dostupné na: [15944.3bab36.pdf](#)

Schilling, E. A., Asetline, R. H., & Gore, S. (2007). Adverse childhood experiences and mental health in young adults: A longitudinal survey. *BMC Public Health*, 7, 30.

Silver, H. (1994). Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms. *International Labour Review*, Vol. 133, No. 5-6, pp. 531-578.

Svetová banka. (2015). *Inclusion Today, Prosperity Tomorrow: The Benefits of Early Childhood Development for Roma Children*. Dostupné na: www.worldbank.org/en/news/feature/2015/08/26/inclusion-todayprosperity-tomorrow-benefits-of-early-childhood-development-for-roma-children

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. (1994). Madrid: UNESCO. Dostupné na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Zákon o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov o sociálnych službách. Cit. 3.11.2024. Dostupné na: [448/2008 Z.z. - Zákon o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní \(živnostenský zákon\) v znení neskorších predpisov](#)
Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Cit. 3.11.2024. Dostupné na: [245/2008 Z.z. - Zákon o výchove a vzdelávaní \(školský zákon\) a o zmene a doplnení niektorých zákonov](#)

Autorka:

PhDr. Miroslava Čerešníková, PhD.

mceresnikova@ukf.sk

Ústav romologických štúdií

FSVaZ UKF v Nitre

Kraskova 1 Nitra

VYTVÁRANIE PRÍLEŽITOSTÍ PRE VZDELÁVANIE RÓMOV V BRITÁNIÍ:

Sociálne a ekonomické faktory ako motor zmien

Lýdia Gabčová

Absolventka UKF, FSVaZ – sociálna práca -III. st. štúdia

Anotácia: Príspevok poskytuje prehľad teoretických prístupov k motivácii vo vzdelávaní, ako sú teória sociálnej identity, Maslowova hierarchia potrieb, teória vnútornej motivácie a koncept sociálneho kapitálu. Zároveň prezentuje vybrané výsledky výskumu, zamerané na to, či vzdelanie zásadne ovplyvnilo ich možnosti na trhu práce a či sa Rómom v Spojenom kráľovstve oplatí ďalej študovať. Výskum využíva zmiešanú metodológiu a zohľadňuje dostupnú podporu pre vzdelávanie v UK.

Kľúčové slová: Rómovia. motivácia k vzdelávaniu. pracovné príležitosti. sociálny kapitál. zmiešaný výskum.

ÚVOD

Rovnosť príležitostí je pre rozvoj všetkých detí zásadná, bez ohľadu na ich etnický či sociálny pôvod. Tento príspevok prináša prehľad psychologických a sociálno-psychologických teórií, ktoré ovplyvňujú vzdelávacie ambície nie len rómskych detí zo Slovenska žijúcich v Británii a súčasne prináša čiastočné výsledky z realizovaného výskumu zameraného na analyzovanie skúseností Rómov s trhom práce a súvisiacimi faktormi. Zámerom okrem iného bolo overiť do akej miery má vzdelanie vplyv na nájdenie si práce v cudzom prostredí, resp. aké sú možnosti pre Rómov v Británii, ktorí tam odišli žiť predovšetkým pre lepšie životné podmienky. Z kvalitatívnych rozhovorov vyplynulo, že ak rodič vníma potrebu a dôležitosť pre svoje ďalšie vzdelávanie lebo sa mu to oplatí vo vzťahu k získaniu lepšie platenej a udržateľnejšej práce, tak zároveň podporuje pre vzdelávanie sa a štúdium na dostupných stredných či vysokých školách u svojich detí. V metodologickej časti predstavíme časť výsledkov z dizertačného výskumu na tému pracovná mobilita a inklúzia Rómov zo Slovenska žijúcich dlhodobejšie v Spojenom kráľovstve. Ambície na ďalšie vzdelávanie medzi rómskymi deťmi a v našom prípade medzi dospelými sú formované rozličnými sociálnymi, psychologickými a ekonomickými faktormi.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Teória sociálnej identity analyzuje, ako sa jednotlivci identifikujú so sociálnymi skupinami a ako ich tieto skupiny ovplyvňujú, vrhá svetlo na mechanizmy predsudkov, diskriminácie a vzájomných konfliktov medzi sociálnymi skupinami. Tento rámec sa zameriava na to, ako kategorizácia "my" vs. "oni" môže ovplyvniť správanie a postoj spoločnosti voči rôznym skupinám (H. Tajfel – J. Turner, 1979). Novšie výskumy spochybňujú myšlienku, že identifikácia s vlastnou skupinou automaticky vedie k degradácii iných skupín, a zdôrazňujú, že členovia vnútornej skupiny (in-group) majú skôr tendenciu sústrediť sa na posilňovanie pozitívneho obrazu svojej vlastnej skupiny než na aktívne znižovanie hodnoty skupín vonkajších (out-group). Tento posun znamená, že sociálna identifikácia nemusí nevyhnutne viesť k nepriateľstvu voči ostatným, ale skôr k pozitívnemu vnútroskupinovému hodnoteniu a k vyššiemu sebavedomiu v rámci skupiny. Napríklad, Reynolds, Turner a Haslam (2000) naznačujú, že ľudia často vnímajú vnútroskupinovú identitu ako dôležitý prvok vlastného sebahodnotenia, bez toho, aby sa cítili ohrození vonkajšími skupinami. Takýto prístup podporuje "vnútornú súdržnosť" a pozitívne emócie voči vlastnej skupine, čo môže mať prínos pre psychologickú stabilitu jednotlivcov. Pre Rómov z rôznych prostredí môže byť identifikácia so skupinou, ktorá podporuje vzdelanie, kľúčová pre rozvoj ich akademického sebaobrazu. Ak vidia svoju komunitu ako hodnotiacu vzdelanie ako prostriedok na zlepšenie sociálneho postavenia, môžu mať vyššie vzdelávacie ambície a lepšie výsledky.

Maslowova teória hierarchie potrieb naznačuje, že základné potreby (ako jedlo, bezpečie a sociálne vzťahy) musia byť najprv uspokojené, aby sa človek mohol zamerať na ambície a sebarealizáciu (A. H. Maslow, 1943). Pre Rómov, ktorí čelia sociálnym a ekonomickým výzvam, je zabezpečenie základných potrieb (ako sú stabilné bývanie, výživná strava, bezpečné prostredie a prístup k vzdelaniu) nevyhnutným krokom, ktorý im umožní rozvíjať ambície a túžbu po úspechu v živote. Teória intrinzickej motivácie a sebaurčenia tvrdí, že motivácia vzniká z vnútornej túžby robiť niečo z osobného záujmu alebo radosti, nie len kvôli vonkajším odmenám. Tri základné psychologické potreby – autonómia (kontrola nad rozhodnutiami), kompetencia (schopnosť vykonávať úlohy) a spojenie (pozitívne vzťahy) – sú kľúčové pre podporu vnútornej motivácie (E. Deci – R. Ryan, 1985). Keď sú tieto potreby uspokojené, zvyšujú sa motivácia a spokojnosť. V prípade rómskych detí, ak sú v školskom prostredí podporované vyššie uvedené potreby, ich ambície a motivácia k vzdelávaniu môžu výrazne vzrásť. Kľúčovým teoretickým východiskom pre tento príspevok je teória sociálneho kapitálu. Táto teória poskytuje rámec na pochopenie toho, ako jednotlivci a skupiny získavajú zdroje, príležitosti a podporu prostredníctvom svojich sociálnych sietí. Bourdieu (1986) definuje sociálny kapitál ako zdroje, ktoré jednotlivci môžu získať prostredníctvom svojich sociálnych sietí a vzťahov.

Tieto zdroje môžu zahŕňať prístup k informáciám, podpore alebo príležitostiam, ktoré jednotlivcom pomáhajú uspieť v rôznych oblastiach života, vrátane vzdelávania a zamestnania. Sociálny kapitál nezahŕňa len priamy finančný prínos, ale aj širšie, vzťahové zdroje, ktoré jednotlivci môžu využiť. Bourdieu rozlišuje tri hlavné typy kapitálu- ekonomický, kultúrny (znanosti, zručnosti, vzdelávacie kvalifikácie) a sociálny kapitál (siete a vzťahy, ktoré poskytujú jednotlivcom prístup k zdrojom a príležitostiam. Tento prístup je obzvlášť relevantný pri zvažovaní vzdelávacích ambícií rómskych detí, najmä v kontexte lepších finančných podmienok a väčších vzdelávacích príležitostí v Spojenom kráľovstve v porovnaní s ich domovskými krajinami

2 METÓDY

V príspevku sa nebudeme zaoberať iba teoretickými východiskami motivácie a vzdelávania, ale aj praktickými aspektmi ich implementácie v reálnom živote, najmä v kontexte rómskych migrantov zo Slovenska, ktorí sa usadili vo Veľkej Británii (téma dizertačnej práce pozn. aut). V rámci nášho výskumu som sa primárne sústredila na analýzu pracovných prekážok a skúseností rómskych migrantov zo Slovenska, ktorí sa integrovali na trh práce vo Veľkej Británii. Výskumná téma sa zameriavala na identifikáciu bariér v oblasti zamestnania a na skúmanie faktorov, ktoré ovplyvňujú ich úspešnosť pri hľadaní a udržiavaní zamestnania. Avšak, počas výskumu sa objavili aj cenné zistenia týkajúce sa vzdelávania tejto komunity, ktoré boli získané prostredníctvom zmiešaného výskumu a tzv. exploratívneho modelu. Jedná sa o výskumný prístup, ktorý kombinuje kvalitatívne a kvantitatívne metódy s cieľom vytvoriť komplexné porozumenie skúmanej témy. Najskôr sa zhromažďujú kvalitatívne údaje (prostredníctvom rozhovorov alebo fókusových skupín), ktoré poskytujú hĺbkový pohľad na skúmaný jav a pomáhajú identifikovať hlavné koncepty a otázky. Tieto kvalitatívne zistenia potom slúžia ako základ pre navrhnutie kvantitatívnej fázy výskumu, ktorá overuje zistené hypotézy alebo trendy na väčšej vzorke, čím zvyšuje všeobecnú platnosť výsledkov. Výskumnú vzorku pri kvalitatívnom zbere dát tvorilo 25 osôb, z toho 15 žien vo veku od 30 – 60 rokov a 10 mužov vo veku od 22 do 66 rokov. Rozhovory sa realizovali s Rómami žijúcimi predovšetkým na severozápade Veľkej Británie (Bradford, Harrogate, Shipley). Kvantitatívneho zberu dát sa zúčastnilo 66 rómskych žien a 55 mužov (Rómovia pôvodom zo Slovenska žijúci vo Veľkej Británii). Výberové kritériá boli - skúsenosť s presťahovaním sa zo Slovenska do Veľkej Británie; rod (muži, ženy); aktuálne produktívny vek; aktuálny pracovný status (zamestnaný, nezamestnaný); rôznorodosť prostredia na Slovensku (mesto, vidiek). Výskum sa realizoval vo Veľkej Británii v roku na prelome roku 2021-2022.

3 VÝSLEDKY

Pri skúmaní pracovných možností a prekážok vstupu na trh práce pre rómskych migrantov zo Slovenska do Veľkej Británie bolo nevyhnutné zahrnúť aj tému vzdelávania, pretože vzdelanie je kľúčovým faktorom ovplyvňujúcim zamestnateľnosť a úspech na trhu práce. Vzdelávacie a rekvalifikačné možnosti, ako aj prístup k vzdelaniu, sú základnými predpokladmi pre zlepšenie pracovných príležitostí a integrácie do spoločnosti. Zmiešaný výskum priniesol teda okrem iných výsledkov aj pohľad na to, ako vzdelanie a pracovné skúsenosti formujú schopnosť Rómov vstúpiť na trh práce. Tabuľka 1 nižšie zobrazuje kvantitatívne výsledky výskumu, ktoré odhaľuje vzory a trendy v spokojnosti Rómov so zamestnaním, ich pracovnými príležitosťami a prekážkami, ktorým čelili pri hľadaní práce na Slovensku a v Spojenom kráľovstve.

Tabuľka 1: Čiastočný prehľad kvantitatívnych výsledkov súvisiacich so vzdelávaním

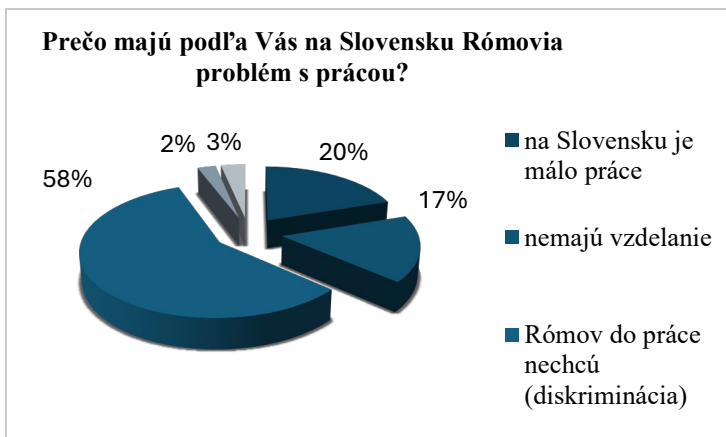
Otázka	Výsledky	Interpretácia
Ak ste boli na Slovensku pred odchodom zamestnaní ako ste boli spokojní (s výškou platu)?	- Neúplné základné vzdelanie: 100% nespokojní - Stredoškolské s maturitou: 27,3% nespokojní	Väčšina respondentov s nižším vzdelaním bola nespokojných so svojimi mzdovými podmienkami. Tento fakt môže súvisieť s nízkymi pracovnými príležitosťami pre menej vzdelaných Rómov.
Ak pracujete v Anglicku, aká je vaša spokojnosť s výškou platu?	- Spokojní: 51,1% - Veľmi spokojní: 45,7%	Respondenti s vyšším vzdelaním sú viac spokojní s výškou svojho platu v Anglicku. To naznačuje, že vzdelanie zvyšuje šance na lepšie platené pracovné príležitosti v zahraničí.
Ak sa Vám nedarí nájsť si prácu na Slovensku, čo bol dôvod?	Rómov nezamestnávajú: 50% (najčastejšia odpoveď pre nízko vzdelaných) Málo práce: 24,3% (stredoškolské bez maturity)	Respondenti s nižším vzdelaním častejšie uvádzali diskrimináciu a nedostatok pracovných príležitostí ako hlavný dôvod nezamestnanosti. Tieto prekážky môžu ovplyvniť ich motiváciu k ďalšiemu vzdelávaniu a kariérnemu rastu.
Ak sa Vám nedarí nájsť si prácu v Anglicku, aký je dôvod?	Pracujú už: 49,2% Zlý zdravotný stav: 15,8%	-Väčšina respondentov s vyšším vzdelaním už pracuje. Zlý zdravotný stav je častejším dôvodom nezamestnanosti u respondentov s nižším vzdelaním, čo môže naznačovať bariéry pre integráciu na trhu práce.
Ak sa stretávate s prekážkami pri práci v Anglicku,	Zlyhanie v cestovaní za prácou: 8,1% pre stredné vzdelanie bez maturity	Respondenti s nižším vzdelaním častejšie uvádzajú logistické prekážky, ako je cestovanie za prácou, čo môže

aké sú to prekážky?		naznačovať nižšiu dostupnosť pracovných miest v ich okolí.
---------------------	--	--

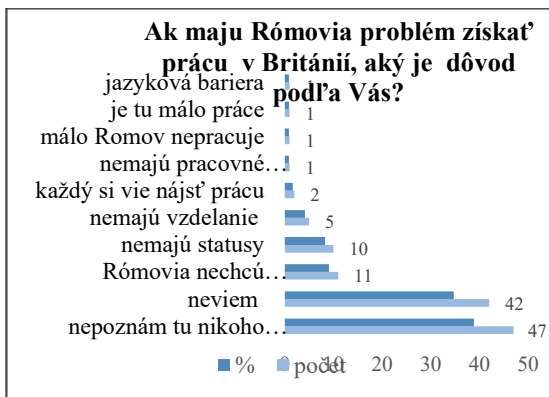
Zdroj: Lýdia Gabčová

V grafoch nižšie uvádzame pre ilustráciu do akej miery vzdelanie zohrávalo rolu pri hľadaní si zamestnania v oboch krajinách.

Graf 1: Prekážky pri hľadaní práce na Slovensku



Graf 2: Pohľad Rómov na typy prekážok pri hľadaní práce v Británii



Zdroj: Lýdia Gabčová

Porovnanie vyššie uvedených grafov 1 a 2 odhaľuje zásadné rozdiely vo vnímaní prekážok Rómami pri hľadaní práce na Slovensku a v Spojenom kráľovstve. Na Slovensku respondenti najčastejšie uvádzajú diskrimináciu (58 %), nedostatok pracovných príležitostí (20 %) a chýbajúce vzdelanie (17 %). Tieto faktory poukazujú na štrukturálne problémy a spoločenské predsudky, ktoré Rómom výrazne komplikujú vstup na pracovný trh. V Spojenom kráľovstve je odpoveď "neviem" najčastejšia (47 %), čo môže naznačovať, že prekážky sú menej výrazné alebo že prostredie v ich krajine je inkluzívnejšie. Diskriminácia a nezáujem o prácu sú uvádzané menej často (11 %), čo naznačuje otvorenejší prístup k Rómom.

DISKUSIA A ZÁVER

Teória sociálneho kapitálu, ako ju definoval Pierre Bourdieu, sa ukazuje ako kľúčové teoretické východisko pri skúmaní motivácie a ambícií Rómov v pracovnom prostredí, najmä v kontexte ich zamestnania v Spojenom kráľovstve. Sociálny kapitál zahŕňa sociálne siete a vzťahy, ktoré poskytujú jednotlivcom prístup k rôznym príležitostiam a zdrojom, čo je v prípade migrantov, vrátane Rómov, rozhodujúce pri hľadaní zamestnania a vzdelávania. Tento koncept zdôrazňuje význam interakcií a podpory zo strany komunity a sociálnych väzieb pri prekonávaní prekážok v zamestnaní. Výskum, ktorý bol realizovaný pomocou kvalitatívneho prieskumu, ukázal, že prístup k práci v Spojenom kráľovstve je často vnímaný ako lepší než na Slovensku, čo je významný faktor motivácie pre migráciu. Napríklad jedna respondentka konštatovala: *"Ono v princípe sa tu dá nájsť ľahšie práca ako u nás na Slovensku. Ale ja z mojej praxe poznám veľa ľudí, ktorí si nevedia stále nájsť prácu. Väčšina klientov v komunitnom centre sú aj negramotní – nevedia čítať, písať. A títo majú určite problém s prácou. A keď sa človek trochu posnaží, tak si nejakú prácu nájde"* (žena, 36r., komunitná pracovníčka; Handlová; vzdelanie – VŠ II. stupeň). Tento citát podčiarkuje, že aj keď je v Spojenom kráľovstve širší prístup k pracovným príležitostiam, sociálne a vzdelanostné faktory, ako je negramotnosť, môžu stále predstavovať významné prekážky. Naproti tomu na Slovensku je prístup k práci pre mnohých Rómov obmedzený, často kvôli dlhodobej nezamestnanosti a nižšiemu vzdelaniu. Na druhej strane, výskum tiež ukázal, že sociálny kapitál môže uľahčiť prístup k pracovným príležitostiam aj v prípade nižších kvalifikácií. Respondentka, ktorá prišla do Spojeného kráľovstva s nízkym vzdelaním, uviedla: *"Na Slovensku som pracovala krátky čas v strojárni, tu som pracovala od začiatku, ako sme sem prišli s manželom. Neskôr mi ponúkli čiastočný úväzok v školskom klube"* (žena, 59r., upratovačka a asistentka v školskom klube; Martin, vzdelanie základné). Tento príklad ukazuje, že podpora komunity a sociálne väzby môžu pomôcť jednotlivcom získať prístup k práci, aj keď ide o pozície, ktoré nevyžadujú vysokú kvalifikáciu. Tieto zistenia potvrdzujú, že sociálne väzby a podpora zo strany

komunity hrajú významnú rolu pri hľadaní zamestnania a vzdelávania. Výskum odhalil, že podpora zo strany komunity a sociálne väzby významne prispievajú k získaniu zamestnania, aj keď ide o menej kvalifikované pozície. Tieto väzby a komunity môžu nielen pomôcť pri hľadaní práce, ale aj zvýšiť motiváciu dospelých jednotlivcov vzdelávať sa, čo v konečnom dôsledku podporuje ich socio-ekonomický rozvoj a udržateľnosť na pracovnom trhu. Spojenom kráľovstve, ktoré dlhodobo presadzuje politiku sociálnej inklúzie, sa ako dôležitý krok javí zavedenie celoživotného vzdelávacieho programu, ako je Lifelong Loan Entitlement (LLE). Tento program si kladie za cieľ podporiť celoživotné vzdelávanie tým, že umožňuje ľuďom prístup k flexibilným pôžičkám, čím sa otvárajú nové príležitosti na štúdium a rekvalifikáciu, nezávisle od veku alebo predchádzajúceho vzdelania. Je kľúčovým nástrojom na zlepšenie sociálnej mobility, najmä pre skupiny, ktoré sa historicky stretávali s prekážkami v prístupe k vzdelaniu (Gov.uk.2024).

Výskum zameraný na dospelých, naznačuje sa prenos ich skúseností a príležitostí na mladšie generácie. Dnešné rómske deti, vyrastajúce v Spojenom kráľovstve, majú lepší prístup k vzdelávacím inštitúciám, ako sú stredné či vysoké školy a univerzity, kde si môžu vybrať rôzne odborné smery. Vyššie vzdelanie je totiž úzko spojené s lepšími pracovnými príležitosťami a vyššími mzdami, čo vedie k udržateľným a lepšie plateným pracovným miestam v Spojenom kráľovstve. Tieto zistenia teda naznačujú, že motivácia k vzdelávaniu, podporená teoretickými prístupmi a podpornými programami pre dospelých, zohráva kľúčovú úlohu pri integrácii migrantov do spoločnosti a ich úspechu na trhu práce. Vyššie vzdelanie otvára nové príležitosti, čo následne prispieva k socio-ekonomickej stabilite a udržateľnej kariére Rómov.

Článok vznikol v rámci projektu VEGA č. 1/0886/21 *Nerovnosti vo vzdelávaní a vzdelávacie ambície rómskych detí*.

LITERATÚRA

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (p. 241-258). Greenwood.

Gabčová, L. (2023). Analýza skúseností rómskych pracovných migrantov zo Slovenska s trhom práce vo Veľkej Británii v kontexte dostupnosti práce pre marginalizovaných Rómov na Slovensku. [Dizertačná práca] – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, FSvaz; Ústav romologických štúdií (p.63-104).

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), (p.370–396).

Reynolds, K. J., Turner, J. C., & Haslam, S. A. (2000). When are we better than them and they worse than us? A closer look at social discrimination in positive and negative domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), (p.64–80).

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of inter-group conflict. In W. G. Austin & S. Worchel Eds.), *The social psychology of inter-group relations* (p. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

UK Government. (2023). Lifelong Loan Entitlement: *Policy paper*. Retrieved from <https://www.gov.uk>.

Autorka:

Mgr. Lýdia Gabčová, PhD.

lydia.gabcova57@gmail.com

SEGREGÁCIA AKO PREJAV PROTIRÓMSKEHO RASIZMU A BARIÉRA V SOCIÁLNO M ZAČLEŇOVANÍ RÓMOV

Mgr. Zuzana Havírová, PhD.

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Inštitút MUDr. P. Blahu v Skalici

Anotácia: Segregácia Rómov patrí k prejavom protirómskeho rasizmu, ktorý sa podieľa na sociálnom vylúčení Rómov a následnej chudobe, v ktorej sa väčšina obyvateľov z marginalizovaných rómskych komunít nachádza. Segregácia tiež spôsobuje výrazné zníženie šancí pri hľadaní zamestnania a tiež v sociálnom začleňovaní. Cieľom štúdie bolo zistiť, do akej miery má segregácia podiel na úspešnosť Rómov pri vstupe do zamestnania a v sociálnom začleňovaní. Výskum prebehol v rámci projektu APVV-17-0141 v dvoch fázach, kvantitatívnej a kvalitatívnej. Za kvantitatívnu časť bol využitý neštandardizovaný dotazník – n=739 a za kvalitatívnu časť bolo štruktúrovaný rozhovor. Výberová vzorka v kvalitatívnej časti pozostávala z n=40 participantov. Na základe analyzovaných údajov je možné konštatovať, že segregácia je výrazným faktorom, ktorý ovplyvňuje začleňovanie Rómov a ich úspešnosť na trhu práce.

Kľúčové slová: Segregácia. Protirómsky rasizmus. Sociálne vylúčenie. Rómovia. Inklúzia.

ÚVOD

Ekonomické a sociálne nevýhody plynúce z marginalizácie prinášajú jednotlivcom a celej spoločnosti negatívne javy vo všetkých oblastiach života. Zhoršujúca sa vzdelanostná úroveň, sťažený prístup k zdravotnej starostlivosti, nevyhovujúce bytové podmienky a vysoká nezamestnanosť spôsobujú, že obyvatelia z marginalizovaných rómskych komunít majú len minimálne šance vymaniť sa z chudoby (Vlačuha, Kováčová, 2021; Kahanec a kol., 2020; Grauzelová, Markovič, 2018). Ako sa spomína vo viacerých odporúčaniach, analýzach a dokumentoch na európskej úrovni, zamestnanosť spolu so vzdelávaním, bývaním a zdravím predstavujú horizontálne oblasti, do ktorých treba investovať najviac zdrojov a zároveň je potrebné odstrániť protirómsky rasizmus vo všetkých jeho formách, ak chceme zmeniť doterajšie nefungujúce systémové nastavenie (OECD, 2019; EK, 2017; Agentúra Európskej únie pre základné práva, 2018; Lajčáková, Hojsík, Karoly, 2020).

Tieto aspekty boli súčasťou výskumu APVV-17-0141 *Analýza bariér prístupu k pracovným príležitostiam pre marginalizované skupiny obyvateľstva: Vybrané regióny Slovenska v sociálno-ekonomickej, geografickej a sociálno-antropologickej perspektíve* a autorka bola členkou projektového tímu. Projekt

bol zameraný na skúmanie bariér Rómov (osobitne obyvateľov marginalizovaných rómskych komunít) na trhu práce.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Koncept sociálneho vylúčenia poukazuje na vzťahové otázky súvisiace so sociálnym, kultúrnym a politickým znevýhodnením, či už koncipované podľa paradigmy aktivizácie alebo paradigmy sociálneho občianstva (Madanipour, Schucksmith, Talbot, 2015). Sociálne vylúčenie sa v kontexte realizácie jednotlivcov začalo posledné desaťročia vnímať predovšetkým ako nedostatok participácie v spoločenských systémoch a nedostatočné naplnenie občianstva (Bergham 1995; Čambalíková, 2007; Čambalíková, Sedová, 2007; Room, 1995; Walker, Walker 1997).

Protirómsky rasizmus¹ je definovaný ako typ rasistickej klasifikácie Rómov, ktorí sú prostredníctvom nej stigmatizovaní ako „Cigáni“. Cieľom tejto rasistickej klasifikácie je vykonštruovať falošné odôvodnenie a legitimizáciu pre ich dehumanizáciu, diskrimináciu, vykorisťovanie a možnosti na nich páchať násilie. Protirómsky rasizmus vytvára neexistujúce, zavádzajúce a negatívne opisy, vlastnosti a charakteristiky, ktorých základom je údajne spoločná forma fyzického výzoru; homogenizujúce a generalizujúce sociálne, mentálne a charakterové vlastnosti (napr. asociálnosť, kriminalita, vysoká pôrodnosť, nedostatočná hygiena, chudoba, poverčivosť, primitívnosť, kmeňové príbuzenstvo, kočovníctvo, hudba/tanec v krvi, neviazanosť); esencializácia tejto spoločnej formy fyzického výzoru a uvedených sociálnych, mentálnych a charakterových vlastností pre celú etnickú skupinu (Stratégia pre rovnosť, inklúziu a participáciu Rómov, 2020).

Protirómsky rasizmus využíva historické formy diskriminácie, predsudkov, stereotypov a považuje spoločnú formu fyzického výzoru a uvedené sociálne, mentálne a charakterové vlastnosti za vrodené u každého Róma. Protirómsky rasizmus pripisuje Rómom nezvratný biologický a rasový osud, z ktorého nie je možné uniknúť. Zároveň hovorí, že Rómovia nie sú práve pre tieto svoje vrodené vlastnosti schopní začleniť sa do spoločnosti (Albert a kol., 2016; Koncepcia boja proti radikalizácii a extrémizmu, 2021; Lajčáková, Hojsík, Karoly, 2020).

2 METÓDY

V tomto článku sme využili dáta, ktoré pochádzajú z projektu *APVV-17-0141* integrovaného výskumu a postupovali sme na základe explanatórneho kombinovania. V kvantitatívnej fáze tvorilo výberovú vzorku $n=739$ respondentov. V kvalitatívnej fáze sa nám podarilo osloviť $n=40$ participantov z marginalizovaných rómskych komunít. Zber dotazníkov prebehol od mája 2021

¹ Protirómsky rasizmus z anglického výrazu „angtigyptysim“.

do októbra 2021. K zberu kvalitatívnych dát sme pristúpili prostredníctvom pološtruktúrovaných rozhovorov od júna 2021 do novembra 2021. Získané dáta sme následne analyzovali prostredníctvom interpretatívnej fenomenologickej analýzy.

3 VÝSLEDKY

V analýze dát získaných prostredníctvom dotazníka rámci výskumu sme sa zamerali na odpovede, ktoré súviseli s otázkou „Aké sú podľa vás najzávažnejšie prekážky alebo problémy v dostupnosti práce?“. Na danú otázku odpovedalo n=739 respondentov, pričom 33% odpovedalo, že príslušnosť k rómskej národnostnej menšine je bariérou pri vstupe na trh práce, pretože zamestnávateľia nechcú zamestnávať Rómov a Rómky, 22% respondentov uviedlo nedostatočné dosiahnuté vzdelanie. Medzi odpovede (30%) označené ako iné boli uvádzané prekážky ako nedostatočná vedomosť o pracovných ponukách, nedostatok financií na cestovanie, slabá dopravná infraštruktúra potrebná na cestovanie za prácou, výskyt malých detí v rodine, potreba starostlivosti o chorého rodinného člena, strach a neistota pri strate sociálneho zabezpečenia, odlúčenie od rodiny a osobné problémy.

Graf 1 Prekážky v dostupnosti práce



Zdroj: Vlastné spracovanie

V rámci kvalitatívnej časti výskumného zisťovania sme sa pýtali, či sa naši respondenti stretli niekedy s diskrimináciou.

Tab. 1 Diskriminácia pri hľadaní si zamestnania

Otázka: Stretli ste sa niekedy s diskrimináciou preto, že ste Róm/Rómka? Môžete nám porozprávať, ako to vyzeralo?	
Muž, 45 rokov, Západoslovenský kraj	„V jednej firme sa mi stalo, že som sa šiel opýtať a povedali mi na rovinu, že Rómov neprijímajú.“
Muž, 40 rokov, Banskobystrický kraj	„Našiel som si inzerát na prácu do Rakúska cez jednu agentúru. Volal som im tam, ale nepovedal som, že som Róm. Povedali mi, že môžem prísť na pobočku, tak som tam išiel. A keď som tam zazvonil, cez kameru videli, že som Róm a povedali mi, že môžem ísť domov a ani mňa nepustili do vnútra.“

Zdroj: Vlastné spracovanie

4 DISKUSIA

Pre úspešnú elimináciu protirómskeho rasizmu je potrebné riešiť segregáciu, ako podobu sociálneho vylúčenia. Naše zistenia sú podobné tým, ktoré publikovali Massey a Denton (1993), pretože potvrdili, že koncentráciou chudoby vytvorila rasová segregácia znevýhodnené sociálne prostredie pre chudobných minoritných obyvateľov a životné podmienky s oveľa menšími výhodami pre bohatých minoritných obyvateľov v porovnaní s majoritou s podobným sociálnym postavením. Geograficky koncentrovaná chudoba priamo vyplýva z dvoch základných štrukturálnych podmienok v spoločnosti, a to z vysokej miery chudoby menších a vysokého stupňa rezidenčnej segregácie menších. Výsledkom tohto procesu oddelenia je koncentrácia chudobných, v ktorej sa ďalej kumulujú ďalšie štrukturálne znevýhodnenia (Hess a kol., 2019; Massey, Tannen, 2015; Massey, Tannen, 2016).

5 ZÁVER

Protirómsky rasizmus a s tým súvisiaca segregácia a sociálne vylúčenie majú významný vplyv na všetky oblasti života Rómov a v konečnom dôsledku aj celej spoločnosti. Čo je však kľúčové v prípade protirómskeho rasizmu, je skutočnosť, že si neželá zapojenie Rómov do spoločnosti. Ak začnú prevažovať tvrdenia, že Rómovia nemôžu dosiahnuť žiadny pokrok, potom tieto tvrdenia už v počiatkoch prispievajú k neúspešnosti začleňovania Rómov do spoločnosti prostredníctvom rôznych inkluzívnych programov.

LITERATÚRA

- Agentúra európskej únie pre základné práva. (2018). *A persisting concern: anti-Gypsyism as a barrier to Roma inclusion*. Luxembourg: Publication Office of the European Union, s. 55.
- Albert, G. a kol. (2016). Anticiganizmus - Referenčný dokument. Brusel: ERGO network.
- Čambalíková, M. (2007). Sociologický pohľad na sociálne vylúčenie a začlenenie, In: Čambalíková, M. - Sedová, T. *Exklúzia a sociálna situácia na Slovensku*. Bratislava: VEDA, s. 26-32.
- Čambalíková, M. - Sedová, T. (2007). *Exklúzia a sociálna situácia na Slovensku*. Bratislava: VEDA.
- EK. (2017). *The 2018 Ageing Report: Underlying Assumptions and Projection Methodologies*. Institutional Paper 065. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Grauzelová, T. - Markovič, F. (2018). *Príjmy a životné podmienky v marginalizovaných rómskych komunitách. Vybrané ukazovatele zo zisťovania EU SILC MRK 2018*. Bratislava: USVRK SR.
- Hess, CH. a kol. (2019). Does Hypersegregation Matter for Black-White Socioeconomic Disparities? In *Demography*. 2019, vol. 55, no 6.
- Hrabovský, M. (2016). Anticiganizmus ako bariéra k inklúzii Rómov. In: Podolinská, T.- Hruštič, T. (ed.). *Čiernobiele svety*. Bratislava: Veda, s. 40 – 58.
- Kahanec, M. a kol. (2020). *The social and employment situation of Roma communities in Slovakia*. Luxembourg: Policy Department for Economic, Scientific and Quality of Life Policies, European Parliament.
- Koncepcia boja proti radikalizácii a extrémizmu do roku 2024*. Uznesenie vlády č. 183/2021 zo dňa 7.1.2021.
- Lajčáková, J. - Hojsík, M. - Karoly, M. (2020). *Combating Antigypsyism. Expert reports building on forward-looking aspects of the evaluation of the EU framework for National Roma Integration Strategies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Madanipour, A. - Shucksmith, M. – Talbot, H. (2015). Concepts of poverty and social exclusion in Europe. In *Local Economy*, vol. 30, no 7.
- Massey, D. S. – Denton, N.A. (1993). *American apartheid: Segregation and the making of the underclass*. Harvard University Press.
- Massey, D. S. – Tannen, J. (2015). A Research Note on Trends in Black Hypersegregation. In. *Demography*, vol. 52, no 3.
- Massey, D. S. – Tannen, J. (2016). Segregation, Race, and the Social Worlds of Rich and Poor. In. KIRSCH, I. – BRAUN, H. *The Dynamics of Opportunity in America. Evidence and Perspectives*. New York : Springer.
- OECD. (2019). *Economic Surveys: Slovak Republic 2019*. Paris: OECD Publishing, 2019.

Room, G. (ed). (1995). *Beyond the Treshold: The measurement and analysis of social exclusion*. Bristol: Policy Press.

Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030. Uznesenie Vlády SR č. 181/2021 zo dňa 7.4.2021.

Vlačuha, R. – Kováčová, Y. (2021). *EU SILC 2020. Indikátory chudoby a sociálneho vylúčenia*. Bratislava: Štatistický úrad Slovenskej republiky.

Walker, A. – Walker, C. (1997). *The Growth of Social Exclusion in the 1980s and 1990s*. London: Child Poverty Action Group.

Článok vznikol v rámci projektu VEGA č. 1/0886/21 Nerovnosti vo vzdelávaní a vzdelávacie ambície rómskych detí.

Autorka:

Mgr. Zuzana Havírová, PhD.

Havir.zuzana@gmail.com

Inštitút MUDr. P. Blahu v Skalici

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety

Potočná 58, Skalica

KAZUISTICKÁ SNÍMKA PROBLÉMOV VZDELÁVANIA DETÍ POČAS PANDÉMIE KORONAVÍRUSU V OBCI JAROVNICE OČAMI SOCIÁLNEHO PRACOVNÍKA

Michal Oláh

Inštitút ošetrovateľstva a sociálnej práce MUDr. Pavla Blahu v Skalici,
Katedra sociálnej práce; Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv.
Alžbety v Bratislave, n.o.

Anotácia: Cestou do Jarovnic po nás pokrikovali stovky detí, ktorým sa skončilo vyučovanie v najväčšej slovenskej škole navštevovanej iba Rómami. Chodí ich sem vyše tisíc. Stojí na okraji jednej z najpočetnejších marginalizovaných ucelených rómskych komunít v Európe, v Jarovniciach pri Sabinove. Cieľom príspevku bolo vlastnou skúsenosťou sociálneho pracovníka zmapovať problémy primárneho vzdelávania detí v tejto vylúčenej komunity počas prvého roka pandémie. Skúsenosť z rozhovorov a stretnutí učiteľmi, žiakmi a rodičmi poukazuje na vážny problém.

Kľúčové slová: Rómovia. Deti. Jarovnice. Vzdelávanie. Pandémia. Učitelia.

ÚVOD

Základnú školu navštevuje v prvom roku (september/2020) pandémie 1 153 detí, vyučuje tam 70 učiteľov a niekoľko školských asistentov. Do budovy školy sa napriek kontajnerovej prístavbe všetky deti naraz nezmestia, preto je vyučovanie rozvázané podľa veku. Doobeda mladšie, poobede staršie deti. Zazvonili sme pri hlavnom vchode, otvorili nám súčasne telocvikár so školníkom. Podpísali sme vyhlásenie o dobrom zdravotnom stave, vydezinfikovali si ruky, až potom sme mohli s rúskom vojsť do vnútorných priestorov. Steny nás prekvapili: sú pokryté niekoľkometrovými pestrofarebnými maľbami so scénami zo života Rómov. Nejedna bratislavská škola by im mohla závidieť čistotu a estetiku. „Maľovali ich naši žiaci alebo rómski pomocní pedagógovia,“ chváli sa obrazmi riaditeľka Mária Pavlíková. Vo funkcii je len druhý rok, kedy po 36 rokoch v školstve a 19 rokoch práce zástupkyne nahradila svojho predchodcu, ktorý odišiel do dôchodku. „Túto prácu môžete robiť, len keď máte k rómskym deťom vzťah. Sú to deti ako každé iné. Ak Rómov nenávidíte alebo máte predsudky, nemôžete tu učiť,“ hovorí. Popri tejto je v Jarovniciach ešte jedna menšia škola spojená so škôlkou so 400 žiakmi a ďalšia špeciálna, navštevovaná 180 miestnymi deťmi.

1 NAJCHUDOBNEJŠIE DETI BEZ VZDELANIA?

Škola prešla počas prvého a druhého roka pandémie jednou z najťažších skúšok svojho fungovania. Zo dňa na deň zostali deti doma, neraz bez elektriky, školských pomôcok a primeranej podpory rodičov. Priamo v komunite koordinovali domáce vzdelávanie okrem učiteľov hlavne sociálni pracovníci. Počas plošného uzavretia škôl rozдали pracovníci v komunite tisíce pracovných cvičných listov, ale čelili ľahostajnosti rodičov ku školským výsledkom svojich detí. Digitalizácia bola nemysliteľná. Niektorí žiaci žijú v chatrčiach či ošarpaných murovaných domčekoch bez tečúcej vody s načierno pripojenou elektrinou. „Z 1 153 prácne nakopírovaných cvičných listov s úlohami pre žiakov nám bežne vrátili tak päťdesiat. Niekedy ich rovno pred nami roztrhali, jednu školskú asistentku mamička naháňala lopatou,“ sťažovala sa riaditeľka. Materiály v komunite roznášali rómski pomocní vychovávatelia získaní z radov nezamestnaných z úradu práce, sociálnych vecí a rodiny. Škola ich žiadala pätnásť, získala piatich. Práve oni pomáhajú s disciplínou a hygienou cez prestávky a pri príchode a odchode zo školy. Občas robili tlmočníkov. Prezenčné ani online vyučovanie tu, podobne ako v ostatných chudobných rómskych komunitách, takmer nefungovalo. V júni 2020, keď sa školy na chvíľu otvorili, bola dochádzka dobrovoľná a v prvý deň prišlo 165 detí. Postupne to klesalo, posledný deň školského roka mali 10 detí v celej škole. Tento problém bol celoslovenský, no najťažšie sa dotkol detí zo sociálne poddimenzovaného prostredia. Čo hovoria výskumy? Podľa výskumu Inštitútu vzdelávacej politiky (IVP), ktorý bol realizovaný v spolupráci s Národným ústavom certifikovaných meraní, sa 52-tisíc detí nezapojilo do vzdelávania po uzavretí škôl. Z nich až dve tretiny pochádzajú z krajov s najpočetnejšími chudobnými rómskymi komunitami: Prešovského, Košického a Banskobystrického. To je 7,5 percenta celkovej žiackej populácie základných a stredných škôl na Slovensku. Inými slovami, výskum potvrdil predpoklad viacnásobného sociálneho vylúčenia najchudobnejších, spravidla rómskych detí prevažne z východného Slovenska. Tieto údaje potvrdzujú aj zistenia rómskej mimovládnej vzdelávacej inštitúcie eduRoma, podľa ktorej až 70 percent žiakov z vylúčených rómskych lokalít nebolo v čase prvej vlny pandémie nijako zapojených do výučby. Čísla sú alarmujúce. (Rafael, Krejčíková, 2020) Hovoria veľa o neschopnosti štátu zabezpečiť prístup k vzdelaniu desaťtisícim detí v čase krízy. Jarovnice, ako naša najväčšia marginalizovaná rómska komunita, má v tom smutné prvenstvo. Pritom počet detí, ktoré od marca do júna neboli systematicky vzdelávané, je pravdepodobne oveľa vyšší. Analytici IVP pri ministerstve školstva vo svojej správe informujú až o 128 tisícoch detí bez pripojenia na internet, z čoho 83 percent bolo zo základných škôl. To je 18,5 percenta celkovej žiackej populácie. U týchto detí sa pôvodne predpokladala náhrada výučby z pracovných listov, to však fungovalo len čiastočne, čo potvrdili aj terénne zistenia zo sociálne znevýhodnených komunít. V špeciálnych

základných školách bola situácia ešte horšia. Predpokladá sa, že až 64 percent týchto žiakov nemalo žiadny prístup k vzdelaniu. Úrad splnomocnenkyne vlády SR pre rómske komunity s vtedajšou splnomocnenkyňou Andreou Bučkovou zo svojich zistení potvrdzuje, že problém je celoslovenský. „Počas dištančného vzdelávania sme identifikovali u najchudobnejších detí ako hlavný problém nedostatok materiálnych pomôcok, ako sú farbičky či papiere, a chýbajúce technické zariadenia pre dištančné vzdelávanie,“ konštatuje Bučková. Samostatnou kapitolou je strata návykov, zručností, získaných informácií a vedomostí. Podľa jarovnických učiteliek túto stratu už nedobehnú; podľa bývalej riaditeľky Štátneho pedagogického ústavu (ŠPÚ) z obdobia prvého roku pandémie Miroslavy Hapalovej je dôležité, aby sa učitelia sústredili na kľúčový obsah a nesnažili sa v jednom školskom roku dobehnúť všetko zameškané a zároveň dosiahnuť všetko naplánované. Ale vráťme sa do Jarovnic.

2 ZÁKLADNÁ ŠKOLA JAROVNICE 192

Je to škola, kam až 90 percent detí do prvého ročníka prichádza spravidla bez predškolskej výchovy. Žiaci majú veľmi slabé hygienické návyky a jazykovú bariéru, a to sa od prvých chvíľ zásadne prejavuje na ich vzdelávaní. Je veľký rozdiel, keď príde do školy dieťa z extrémne chudobných pomerov bez skúsenosti z predprimárneho vzdelávania a iné dieťa z materskej škôlky. Také dieťa už rozumie, komunikuje, má hygienické návyky, ľahšie zvládne prvý ročník. S deťmi pomáhajú rómski školskí asistenti z tunajšej komunity, ktorí robia tlmočníkov. „Prvé mesiace učíme väčšinu prváčikov len po slovensky a základným hygienickým návykom,“ konštatuje učiteľka s 19-ročnou praxou v jarovnickej základnej škole číslo 192 Katarína Kandráčová. Učitelia hovoria, že aj napriek enormnej snahe školy deti posledných šesť mesiacov nerobili viac-menej nič. Až 50 percent učiva zostalo neprebratého. Pandémia si najväčšiu daň vybrala, prirodzene, u prvákov. Učiteľky zobrali v septembri 2020 znova do rúk šlabikáre, učia deti čítať, písať a až neskôr môžu začať preberať druhácke učivo. Dobehnú ho vraj sotva v treťom ročníku. Pre najslabšie deti by bolo podľa učiteliek lepšie ročník zopakovať, čo by im umožnilo lepší školský štart a nezaostávanie v budúcich rokoch. „Žiadala som ministra školstva, ktorý vydal nariadenie, že deti počas pandémie nemôžu prepadávať, o výnimku, aby aspoň tie najslabšie deti, ktoré zvládli iba samohlásky, mohli opakovať ročník. Nedostali sme ju. Takže postúpili všetci. Niektorí druháci vedia čítať, iní sotva a-e-i-o-u,“ sťažuje sa riaditeľka Pavlíková. Ministerstvo školstva prostredníctvom ŠPÚ reagovalo na list odkazom na objektívne prekážky na strane školy, pre ktoré nebolo možné zabezpečiť deťom prístup ku vzdelaniu. Prepádávanie detí by bolo preto nefér. Kde vidí riaditeľka s 36-ročnou pedagogickou praxou riešenie neprospievania detí? Mohla by im pomôcť povinná predškolská výchova a tiež družina, kde sa deti môžu učiť pod dohľadom vychovávateľov. Problémom sú však peniaze. V obci nie

je dosť financií v rozpočte na školské kluby ani na rozšírenie kapacity miestnej škôlky. Tá už dnes dokáže uspokojiť sotva 50 percent záujemcov. Obec sa usiluje situáciu riešiť. Škola by uvítala viacero školských asistentov z radov Rómov a podstatne väčší záujem rodičov o prospech svojich detí. „Nemôžeme všetkých rodičov hádzať do jedného vreca. Sú aj takí, ktorí sa zaujímajú o deti, ako sa učia, ako sa im darí. Možno keby bol ten sociálny systém inak nastavený,“ dopĺňa riaditeľka. Chceli by sa vrátiť k motivačnému štipendijnému systému odstupňovanému podľa školského prospechu. Dnešné automatické sociálne štipendium v rovnakej výške 17 eur rodičov dostatočne nemotivuje, aby dbali na prospech detí. Štátny pedagogický ústav prostredníctvom riaditeľky Hapalovej reagoval počas prvého roka pandémie na problémy vo vzdelávaní detí vymedzením kľúčového obsahu vzdelávania, na ktorý sa majú učitelia sústrediť. (ŠPÚ, 2020) Učitelia mali ponúknuté webináre zamerané na metódy diferencovaného vzdelávania detí s rozdielnou úrovňou vedomostí. Čiže ako učiť, ako zadávať úlohy v jednotlivých predmetoch u tých detí, ktorých úroveň vedomostí je v danom predmete rôzna, a ako s nimi pracovať v rámci jednej triedy, tak, aby sa každé dieťa mohlo posúvať ďalej. Lenže tu bol podľa mnohých učiteľov problém. „Učitelia nie sú na takýto spôsob vyučovania dostatočne pripravovaní ani na vysokých školách, ani v rámci ďalšieho vzdelávania, a to chceme zmeniť,“ dopĺňa Hapalová. Problém nedostupnosti vzdelávania pre desaťtisíce detí v čase pandemickej krízy úplne obnažil, aké komplexné ťažkosti panujú v školstve. Najchudobnejšie deti tento výpadok budú dobiehať roky. Pandémia neskončila, no vrátili sme sa do normálu. Je načase výskumne zmapovať všetky dopady pandémie na vzdelanostnú úroveň detí a prijať zodpovedné opatrenia.

Článok vznikol v rámci projektu VEGA č. 1/0886/21 Nerovnosti vo vzdelávaní a vzdelávacie ambície rómskych detí.

LITERATÚRA

- OLÁH, M.: 2020. *Naše deti už výpadok zo školy nedobehnú*. 2020. Bratislava. 40. týždeň. ISSN 13365932
- RAFAEL, V. – KREJČÍKOVÁ, K. (2020). *Ako zostať blízko na diaľku. Správa o dištančnom vzdelávaní žiakov z rómskych komunít počas pandémie Covid-19*. Bratislava. eduRoma. ISBN 9788097268084
- ŠPÚ. 2020. *Učitelia sa pandémie postavili čelom. Štátny pedagogický ústav stál pri nich (online)*. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/ucitelia-sa-pandemii-postavili-celom-statny-pedagogicky-ustav-stal-pri-nich/> (cit. 3.9.2020)

Autor:

Prof. PhDr. Michal Oláh, PhD.

ludiabezdomova@gmail.com

Inštitút ošetrovateľstva a sociálnej práce MUDr. Pavla Blahu v Skalici, Katedra sociálnej práce; Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, n.o.

Potočná 58, Skalica

NEROVNOSŤ VO VZDELÁVANÍ – VÝZVA PRE PODPORU SEBAUČENIA UČITEĽOV?

K inováciám v podpore profesijného rozvoja učiteľstva

Ivan Pavlov

Anotácia: Príspevok sa zamýšľa nad úlohou konceptu sebaučenia (informálneho učenia) učiteľstva v kontexte porozumenia nerovnostiam vo vzdelávaní žiakov. Poukazuje na významnú úlohu sebaučenia v profesijnom rozvoji učiteľstva a vysvetľuje úskalia jeho porozumenia i možnosti podpory na školách.

Kľúčové slová: učiteľ, profesijný rozvoj, informálne učenie, sebavzdelávanie, sebaučenie.

ÚVOD

Aktuálne politické ciele, výzvy a trendy inkluzívneho vzdelávania rezonujú aj v školskej praxi, kde si stále hľadajú uplatnenie. Hľadanie metód a foriem ich naplnenia je kontinuálnou úlohou pre tých, ktorí zodpovedajú za vzdelávacie politiky od decíznej sféry, cez rezortné vzdelávacie organizácie, mimovládne subjekty až po samotné školy. Implementovať tak zásadné a širokospektrálne zmeny v školách vyžaduje premyslenú a odborne podloženú stratégiu, ktorá využíva rozmanité metódy a formy podpory v učení tých, ktorí ich budú realizovať. Na Slovensku sú stratégie podpory profesijného rozvoja pedagogických i odborných zamestnancov založené tradične a dominantne na centrálne regulovanom modeli podpory. Tento určuje z úrovne ministerstva osvedčené (financované zo zdrojov EÚ) postupy v podpore učiteľstva. Ide zväčša o bezplatné podujatia formálneho vzdelávania rôzneho rozsahu, zväčša prezenčnej alebo kombinovanej formy, ktoré vedú lektori rezortnej organizácie Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (NIVaM), ktorí sa na uvedené témy úzko špecializujú. V posledných rokoch vznikla sieť Regionálnych centier podpory učiteľov (RCPÚ), ktoré združujú aktivistov - pedagógov zo škôl, ktorí na externé pracovné úväzky vykonávajú zmiešané formy neformálneho vzdelávania a poradenstva kolegom na školách. Školy využívajú zdroje Plánu obnovy a odolnosti a Európskych štrukturálnych a investičných fondov na externú dodávku realizácie akreditovaných programov vzdelávania pre pedagogických aj odborných zamestnancov od rôznych poskytovateľov. Neexistuje evalvačný mechanizmus o kvalite poskytovaných vzdelávacích služieb verejnými alebo súkromnými poskytovateľmi programov profesijného rozvoja. Neexistujú nástroje, ktorými by sme snímali efektívnosť podpory nielen na báze spokojnosti účastníkov s realizovanými formami a metódami vzdelávania, ale najmä tým, ako účinne zasahujú rozvoj ich profesijných kompetencií a ako menia pedagogickú prax. Osobitným problémom je udržateľnosť zmien vyvolaných vzdelávaním

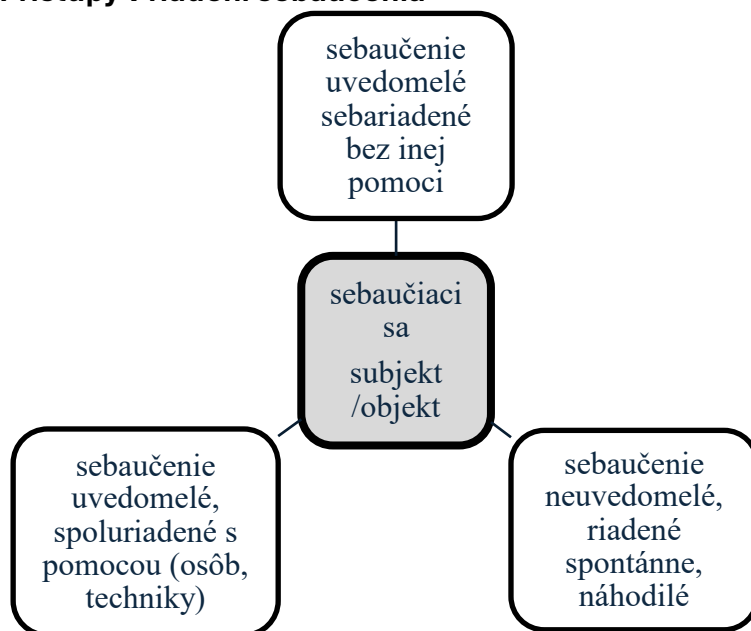
v profesijnom rozvoji učiteľstva, ktoré je mimo záujmu decíznej sféry i škôl. Otázka, aké výsledky sa nám podarilo dosiahnuť v pedagogickej praxi za nemalé finančné verejné i európske zdroje investované do podpory profesijného rozvoja učiteľstva, tak zostáva nezodpovedaná.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Aktuálne poňatie procesov celoživotného učenia sa opiera o formálne vzdelávanie, informálne vzdelávanie a informálne učenie, ktoré nadobúda v súčasnosti na spoločensko-ekonomickom význame a vedeckej pozornosti. Stratégia podpory profesijného rozvoja pedagogických i odborných zamestnancov škôl by mala zahŕňať okrem osvedčených (neznamená efektívne uskutočňovaných) aktivít formálneho vzdelávania aj širokú ponuku pre neformálne vzdelávacie aktivity a rovnako proporcionálne vyváženú ponuku pre sebaučenie / sebaučenie alebo v jazyku európskych vzdelávacích politík – informálne učenie. V podpore celoživotného učenia zaujíma významné miesto kompetencia osobná a sociálna a kompetencia naučiť sa učiť (EÚ 2018). Informálne učenie je výsledkom každodenných aktivít spojených s prácou, rodinným životom alebo trávením voľného času a nie je organizované ani štruktúrované podľa cieľov, času ani podpory vzdelávania; informálne učenie sa nemusí byť z pohľadu vzdelávajúceho sa zámerné (EÚ 2012). Sebaučenie človeka charakterizujeme ako celoživotnú, uvedomelú, dobrovoľnú, plánovitú, aktívnu, individuálnu učebnú činnosť, ktorá je determinovaná mnohými faktormi (vnútornými i vonkajšími), čím sa utvára spôsobilosť docility (naučiť sa učiť) zdokonaľovaná po celý život. Človek samostatne (alebo s podporou) realizuje svoje učebné potreby, aby synchronizoval napätie medzi tým čo nevie, nepozná a tým čomu sa chce naučiť. Vo výsledku proces sebaučenia človeka vedie nielen k osvojeniu plánovaných učebných obsahov (vedomostí, zručností a postojov), ale aj kultivácii jeho osobnosti (dôvera vo vlastné schopnosti, motívy, vôľa, charakter, ideály, hodnoty a i.) (Pavlov – Valášková Vincejová 2024). Práve sebaučenie zostáva doposiaľ na okraji záujmu i cielenej podpory zo strany zodpovedných subjektov. Podiel sebaučenia (za podmienky, že je aktívne) na procesoch profesijného učenia je dominantný z hľadiska času, ktorý mu dospelí venujú a významu, ktorý mu pripisujú (v porovnaní s formálnym a neformálnym vzdelávaním). Nejde pritom o nadhodnocovanie informálneho učenia, ktoré sa spája s podceňovaním významu podporných štruktúr (napr. formálnej výučby, poradenstva, vzdelávacích inštitúcií). Ide o vytvorenie takej sústavy a systému podpory, ktorý bude zahŕňať všetky komponenty celoživotného učenia ako komplementárne rozvíjajúce individuálny učebný potenciál dospelého človeka. Vytvoriť podmienky pre efektívne sebaučenie jednotlivcov, dospelých učiteľov je mimoriadne náročné a vyžaduje minimálne toľko sústredeného úsilia, ako iné podporné aktivity. Z psychologického hľadiska je pri posudzovaní aktivít

informálneho učenia významný faktor sebariadenia vlastných procesov učenia sa. Tento vytvára tri možné prístupy riadenia sebaučenia v závislosti na poskytnutej pomoci, uvedomelosti alebo neuvedomelosti priebehu procesov učenia sa (Schéma 1). Průcha (2014 s.71–76) uvádza, že v psychológii učenia sa postupne formujú nové koncepcie, ktoré umožňujú objasniť určité stránky procesov informálneho učenia. Ide najmä o kvalitatívne metódy napr. rozhovorov so subjektami učenia, kde sa kladú otázky o tom, čo sa dospelí učia, ako sa učenie realizuje, ktoré faktory učenie ovplyvňujú? Ťažkosti tohto typu výskumu spočívajú v tom, že informálne učenie je viditeľné, zúčastnené subjekty ho nepovažujú za učenie, výsledná vedomosť je chápaná ako súčasť celkovej schopnosti subjektu, než niečo naučené, dopytované subjekty často nevedia vysvetliť povahu a zložitosť získaných skúseností. Ku skúmaniu týchto javov odporúča uplatniť fenomenologický prístup psychológie učenia. Prevláda presvedčenie, že je takto možné lepšie objasňovať subjektívne, skryté stránky procesov ľudského učenia a rozumieť jeho priebehu

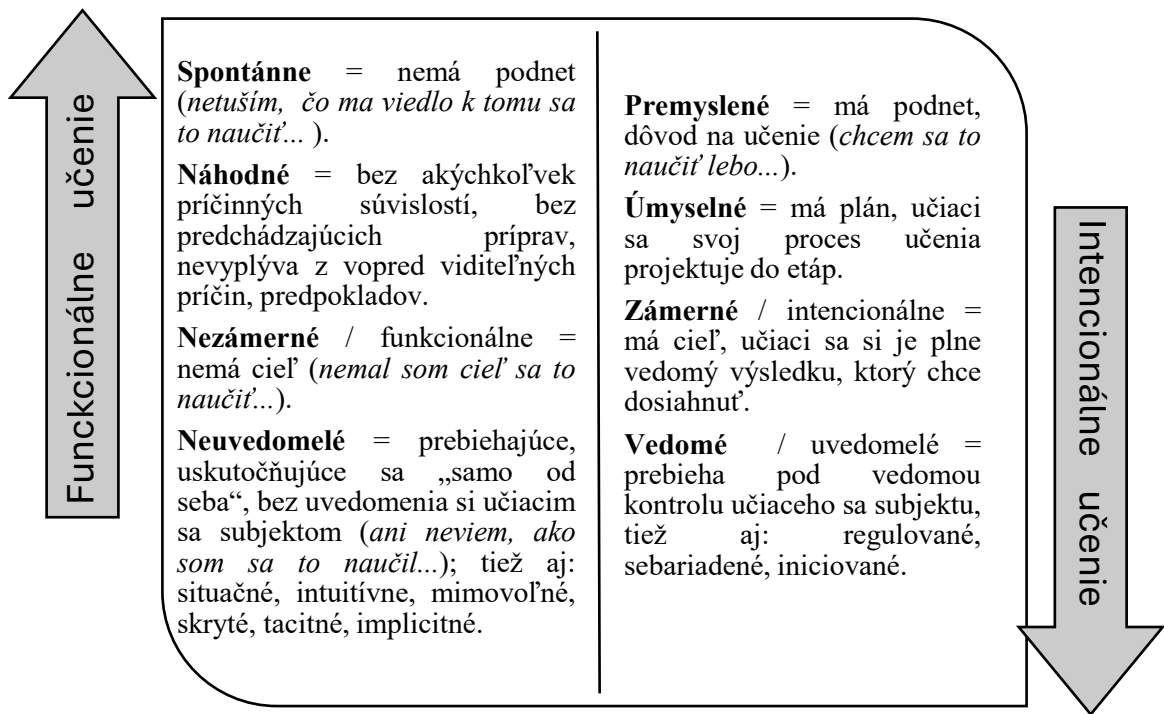
Schéma 1 Prístupy v riadení sebaučenia



Zdroj: autor

Zložitosť výskumu a následných intervencií v podpore sebaučenia dospelých je spôsobená aj vzájomným vzťahom a prelínaním funkcionálnych a intencionálnych faktorov (prejavov) učenia sa (Schéma 2).

Schéma 2 Charakteristiky informálneho učenia (sebaučenia)



Zdroj: autor

ZÁVER

Náš záujem sme sústredili na málo rozpracovaný koncept sebaučenia v profesijnom rozvoji učiteľstva, ktorý má doposiaľ nevyužitý rozvojový potenciál a brzdia ho rozpory, ktoré sú prekážkou jeho systematickej podpory na školách. Rozpor spočíva v masívnom uplatňovaní stratégií podpory formálneho a neformálneho vzdelávania a absencie podpory aktivít sebaučenia učiteľstva. Téma nerovnosti vo vzdelávaní v slovenskom pedagogickom kontexte nedisponuje žiadnym koordinovaným úsilím, ako podporiť povedomie a porozumenie učiteľstva o jeho podstate, prejavoch a nástrojoch zmeny. Nemáme dostatok empirických dôkazov o tom, ako vzdelávame učiteľstvo (akú podporu dostáva v profesijnom rozvoji) v témach o nerovnostiach vo vzdelávaní (ponuka vzdelávacích programov, záujem učiteľstva v čase a lokalite, kvalita učebných zdrojov a ich dostupnosť, úspešnosť v ukončení programov, zmeny vyvolané vzdelávaním v pedagogickej praxi, udržateľnosť výsledkov a pod.). Je nevyhnutné premyslieť a navrhnuť inovácie v implementácii nových prístupov o nerovnosti vo vzdelávaní v kontexte nových trendov v podpore profesijného rozvoja učiteľstva. Posilniť nielen osvedčené formálne metódy profesijného rozvoja a ponuku neformálnych vzdelávacích aktivít, ale aj podnety, príležitosti pre informálne učenie. Stimulovanie aktivít informálneho učenia (sebaučenia) je

možné pomocou vhodných, široko dostupných učebných zdrojov v elektronickej i printovej podobe, video ukážok, edukačných príbehov ilustrujúcich nerovnosti vo vzdelávaní, prípadových štúdií, ale aj študijných pobytov, stáží a „tieňovania“ práce úspešných školských manažérov i pedagógov na školách. Ide o organizačne náročné a finančne nákladné metódy podporujúce sebaučenie v podmienkach a prostredí, ktoré ponúka na osvojenie inšpiratívne profesijnej skúsenosti v riešení nerovnosti vo vzdelávaní. V posledných rokoch sa začína v praxi profesijného rozvoja učiteľstva rozvíjať aj perspektívny koncept andragogického poradenstva – poradenstva v učení (aj v sebaučení), ktorý umožňuje individualizáciu podpory podľa špecifických učebných potrieb sebaúčiacich sa jednotlivcov (Pavlov 2020).

Štúdia vznikla vďaka podpore projektu KEGA (006UMB-4/2023) Rozvoj kompetencií pre učenie sa dospelých modernými elektronickými učebnými prostriedkami.

LITERATÚRA

Pavlov, I. (2020). *Andragogické poradenstvo*. Prešov: Rokus.

Pavlov, I. - Válášková Vincejová, E. (2024). Názory na sebaučenie človeka v optike pedagógov a andragógov. In *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Edukácia 2024. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela. Banská Bystrica: Belianum* (v tlači).

Průcha, J. (2014). *Andragogický výskum*. Praha: Grada.

Rada EÚ (2012). *Odporúčania rady EÚ z 20. decembra 2012 o potvrdzovaní neformálneho vzdelávania a i neformálneho učenia sa (2012/C 398/01)*.

Rada EÚ (2018). *Odporúčania rady EÚ z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2018/C 189/01)*.

Autor:

Prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

ivan.pavlov@umb.sk

SYSTÉM PODPORNÝCH OPATRENÍ AKO SÚČASŤ STRATÉGIE INKLUZÍVNEHO PRÍSTUPU VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

Prínos multidisciplinárnej spolupráce

Alica Petrasová

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Anotácia: Inkluzívne vzdelávanie zahŕňa neustály proces skvalitňovania vzdelávacích inštitúcií zameraných na využívanie existujúcich, najmä ľudských zdrojov. Kľúčovou témou príspevku je prezentácia systému podporných opatrení v kontexte kvalitatívneho posunu smerom k participácii všetkých aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu. Zavedenie systému podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní by malo prispieť k tomu, aby školský systém vedel adresnejšie reagovať na rozmanité individuálne a špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby detí a žiakov na naplnenie ich vzdelávacieho potenciálu a ich úspešnosť nielen vo vzdelávaní, ale aj v živote a spoločnosti. Realizácia podporných opatrení si vyžaduje dôkladnú identifikáciu a porozumenie potrebám, schopnostiam, špecifikám dieťaťa a žiaka, a tiež zvýšenú multidisciplinárnu spoluprácu medzi všetkými zainteresovanými stranami (pedagogickými a odbornými zamestnancami, členmi školského podporného tímu, zákonnými zástupcami dieťaťa a žiaka, zamestnancami zariadení poradenstva a prevencie a ďalšími).

Kľúčové slová: Inkluzívne vzdelávanie. Systém podporných opatrení. Multidisciplinárny prístup. Žiaci a deti zo sociálne znevýhodneného prostredia.

ÚVOD

Väčšina európskych krajín uznáva inkluzívne vzdelávanie ako prostriedok na zabezpečenie rovnakých práv na vzdelanie pre všetky deti a žiakov. Definície a implementácie inkluzívneho vzdelávania sa však značne líšia. Diskutuje sa o nich vo vzťahu k úzkej a širokej definícii inkluzívneho vzdelávania, pričom sa rozlišuje medzi horizontálnou a vertikálnou dimenziou tohto konceptu. Žiadna krajina však ešte nedokázala vybudovať školský systém, ktorý by spĺňal ideály a zámery inklúzie, ako ich definovali rôzne medzinárodné organizácie.

Inkluzívne vzdelávanie je téma, ktorá v posledných rokoch začína rezonovať aj na Slovensku, a to ako v pedagogickej teórii, tak aj v praxi. Hoci sa diskusia nezriedka zužuje iba na problematiku detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, týka sa aj pripravenosti a schopnosti škôl adekvátne reagovať na potreby všetkých. Je teda legitímnou súčasťou akýchkoľvek diskusií o reforme vzdelávania a nových podobách vzdelávacieho systému, ktoré v súčasnosti na Slovensku prebiehajú. Závazok realizácie inkluzívneho vzdelávania nie je

splniteľný okamžite a na najvyššej možnej úrovni. Máme však povinnosť robiť systematické a konkrétne kroky pre ich naplnenie. Inkluzívne vzdelávanie však nie je redukovateľné na desegregáciu samotnú, či na mechanickú integráciu rôznych skupín detí a žiakov. Je to široké spektrum stratégií, procesov a aktivít, ktorých východiskom sú existujúce vzdelávacie programy. Zmysel a cieľ vzdelávania je pre všetkých rovnaký. Potrebujeme pre každého zabezpečiť podmienky, aby k týmto cieľom mohol smerovať.

Inklúzia ako jeden zo základných princípov výchovy a vzdelávania je ustanovená v zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len "školský zákon"). Slovenská republika pri implementácii princípu inklúzie vo výchove a vzdelávaní vychádza z myšlienky, že inklúzia sa týka všetkých v školskom prostredí, teda všetkých detí, žiakov, študentov, učiteľov, vychovávateľov, rodičov i ďalších aktérov výchovy a vzdelávania. V širšom kontexte však i všetkých súvisiacich politík, napr. politiky podpory mládeže, zamestnanosti a ďalších oblastí života slovenskej spoločnosti.

Potrebu zavádzania inkluzívnejšieho prístupu vo vzdelávaní dokazujú viaceré indikátory a alarmujúce čísla. Nedostatočná inklúzia vo vzdelávaní sa následne premieňa do výrazných rozdielov v uplatnení na trhu práce. Spomedzi krajín EÚ je na Slovensku najvyššia miera nezamestnanosti ľudí s nízkym vzdelaním – až 29 %. Slovenská republika má v rámci Európy najvyšší podiel žiakov základných škôl v špeciálnom prúde vzdelávania – až 5,88 % (európsky priemer je takmer štvornásobne nižší: 1,62 %). Zároveň je podľa OECD vplyv sociálneho zázemia na vzdelávacie výsledky žiakov základných škôl na Slovensku jeden z najvyšších v rámci vyspelých krajín. Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP) 8-krát častejšie opakujú ročník než iní žiaci základných škôl (12,7 % : 1,6 %). Neschopnosť systému zabezpečiť účinnú podporu sa prejavuje aj vo výsledkoch v domácich, ako aj medzinárodných testovaniach, kde žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia dosahujú výrazne horšie výsledky ako zvyšná populácia (www.minedu.sk).

Zohľadňovanie individuálnych potrieb, schopností a záujmov vo vzdelávaní je nepostačujúce aj u detí a žiakov bez priznaných vzdelávacích potrieb. Školám chýbajú podporné nástroje pre žiakov, ohrozených školským neúspechom. Medzi nich patria napríklad deti a žiaci s nedostatočnou znalosťou vyučovacieho jazyka, deti a žiaci chorí a zdravotne oslabení, nadaní alebo zažívajúci z rozličných príčin emočný stres, resp. ohrozených nenaplnením ich základných aj vývinových potrieb v rodinnom prostredí. V dôsledku toho, ak podpora vo vzdelávaní nie je poskytnutá včas a v dostatočnej miere, mnohé deti a žiaci vo vzdelávaní zlyhávajú, ukončujú ho predčasne, s negatívnym dopadom na budúce uplatnenie sa v živote a na trhu práce. Nedostatočná personalizácia vzdelávania, vyčleňovanie žiakov so znevýhodnením do špeciálneho školstva a silný vplyv socioekonomického zázemia na výsledky vo vzdelávaní sú okrem iného aj

dôsledkom v minulosti legislatívne upraveného konceptu ŠVVP, ktoré vytvárajú nárok dieťaťa a žiaka na podporu vo vzdelávaní len na základe zdravotného znevýhodnenia, nadania alebo sociálne znevýhodneného prostredia. Vytvorenie a postupný prechod na systém podporných opatrení v školách vychádzajúci z potrieb všetkých detí a žiakov vyžaduje analýzu súčasného stavu s prihliadnutím na silné a slabé stránky ponúkaných možností a stanovením oblastí, ktorých sa má do budúcnosti týkať, pričom je potrebné vziať do úvahy formálne aj neformálne vzdelávanie.

1 SYSTÉM PODPORNÝCH OPATRENÍ

Jednou z reforiem, ku ktorým sa vláda SR zaviazala v rámci Plánu obnovy a odolnosti (2021), a ktorá má prispieť k dostupnosti, rozvoju a kvalite inkluzívneho vzdelávania (komponent č. 6), je zmena definície konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí a žiakov a tvorba modelu nárokovateľných podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní. Potrebu zmeny v zabezpečovaní podpory vo vzdelávaní pritom opakovane prezentovali kvantitatívne aj kvalitatívne analýzy. Na Slovensku dlhodobo chýbal účinný systém poskytovania podpory, ktorý by reflektoval individuálne potreby učiacich sa a dokázal pre nich vytvoriť vhodné podmienky na to, aby sa mohli plnohodnotne zapájať do vzdelávania.

Najväčšia zmena v modernej histórii inkluzívneho vzdelávania na Slovensku sa začala v máji v roku 2023, kedy vstúpila do platnosti novela zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorá zavádza do vzdelávacieho systému 21 podporných opatrení. Nový systém podporných opatrení je v platnosti od septembra roku 2023 a poskytuje podporu vo výchove a vzdelávaní každému dieťaťu a žiakovi s akýmkoľvek prekážkami. Zámerom je zvýšiť kvalitu inkluzívneho vzdelávania. Jednotlivé podporné opatrenia reagujú na rozmanité výchovno-vzdelávacie potreby detí a žiakov a môžu mať dočasný i trvalý charakter. Na druhej strane môžu odzrkadľovať zdravotný stav, životné či iné podmienky, v ktorých sa dieťa a žiak nachádza. Zároveň § 145a novely školského zákona určuje aj to, čo Katalóg podporných opatrení (www.podporneopatrenia.minedu.sk) obsahuje a vymenúva všetkých 21 podporných opatrení. Postup prideľovania podporných opatrení určuje následne § 145b školského zákona. Katalóg presne definuje podporné opatrenia vo výchove a vzdelávaní, ktoré je možné školou či školským zariadením dieťaťu a žiakovi poskytnúť. Sú to opatrenia, ktoré im pomôžu plnohodnotne sa zapojiť do vzdelávania a rozvíjať svoj potenciál.

Model nárokovateľných podporných opatrení predstavuje zmenu súčasného horizontálneho delenia detí a žiakov podľa kategórií zdravotného a sociálneho znevýhodnenia či nadania na vertikálny model, založený na posúdení závažnosti trvalých a/alebo aktuálnych prekážok pri vzdelávaní a z nich vyplývajúcej potreby

podporných opatrení, ktoré sú nevyhnutné na plný rozvoj vzdelávacieho potenciálu učiaceho sa. Podporné opatrenia zahŕňajú rôznorodé oblasti súvisiace so samotným vzdelávaním, ale aj možnosťou účasti na ňom, ako aj nové podporné opatrenia, ktoré v súčasnosti v školách absentujú, napr. zjednodušenie dochádzky na vyučovanie. Nastavené podporné opatrenia sú nevyhnutné pre zabezpečenie plnohodnotného vzdelania pre všetkých tak, aby zohľadňovali u detí a žiakov ich zdravotný stav, špecifiká vývinu, sociálno-ekonomické a kultúrne prostredie alebo iné životné podmienky, pričom podpora môže byť poskytovaná rozlične dlhý čas, aj na prechodné obdobie, ktoré z rozličných dôvodov je pre dieťa a žiaka problematické.

2 MULTIDISCIPLINÁRNA SPOLUPRÁCA PRI VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ DETÍ A ŽIAKOV

Škola je jednou z najdôležitejších inštitúcií, ktorou prejde každé dieťa, je kľúčovým intervenčným prostredím s veľkým množstvom príležitostí na multidisciplinárnu spoluprácu. Vo svojej jedinečnosti umožňuje zachytiť a podporiť dieťa a jeho rodinu od raného veku života, a to bez ohľadu na to, či jeho primárne okolie vníma, alebo nevníma túto potrebu (Krnáčová, Križo, 2022). Je to prostredie alebo skupina ľudí, ktorí sú bez ohľadu na rozdielnosti schopní oceňovať rozdielnosti, čo im umožňuje účinne a otvorene komunikovať a spolupracovať na dosiahnutí spoločných cieľov. Škola sa musí stať organizáciou, ktorá komunikáciou a spoluprácou so svojimi partnermi priamo napomáha zapájať do procesu učenia sa všetkých detí a žiakov.

Ak chcú školy ako výchovno-vzdelávacie inštitúcie poskytnúť v kontexte inkluzívneho vzdelávania efektívnu podporu a pomoc všetkým deťom a žiakom, nemôžu byť len akýmsi „súčtom“ jednotlivu pracujúcich odborníkov. Dôležité je, aby ich činnosť bola vzájomne prepojená a vnútorne koordinovaná, aby členovia pracovného tímu medzi sebou otvorene komunikovali, mali spoločné ciele a spolupracovali na ich dosiahnutí. Multidisciplinárny prístup sa tak v oblasti výchovy a vzdelávania detí a žiakov stáva kľúčovým a zabezpečuje, aby každý dostal adekvátnu podporu a pomoc. Tiež umožňuje, aby učitelia a ostatní zamestnanci škôl mali podporu pri napĺňaní vzdelávacích potrieb všetkých detí a žiakov a prichádzajúce ťažkosti sa mohli adekvátne riešiť (modifikované: Krnáčová et al., 2020).

Návrh rozpočtu na rok 2025 ráta s tým, že na podporné opatrenia pribudne ďalších 131 miliónov eur. Dokopy tak na podporné opatrenia v budúcom roku pôjde 232 miliónov eur, čo znamená, že v porovnaní s týmto rokom sa financie na podporné opatrenia viac ako zdvojnásobia. Väčšina dodatočných peňazí zrejme pôjde na podporný personál, ktorý už v školách pôsobí. Okrem toho by však do škôl malo pribudnúť aj 937 nových pedagogických zamestnankýň a zamestnancov. Z rozpočtu vyplýva, že zrejme pôjde o pedagogické asistentky

a asistentov. Posilňovanie personálu v školách skutočne potrebujeme, a preto je pozitívne, že aj v budúcom roku by sa mal ich počet zvýšiť.

ZÁVER

Slovenské školy a školské zariadenia čelia veľkému množstvu výziev, všeobecných (ktoré v rôznej miere ovplyvňujú školy všade) a niektorých špecifických (ktoré sú pre našu krajinu spojené s prechodnými zvláštnosťami a osobitosťou školskej reformy). Zo všeobecných sú najvýznamnejšie: globalizácia, kognitívna spoločnosť a jej požiadavky, masovosť škôl a ich demokratizácia, školstvo a svet práce (podnikateľská paradigma a odchýlka logiky trhovej ekonomiky vo vzdelávaní), pokles úlohy štátu vo vzdelávaní, diverzifikácia vzdelávacej oblasti a sociálnych zdrojov vzdelávania, uprednostňovanie pragmatických a komerčných hodnôt pred humanistickými vo vzdelávaní a pod. Medzi výzvy môžeme spomenúť: krízu vzdelávacích cieľov, narušenú a rozporuplnú vzdelávaciu politiku, nesúrodý diskurz o sociálnej úlohe škôl, degradáciu sociálneho statusu škôl a krízu identity profesie, anomickú kultúru škôl (nesúdržnosť hodnôt a pod.).

Dôležitým prvkom školy je fungujúci multidisciplinárny inkluzívny tím. Prítomnosť podporného personálu priamo na škole môže významne prispieť k tvorbe pro-inkluzívneho prostredia a profesijná odbornosť a variabilita môže prinášať všetkým aktérom školy benefity. Práca členov inkluzívneho tímu zefektívňuje procesy individualizácie, pretože deťom a žiakom sa dostáva bezodkladne odbornej a adresnej podpory. No inkluzívna kultúra či prax sa nezmení len ich samotnou prítomnosťou. Dôležité je, aby mali priestor vykonávať činnosti, ktoré patria do ich kompetencie a mohli tak prispieť k riešeniu problémov všetkých detí a žiakov. Jasná predstava o pracovnej náplni a kompetenciách jednotlivých členov tímu je základným predpokladom ich úspešnej spolupráce.

Štúdia je výstupom grantového projektu APVV-17-0075 „Výchova k zdraviu v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia“.

LITERATÚRA

Burjan, V., Ftáčnik, M., Juráš, I., Vantuch, J., Višňovský, E., & Vozár, L. (2017). *Učiace sa Slovensko. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky.*

Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím. (2010). Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky. Dostupné na: <https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/uvod/legislativa/socialna-pomoc-podpora/dohovor-osn-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim-opcny-protokol-sk-aj.pdf>.

Katalóg podporných opatrení. (2023). *Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky*. Dostupné na: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/katalog-podpornych-opatreni/>.

Krnáčová, Z. et al. (2020). *Multidisciplinárny prístup. Základné myšlienky a rámce*. Dostupné na: <https://vudpap.sk/multidisciplinarny-pristup-2020/>

Krnáčová, Z. & Križo, V. (2022). *Multidisciplinárny prístup v školách – Školský podporný tím*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.

Plán obnovy. Cestovná mapa k lepšiemu Slovensku. (2021). Úrad vlády SR. Dostupné na: <https://www.planobnovy.sk/>.

Programom vyhlásení na obdobie rokov 2020 – 2024. (2021). Úrad vlády SR. Dostupné na: <https://www.nrsr.sk/web/Dynamic/DocumentPreview.aspx?DocID=494677>.

Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. (2020). Útvar hodnoty za peniaze - Inštitút vzdelávacej politiky - Inštitút sociálnej politiky. – str. 9. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/15944.pdf>.

Autorka:

doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

alica.petrasova@unipo.sk

Katedra prírodovedných a technických disciplín

Pedagogická fakulta PU

Ul. 17. novembra č. 15

080 01 Prešov

RODOVÁ NEROVNOSŤ AKO BARIÉRA VO VZDELÁVANÍ RÓMOK

Ivan Rác

Ústav sociálnej práce a sociálnej politiky FSV UCM v Trnave

Anotácia: Predkladaný príspevok mapuje aktuálne otázky rodovej nerovnosti vo vzdelávaní rómskych dievčat a žien. Vymedzuje základné pojmy súvisiace s predmetnou problematikou a identifikuje kľúčové premenné v oblasti eliminácie rodovej diskriminácie vo vzdelávaní. Poukazuje na nevyhnutnosť realizácie aktuálnych reprezentatívnych výskumov v oblasti vzdelávacích ambícií rómskych žien a dievčat a ponúka nosné východiská pre aplikačnú prax.

Kľúčové slová: Rodový stereotyp. Diskriminácia. Rodovo citlivé vzdelávanie. Nerovnosť. Gender.

ÚVOD

Nerovnosť medzi ženami a mužmi sa na Slovensku² prejavuje v niekoľkých, vzájomne prepojených oblastiach. Jej príčiny sú rôzne – spoločenské očakávania, ktoré priamo či nepriamo obmedzujú možnosti žien a mužov, nízka znalosť vlastných práv a možností ochrany a prevencie diskriminácie, ale v neposlednom rade aj nedostatočné možnosti zosúladenia rodinného a pracovného života a chýbajúce odmeňovanie či primerané ocenenie neplatenej práce, ktorú pre prospech ich blízkych a spoločnosti vykonávajú predovšetkým ženy (Stratégia rodovej rovnosti, 2021). Rodová rovnosť ako jeden z kľúčových ukazovateľov reálnej demokracie a ľudských práv je stále aktuálnou témou (nielen) v profesiách primárne pracujúcich s ľuďmi. Pomáhajúce profesie ako tie, ktorých úlohou je vyrovnávať nerovnosti (v najširšom význame tohto slova), sú tými, na ktorých sú aj v tejto oblasti kladené zvýšené požiadavky (Bosá, 2011). Gender je kategória, ktorá nám pomáha usporiadať si svoj pohľad na svet, ktorá uľahčuje orientáciu v spoločnosti. Gender ovplyvňuje vzdelávaciu skúsenosť detí, ich výsledky a životné rozhodnutia, a preto je neoddeliteľnou súčasťou pedagogiky. Základom pre genderovo senzitivnu pedagogickú prax môžeme využiť princípy nesexistického vzdelávania. Je potrebné uistiť deti, že gender nelimituje ich vzdelávanie, ich výsledky, ani rozhodnutia, ktoré deti robia vo svojich životoch a ktoré vidia u ostatných. Genderovo citlivé vzdelávanie musí byť prezentované predovšetkým ako spravodlivé vzdelávanie. Deti môžu učiteľa či učiteľku, ktorí im

² Napríklad v našej spoločnosti sa mužskosť spája s výkonom a racionalitou, preto na trhu práce, v politike, vo vede či všade tam, kde je výkon a racionalita určujúcou hodnotou, sú ženy vnímané ako menej vhodné, či dokonca menej hodnotné. Na druhej strane, ženskosť sa spája skôr s emocionalitou, starostlivosťou a obetavosťou, čo zapríčiňuje, že muži sú vnímaní ako „druhoradí“ rodičia. Prevláda dojem, že otcovia nie sú schopní postarať sa o dieťa rovnako kvalitne ako matky. Štruktúry, ktoré takéto predstavy produkujú, sú rodové roly, normy a stereotypy.

prezentujú svet inak ako všetci ostatní prestať rešpektovať, alebo z ich strany pociťovať nebezpečie. Pokiaľ však budú genderové vzťahy pomenované a o genderovej rovnosti sa bude hovoriť ako o úsilí, ktoré zaisťuje spravodlivosť, má medzi deťmi tento prístup väčšiu šancu na prijatie (Babanová, Miškolci, 2007, s. 25).

1 VYMEDZENIE ZÁKLADNÝCH POJMOV

Rodová rovnosť znamená rovnakú viditeľnosť, rovnaké postavenie a rovnakú účasť žien a mužov vo všetkých sférach verejného aj súkromného života. Jej cieľom je presadzovať plnohodnotnú účasť žien a mužov v spoločnosti. Formálna (de jure) rovnosť je iba prvým krokom ku skutočnej (de facto) rovnosti. Pre dosiahnutie rodovej rovnosti sú dôležitými stratégiami gender mainstreaming a plánovanie rovnosti príležitostí (Gender Equality Planning) (Filadelfiová 2009, s 68). Aby bolo možné identifikovať mechanizmy, ktoré vedú k rodovej (ne)rovnosti, je nevyhnutné dôsledné porozumenie samotnému konceptu rodu. Rod (gender) predstavuje analytický nástroj, ktorý umožňuje porozumieť spoločnosti a spoločenským vzťahom a nerovnostiam v ich zložitosti (odhaľuje „neviditeľné“ mechanizmy pretrvávania asymetrie medzi ženami a mužmi). Poskytuje aj nástroj na identifikáciu problémov a vytváranie možných riešení pri presadzovaní rodovej rovnosti a občianskych a politických práv v spoločnosti (Bosá, 2011). Slovenský trh práce je z rodového hľadiska považovaný za „*duálny pracovný trh*“ (Křížková 2003, Barošová, Perichtová 2007). Tento pojem odkazuje rodovú segregáciu – na skutočnosť, že jednu skupinu činností (profesií) vykonávajú viac (či takmer výhradne) muži, kým inú prevažne (či dokonca výhradne) ženy. Ak hovoríme o rodovej segregácii, je potrebné uvedomiť si, že k segregovaniu dochádza tak na horizontálnej (odlišné typy práce, úlohy, či celé sektory vykonávané mužmi a ženami), ako aj na vertikálnej úrovni (rôzne pozície zastúpené ženami a mužmi v hierarchii organizácie). Práve vertikálna segregácia má za následok nerovné odmeňovanie a nerovnú prestíž žien a mužov aj v rovnakých profesných oblastiach (Kimmel, 2008). Aj tu sa prejavuje dôsledok rodovo stereotypných očakávaní, ktoré sa viažu k predstavám o mužoch ako orientovaných na výkon, schopných narábať s mocou a o ženách ako poskytujúcich podporu a „drobné práce“, prípadne „pripravených obetovať sa pre druhých“ (v našom prípade pracovať aj takmer zadarmo a bez uznania).

Rodové stereotypy môžeme chápať ako normy, ktoré určujú správne a nesprávne vlastnosti, správanie a konanie mužov a žien. Určujú rolu žien a mužov vo svete. Takto vznikajú rodové nerovnosti, pretože za správneho muža sa považuje silný a mocný, a za správnu ženu podriadená a slabšia (Kiczková, 2011). Rodové stereotypy sú zjednodušené, nerealistické obrazy „mužskosti“ a „ženskosti“, idealizované a očakávané vzory, ktoré nás sprevádzajú vo všetkých oblastiach života (Rác, 2010).

Rodovo citlivá pedagogika je taký pedagogický prístup, ktorý chlapcom a dievčatám umožňuje, aby rozvíjali široké a pestré spektrum záujmov, schopností a spôsobov správania, ktoré nie je ohraničované rodovo stereotypnými obmedzeniami. Podporuje deti v tom, aby rozvíjali všetky možnosti svojej osobnosti, ktoré z nich urobia kompetentných, starostlivých, sebavedomých a svoje správanie reflektujúcich dospelých (Bosá, Minarovičová, 2006). Vychádza z toho, že ženská a mužská rodová rola sú výsledkom sociálnej konštrukcie, že „ženskost“ a „mužskost“ nie sú vrodené vlastnosti, ale isté spôsoby správania sa získavajú vzdelávaním, výchovou a socializáciou. Pohľad na iné kultúry a naspäť do minulosti potvrdzuje možnosti vývoja, resp. zmeny rodových rolí, a teda realizovateľnosť cieľov rodovo citlivej pedagogiky (Cviková, Juráňová, 2003). Chápe rodovo špecifickú socializáciu ako súčasť sociálnej rozmanitosti (ktorú tvorí napríklad vek, etnická príslušnosť, postihnutie, sexuálna orientácia a iné). Rodovo citlivý prístup predpokladá komplexný spôsob myslenia, ktorý sa nezakladá na vylučovaní a striktnom vymedzovaní, ale usiluje sa predovšetkým o vnímanie kontinuity. Rodovo citlivá pedagogika je súčasťou každodenného vzťahu medzi pedagogičkou/pedagógom a dievčatami a chlapcami. Je to osobný postoj, ktorý vychádza z toho, že všetko ľudské konanie a myslenie je charakterizované rodovo. Rodová citlivosť znamená schopnosť reflektovať tento fakt (Barša, 2002).

2 AKTUÁLNY STAV V SKÚMANEJ PROBLEMATIKE

Rómske deti zaostávajú za svojimi nerómskymi rovesníkmi vo všetkých ukazovateľoch týkajúcich sa vzdelávania³. Len asi polovica (53 %) rómskych detí vo veku od štyroch rokov do veku začatia povinnej školskej dochádzky sa zúčastňuje na predškolskom vzdelávaní. V priemere 18 % Rómov vo veku od 6 do 24 rokov navštevuje nižšiu úroveň vzdelávania ako zodpovedá ich veku. Podiel Rómov s predčasne ukončenou školskou dochádzkou je neúmerne vysoký v porovnaní s celkovou populáciou. Segregácia v školách je stále problémom v Bulharsku, Grécku, Maďarsku a na Slovensku napriek tomu, že táto prax je zakázaná tak právnymi predpismi, ako aj na základe nedávnej judikatúry Európskeho súdu pre ľudské práva (FRA, 2018).

Ešte v roku 2009 zrealizovalo kultúrne združenie Rómov Slovenska výskum⁴, ktorého hlavným cieľom bolo zachytiť časť situácie v uplatňovaní a dodržiavaní ľudských práv žien v segregovaných a separovaných rómskych komunitách.

³ Napriek viacerým pozitívnym trendom v posledných rokoch medzi hlavné, no nie jediné problémy v tejto oblasti vo vzťahu k deťom z MRK stále patria prístup ku kvalitnej starostlivosti v ranom detstve, nízka miera absolvovania predprimárneho vzdelávania, zámerné vytváranie rómskych tried a škôl, nadmerné a nie vždy opodstatnené zaraďovanie rómskych detí do špeciálneho vzdelávacieho prúdu a opakovanie ročníkov na základných školách, resp. predčasné ukončovanie školskej dochádzky (Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030).

⁴ Kultúrne združenie Rómov Slovenska. Dáta o ľudských právach rómskych žien, 2009.

Sledovala sa oblasť vzdelávania i trhu práce, pozornosť sa zameriavala na dostupnosť rôznych tovarov a služieb, prekážky, s ktorými sa rómske ženy stretávajú na ceste za svojimi predstavami o živote, ako aj rodovému usporiadaniu v domácej sfére. Výskum sa pokúšal zachytiť podobnosti a odlišnosti v reálnej skúsenosti rómskych žien a mužov, ako aj v postojoch a názoroch na základnú úlohu žien a mužov v spoločnosti⁵. Do výskumu boli zaradení rómski muži a ženy zo segregovaných a separovaných osád alebo častí obcí a miest troch krajov Slovenska - Košického, Prešovského a Banskobystrického. Porovnávala sa skúsenosť a mienka 310 dospelých rómskych žien a 308 mužov. V konečnom výskumnom súbore mali svoje zastúpenie rómske ženy a muži z 98 lokalít rôznej veľkosti a typu. Súbor bol rôznorodý z hľadiska stanovených triediacich znakov, v každej skupine mali zastúpenie rozličné modely partnerského spolužitia a rodičovstva. Jedným z cieľov výskumu bolo zistiť, ako si v neintegrovanej komunitách predstavujú pred vstupom do dospelosti svoj budúci život, nakoľko sa im predstavy darí naplniť a v čom vidia bariéry k vysnívanej životnej ceste.

- Ukázalo sa, že snívajú o bežných veciach - spokojný rodinný a pracovný život, pracovné uplatnenie, vlastné bývanie, vzdelanie, finančné a materiálne zabezpečenie.
- Celkovo boli sny žien konkrétnejšie, viac sa viazali na rodinu a častejšie smerovali k prelomeniu tradičných modelov - o vzdelávaní a pracovnom uplatnení žien i rodinných cykloch a modeloch.
- Neintegrovane prostredie je k životným plánom celkovo naklonené nepriaznivo, zdá sa ale ešte nepriaznivejšie v prípade rómskych žien. Prekážku naplnenia videli najčastejšie v nedostatku svojho vzdelania a pracovného uplatnenia prinášajúceho finančnú odmenu, ale aj v rodine - pôvodnej, rodičovskej alebo vlastnej.
- Nasledovalo presvedčenie o bariérach vyplývajúcich z etnickej príslušnosti, spomínali sa zábrany zo strany rodičov i zdravotné problémy. Nenaplnenia snov z dôvodu starostlivosti o deti a rodinu pociťovalo štvornásobne viac žien ako mužov.
- Ženy tiež uvádzali častejšie prekážky a zábrany zo strany rodičov, ako nesúhlas rodičov s ďalším štúdiom dievčaťa alebo nedostatok financií na zabezpečenie štúdia.
- Rómske ženy tiež hovorili o nedostatočnej podpore ďalšieho vzdelávania zo strany rodičov, ako aj o zlých rodinných pomeroch, ktoré vynucovali od dievčaťa uprednostniť domácu starostlivosť pred štúdiom a vzdelávaním.

⁵ Aktuálnejšie dáta mapuje výskum Karpatskej nadácie z roku 2022 pod názvom *UPre ženy: postavenie a empowerment žien vo vybraných marginalizovaných rómskych komunitách*.

3 ZÁVERY A ODPORÚČANIA

Rómske ženy v Európe sú diskriminované viac ako ktorákoľvek iná sociálna skupina, čelia rasovej a rodovej diskriminácii (Frazer, Marlier, 2011, Bartos, 2017), ktorých dôsledkom je globálna nerovnosť (Morell, 2016). Diskriminácia rómskych žien má štrukturálne znaky (Voicu, Popescu, 2009), je kumulatívna a dlhodobo zakorenená v mnohých európskych kultúrach a komunitách (OHCHR, 2018).

Diskriminácia má mnohé dôsledky, ktoré sú často ďalekosiahlejšie, než sa predpokladá (Voicu, Popescu, 2009). Rómky zažívajú rôzne úrovne diskriminácie zo strany väčšinovej spoločnosti (Toth, 2005; Reimer, 2016), čelia mnohým výzvam, ktoré vyplývajú z marginalizácie, rodových, sociálnych a etnických otázok v komunitách a majoritnej spoločnosti (Morell, 2016), a čelia diskriminácii vo vzdelávaní (Lynch, Feeley, 2009).

Diskriminácia rómskych žien predstavuje kombináciu nerovností, ktoré vyplývajú z rodu, chudoby, sociálneho vylúčenia a nerovnosti v komunitách (Frazer, Marlier, 2011). Rómske ženy sú stále diskriminované pokiaľ ide o rovnaký prístup k práci, vzdelaniu, bývaniu a zdravotnej starostlivosti (United Nations, 2006; Cekota, Trentini, 2015). Obmedzenie prístupu žien na trhu práce je ovplyvnené sociálnymi nerovnosťami, ktoré plynú z povahy patriarchálnej rómskej rodiny (Bogdanowicz-Gregorczyk, Caban, 2016). Tradičné rozdelenie pracovných povinností a starostlivosti o domácnosť dáva mužom plnú moc a odráža sa v spoločenskom poriadku (Bordieu, 2001).

Prvým a základným východiskom eliminácie rodovej diskriminácie vo vzdelávaní rómskych žien je preto podporovať vzdelávanie a zvyšovať ich vzdelanostnú úroveň ako kľúčového faktoru eliminácie rodovej nerovnosti. Rómske ženy a dievčatá čelia dvojitej diskriminácii, ktorej dôsledky ovplyvňujú celý ich život. Ženy sú často diskriminované na trhu práce z dôvodu ich pôvodu a hľadanie zamestnania mnohým komplikuje aj pohľad na „tradičnú“ úlohu žien a matiek, ktorú zdieľa majorita aj mnohé rómske rodiny a komunity. Časť rómskych žien, predovšetkým tým, ktoré pochádzajú alebo žijú v sociálne vylúčených alebo ekonomicky slabších komunitách, predstavuje aj nedostatok kvalifikácie. Kvalifikáciu však nie je možné získať bez kvalitného vzdelania a praxe, ku ktorým, ako uvádzame vyššie, mnohé rómske dievčatá a ženy nemajú žiadny alebo len veľmi obmedzený prístup.

LITERATÚRA

Agentúra Európskej únie pre základné práva (FRA). 2018. *Druhý prieskum Európskej únie týkajúci sa menších a diskriminácie. Rómovia – vybrané výsledky*. Luxemburg: Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie.

Babanová, A., Miškolci, J. 2007. *Genderově citlivá výchova: Kde začít*. Praha: Apolys.

- Barošová, M., Perichtová, B. 2007. *Rodová rovnost na trhu práce*. In *Rodina a práca*, 5/2007.
- Barša, P. 2002. *Politika rodu a sexuální identita*. Brno: MUB.
- Bartos, CH. S. 2017. *Romani Women: The European Union´s Most Stigmatized Minority*. J Claremont-UC Undergraduate Research Conference on the European Union.
- Bogdanowicz-Gregorczyk J., Caban, A. 2016. Report on the situation of Roma women in Poland. Brusel: European Council, 50 s.
- Bordieu, P. 2001. *Masculine Dominantion*. Staford: Staford University Press.
- Bosá, M. 2011. *Rodová desegregácia sociálnej práce – výzvy pre vzdelávanie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- Bosá, M., Minarovičová, K. 2006. *Rodovo citlivá výchova*. Prešov: EsFem.
- Cekota, J., Trentini, C. 2015. *Romania: Increasing Gaps and Policy Challenges*. J European-Asia Studies.
- Celoštátna stratégia rovnosti žien a mužov a rovnosti príležitostí v Slovenskej republike na roky 2021-2027. 2021. Bratislava: Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny, SR. 60 s.
- Cviková, J., Juráňová, J. 2003 *Ružový a modrý svet*. Bratislava: Aspekt.
- Filadelfiová, J. 2009. *Náčrt situácie na slovenskom trhu práce a rezort školstva* In Bosá, M., Filadelfiová, J. 2008 *Učiteľky a riaditelia. Rodová nerovnosť a rodová segregácia v prostredí stredných odborných škôl*, Prešov : EsFem, s. 29-41.
- Frazer H., Marlier E. 2011. *Promoting the Social Inclusion of Roma*. Galway: National University Ireland, 104 s.
- Kiczková, Z. 2011. *Moc rodových stereotypov*. In: Kiczková, Z. - Szapuová, M. (eds.). *Rodové štúdiá: Súčasné diskusie, problémy a perspektívy*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. Centrum rodových štúdií.
- Kimmel, M. S. 2008. *The Gendered Society*. Oxford University Press : New York, 334 s.
- Křížková, A. 2003. *Postavení žen na trhu práce a jejich pracovní preference*. In *Rovné příležitosti mužů a žen při sladování práce a rodiny?* Praha : SoÚ AV ČR. s. 5-28.
- Kultúrne združenie Rómov Slovenska. 2009. *Dáta o ľudských právach rómskych žien*.
- Lynch, K. Feeley, M. 2009. *Gender and education (and employment): gendered imperatives and their implications for women and men : lessons from research for policy makers*. Dublin: NESSE.
- Morell A. I. 2016. *Roma women´s marginalities in the recognition struggles of a Hungarian Roma Women´s NGO*. Journal of Gender and Feminist Studies.
- OHCR. 2018. *Committee on the Elimination of Discrimination against Women reviews the report of the Former Yugoslav Republic of Macedonia*. Geneva: OHCHR, 44 s.

Rác, I. 2010. *Páchanie trestnej činnosti žien - obetí násilia v intímnom partnerskom vzťahu*. Nitra: FSVaZ UKF.

Reimer J. 2016. *Bildungsbiographien von ,Sinti - und, Romafrauen v Deutschland – Bildung, Ethnizitat und Geschlecht*. European Journal of Social Work.

Toth, H. 2005. *Roma Women ´s Unemployment in Hungaria*. Budapešť: CPS

United Nations. 2006. Report of the Committee on the Elimination of Discrimination against Women. New York: United Nations. 390 s.

ÚSVRK. 2021. *Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030*. Bratislava: ÚSVRK.

Voicu, M., Popescu, R. 2009. *Roma women – known and unknown*. Bukurešť: EURoma

Autor:

Doc. Ivan Rác, PhD.

ivan.rac@ucm.sk

Ústav sociálnej práce a sociálnej politiky

FSV UCM

Bučianska 4/A

917 01 Trnava

PRÍČINY A DÔSLEDKY OPAKOVANIA ROČNÍKA U RÓMSKÝCH ŽIAKOV V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

Mgr. Vlado Rafael, PhD.
EDUROMA

Anotácia: Príspevok vychádza z výsledkov prieskumu z roku 2022, ktorého hlavným cieľom bolo hlbšie porozumieť a následne identifikovať, pomenovať hlavné príčiny a bariéry vďaka ktorým žiaci z vylúčených komunít opakujú ročník na základných školách. Prieskum bol realizovaný z pohľadu sociálnych a komunitných pracovníkov, učiteľov a riaditeľov škôl. Rozoberá individuálne bariéry u žiakov a ich rodičov, ako aj ich nedostatočnú materiálno-technickú a systémovú podporu zo strany vzdelávacích a štátnych inštitúcií.

Kľúčové slová: opakovanie ročníka, rómski žiaci, znevýhodnenie, stigmatizácia, vzdelávacie a životné dráhy.

ÚVOD

Príspevok vychádza z výsledkov prieskumu z roku 2022, ktorý realizovalo občianske združenie eduRoma a ktorého hlavným cieľom bolo hlbšie porozumieť a následne identifikovať, pomenovať hlavné príčiny a bariéry vďaka ktorým žiaci z vylúčených komunít opakujú ročník na základných školách. Veríme, že náš príspevok prispeje do diskusie, ktorá umožní kriticky prehodnotiť samotnú existenciu inštitútu opakovania ročníka v slovenskom vzdelávacom systéme.

METODOLÓGIA

Rómskych žiakov sme v prieskume identifikovali 1. na základe pripísanej etnickej príslušnosti 2. v kombinácii s ich sociálnym vylúčením zo strany sociálnych pracovníkov a učiteľov. V oblasti sociálneho vylúčenia sme mali na mysli žiakov, ktorí pochádzajú podľa respondentov buď z prostredia marginalizovaných rómskych komunít (MRK), alebo zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP). Prieskum sme realizovali z pohľadu **a)** 20 oslovených terénnych sociálnych a komunitných pracovníkov, ktorí dlhodobo spolupracujú so sociálne vylúčenými rodinami a preto nám v prieskume mohli poskytnúť hlbšie informácie a **b)** z pohľadu 34 učiteľov základných škôl, ktorí vzdelávajú rómskych žiakov.

Dotazníkový prieskum prebehol v mesiacoch apríl – jún, 2022 v Košickom, Prešovskom a Banskobystrickom kraji. Zistenia z prieskumu sme počas mesiacov september – október, 2022 doplnili o 10 dodatočných individuálnych hĺbkových telefonických rozhovorov s vybranými sociálnymi pracovníkmi a riaditeľmi škôl.

VÝSLEDKY A DISKUSIA

Z výsledkov prieskumu je zrejmé že, faktory ovplyvňujúce priamo, alebo nepriamo opakovanie ročníka u žiakov z vylúčených komunít sú omnoho širšie a majú povahu **a)** nie len individuálnej motivácie a životných aspirácií žiakov a ich rodičov, ale **b)** sú charakterizované aj nedostupnosťou potrebných služieb a materiálno-technickej pomoci, prípadne sa týkajú **c)** samotnej kvality výchovno-vzdelávacieho procesu, alebo sú **d)** generované systémovými nedostatkami vo vzdelávacom systéme.

Z výsledkov sa dozvedáme, že na Slovensku školy nemajú stále vypracované podrobné stratégie spolupráce s rodičmi z vylúčených lokalít a že kontakt učiteľov a rodičov je minimálny. Je zrejmé, že doučovanie a voľnočasové aktivity majú u rómskych žiakov z vylúčených komunít viac podchytené terénni sociálni a komunitní pracovníci, ako školy a školské kluby detí. Samotní žiaci z vylúčených komunít vymeškávajú školskú dochádzku aj kvôli častým ochoreniam spôsobenými - okrem iného - aj nezdravými stravovacími návykmi, nepravidelnou stravou, alebo ťažkej dostupnosti zdravotnej starostlivosti. školskú dochádzku detí ovplyvňujú aj nevhodne nadstavené autobusové grafiky.

Problém školskej neúspešnosti a následne opakovanie ročníka u rómskych žiakov z vylúčených komunít spočíva aj v tom, že školy vôbec nevyužívajú možnosti, ktoré už súčasný školský systém ponúka. Niektoré z dôvodov neefektívnosti podporných opatrení školskí inšpektori identifikovali napríklad⁶ to, že školy sa iba v malej miere zapájali do letných škôl, Školský klub detí navštevuje podľa ich zistení iba 34 % menej úspešných žiakov, školy nespolupracujú s komunitným centrom, v pätine kontrolovaných základných škôl riaditelia nekontaktovali zákonných zástupcov o mimoriadnom zhoršení prospechu žiakov a možnosti vykonať komisionálnu skúšku ich dieťaťom, inšpektori zaznamenali tiež didaktickú nepripravenosť pedagógov, neoznamovanie zanedbávania plnenia povinnej školskej dochádzky a pod.

Vzdelávanie rómskych žiakov je na Slovensku často financované z Európskych dotácií, ktoré sú však nepravidelné, administratívne náročné, no najmä ich nepoberajú všetky školy. Navyše, spôsob, akým ich používajú, sa často miňa účinku. Ako príklad z novembra 2021 uveďme podporu z Plánu obnovy, ktorá mala podľa Ministerstva školstva zvýšiť účasť rómskych žiakov na doučovaní a voľnočasových aktivitách v školských kluboch detí (ŠKD). Tie dnes patria pod mestá a obce a rodiny žiakov si ich musia financovať samy⁷.

⁶Viac o zisteniach tu: <https://www.ssi.sk/2022/06/30/opakovanie-rocnika-v-skolach-s-rocnikmi-1-4-tzv-malotriednych-skolach/>

⁷Viac tu: <https://romanoforum.dennikn.sk/na-chudobnych-ziakov-davame-malo-spoliehame-sa-pri-tom-na-eurofondy-a-aj-tie-zle-cielime/>

V našom prieskume uvádzame, že účasť rómskych žiakov na voľno-časových aktivitách školy je veľmi nízka nie len z dôvodu nedostatku finančných prostriedkov. Ale aj z dôvodu zle nadstavených autobusových grafikonov, alebo z dôvodu, že sa rómski žiaci necítia dobre spolu s ostatnými žiakmi z väčšinového prostredia. V prieskume zisťujeme, že ani rodičia sa nevedia podieľať na domácej príprave svojich detí napríklad z dôvodu ich nízkej vzdelanostnej úrovne a nedostatočných jazykových kompetencií v Slovenskom jazyku. Podľa našich zistení vieme, že omnoho väčší záber na doučovanie žiakov majú terénni sociálni a komunitní pracovníci, ktorým však doučovanie a príprava žiakov do školy nevychádza z ich pracovných povinností a ani nie je systémovo a finančne podporovaná. Často ide o službu, ktorú deťom poskytujú dobrovoľne.

Podľa vyjadrení učiteľov v našom prieskume je opakovanie ročníka pre žiakov prospešné hlavne preto, aby sa žiaci doučili zameškané, nezvládnuté učivo a dobre mu porozumeli. Paradoxom je, že ak žiak pri opakovaní ročníka takéto očakávanie, požiadavku učiteľov splní a vďaka tomu (neskôr) postúpi do vyššieho ročníka, školský systém ostáva voči nemu aj naďalej trestajúci. Nielenže ho počas celej ďalšej školskej kariéry stigmatizuje, ale naďalej ho znevýhodňuje pri uchádzaní sa o vyššie kvalitnejšie vzdelanie v porovnaní so žiakmi, ktorí ročník neopakovali.

V súvislosti s opakovaním ročníka na Slovensku badať výrazné limity aj v oblasti dokončenia si základnej školy v dospelosti cez druhošancové vzdelávanie, ktoré je na Slovensku stále nedostatočne rozvinuté a sprístupnené. Podľa výskumu⁸ Inštitútu pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI) z roku 2021 sú kurzy na dokončenie ZŠ sprevádzané aj týmito prekážkami:

Kurzom na dokončenie ZŠ legislatíva definuje druhošancové vzdelávanie veľmi obširne. To znamená, že neposkytuje informácie o minimálnej alebo odporúčanej dĺžke trvania takéhoto vzdelávania, dokonca ani neposkytuje bližšie usmernenia pre školy ako kurz na dokončenie ZŠ realizovať, ako pristupovať metodicky k jeho organizácii napríklad pri rôznorodnej skupine učiacich sa. Do kurzu sa totiž častokrát hlásia ľudia s rozdielnym ročníkom ukončenia základnej školy, čo môže spôsobiť komplikácie pri vytváraní osnov a organizácii vzdelávania. V školskom zákone absentuje tiež jednoznačné pomenovanie toho, že aj absolventi špeciálnych základných škôl sú potenciálnou cieľovou skupinou kurzov na dokončenie ZŠ.

Problém je tiež výška normatívneho príspevku pre základné školy, ktorý napríklad na rok 2020 predstavoval sumu 1989,80 € (už po zohľadnení koeficientu kvalifikačnej štruktúry), z čoho vyplýva, že normatív na žiaka kurzu na dokončenie ZŠ bol cca 198 € na celý rok. Na základe toho môžeme tvrdiť, že školám sa z finančného hľadiska neoplatí realizovať kurz v prípadoch, keď majú nízky počet

⁸ <https://www.governance.sk/wp-content/uploads/2021/08/DruhosancoveVzdelavanie.pdf> , str. 71 - 72

záujemcov. Aj preto vývoj počtu základných škôl, ktoré poskytujú kurzy na dokončenie ZŠ, zaznamenal za posledné roky výrazne klesajúci trend.

Učitelia v našom prieskume uvádzajú, že opakovanie ročníka má žiakom umožniť dobehnúť zameškané učivo a dostatočne porozumieť učebnej látke a vyrovať sa tak svojim spolužiakom, ktorí ročník neopakovali. S tvrdením, že žiaci potrebujú čas na to, aby dobehli a doučili sa zameškané, neovládnuté učivo, možno iba súhlasiť. Problém inštitútu opakovania ročníka však spočíva v tom, že túto skupinu žiakov po celý život znevýhodňuje.

Namiesto toho, aby pre školský systém bolo dôležitejšie, či žiak vďaka opakovaniu ročníka vo finále (na výstupe) požadované učivo ovláda, učebnú látku dobehol, porozumel jej, je žiaľ omnoho dôležitejšie to, že žiak učivo v danom čase neovládal a je preto potrebné ho - aj po korekcii - po celý život naďalej trestať a znevýhodňovať. Navyše, tak, ako zisťujeme v prieskume, opakovanie ročníka u rómskych detí z vylúčených komunít je často ovplyvnené objektívnymi faktormi – systémovými bariérami a rôznymi prekážkami, ktoré samotné deti ako aj ich rodičia nedokážu odstrániť. Naopak, štát, ktorý má potrebné nástroje a prostriedky na to, aby tieto bariéry odstrániť tak dlhodobo nekoná.

Výsledkom preto musí byť rad praktických – kurikulárnych, didaktických a systémových opatrení, ktoré budú čo najviac slúžiť ako efektívna prevencia na opakovanie ročníka, pričom samotní inštitút by mal byť využívaný iba v zriedkavých prípadoch, napríklad u žiakov, ktorí boli dlhodobo chorí a objektívne sa nemohli nezúčastňovať každodenného vyučovania a pod.

Súčasný inštitút opakovania ročníka v školskom systéme na Slovensku má na žiakov napokon nie len psychologické, ale aj širšie sociálne a profesionálne dosahy, ktoré negatívne ovplyvňujú ich ďalšie vzdelávacie a životné dráhy. V takomto prípade celkom určite neplatí zaužívané príslovie, že opakovanie je matkou múdrosti, ako by si za normálnych okolností mnohí pedagógovia na Slovensku isto želali.

LITERATÚRA

Viac o zisteniach tu: <https://www.ssi.sk/2022/06/30/opakovanie-rocnika-v-skolach-s-rocnikmi-1-4-tzv-malotriednych-skolach/>

Rafael, V. Na chudobných žiakov dávame málo, spoliehame sa pritom na eurofondy a aj tie cieľme zle. *Romano fórum*, 2021: <https://romanoforum.dennikn.sk/na-chudobnych-ziakov-davame-malo-spoliehame-sa-pri-tom-na-eurofondy-a-aj-tie-zle-cielime/>

Rigová, E., Dáľová, A., Kováčová, L. *Druhošancové vzdelávanie na Slovensku – implementačná prax a jej bariéry*. SGI: <https://www.governance.sk/wp-content/uploads/2021/08/DruhosancoveVzdelavanie.pdf>, str. 71 - 72

Autor:

Mgr. Vladimír Rafael, PhD.

vlado@eduroma.sk

eduRoma - Roma education Project

Štúrova 3, 811 02 Bratislava

SEGREGÁCIA RÓMSKYCH ŠTUDENTOV NA ÚROVNI STREDNÝCH ŠKÔL

Poskytovanie vzdelávania v rámci elokovaných pracovísk stredných odborných škôl

Edita Rigová

Ústav etnológie a sociálnej antropológie SAV, v. v. i.

Anotácia: Segregácia rómskych žiakov v slovenskom vzdelávacom systéme, vrátane elokovaných pracovísk stredných odborných škôl, prehľbuje sociálnu izoláciu rómskej komunity. Výskum sa zamerl na vplyv týchto škôl na rozvoj sociálneho kapitálu a integráciu Rómov. Zistenia ukazujú, že hoci politika elokovaných škôl mala za cieľ inklúziu, v praxi ide o segregačné vzdelávanie, ktoré obmedzuje interakcie študentov mimo rómskej komunity a znižuje ich šance na sociálnu mobilitu a lepšie zamestnanie.

Kľúčové slová: Rómovia. Elokované pracoviská stredných odborných škôl. Segregácia. Vzdelávacia politika.

ÚVOD

Segregácia rómskych žiakov je diskriminačným trendom v slovenskom vzdelávacom systéme, ktorý predstavuje nerovnosti vo vzdelávaní rómskych žiakov. Na segregáciu, ako diskriminačnú praktiku poukazujú aj rozhodnutia súdov⁹, ktoré vyšli v súvislosti s niektorými školami na úrovni základných škôl. Na takýto druh porušovania práv vo vzdelávaní rómskych detí upozorňujú tak medzinárodní aktéri, ako je Európska komisia, Amnesty International, alebo Európske stredisko pre práva Rómov (ERRC), ale aj odborníci na národnej úrovni. Doposiaľ však bola dokázaná len segregácia na úrovni základného školstva na Slovensku. Práve preto je dôležité zaoberať sa aj témou elokovaných pracovísk stredných odborných škôl, ktoré sú v oblasti vzdelávania rómskych žiakov a žiačok na úrovni stredoškolského vzdelávania málo prebádanou témou a zároveň je to téma, ktorej je venovaný nedostatok pozornosti nie len zo strany výskumníkov, ale aj odborníkov a policy-makerov.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Výskum sa opiera o teóriu sociálneho kapitálu od Bourdieho (1986), podľa ktorého je sociálny kapitál súborom užitočných zdrojov, z ktorých môžu ľudia profitovať ako jednotlivci alebo ako komunita. Podľa autora je sociálny kapitál

⁹ Napr. rozsudok o segregácii v súvislosti so ZŠ v Šarišských Michaľanoch alebo Starej Ľubovni.

nerovnomerne rozdelený v rámci sociálnych skupín a možno ho využiť na prístup k príležitostiam.

METÓDY

Kvalitatívny výskum je založený na analýze dokumentov, ktorými sú konkrétne strategické a koncepcné dokumenty prijaté vládou SR vo vzťahu k elokovaným pracoviskám stredných odborných škôl. Zber údajov v teréne sa uskutočnil vo viacerých lokalitách východného Slovenska prostredníctvom etnografických rozhovorov s rómskymi študentmi a absolventmi vzdelávania na elokovanom pracovisku niektorej zo stredných odborných škôl a s inými predstaviteľmi vybraných rómskych komunít. Podľa odborníkov, etnografický rozhovor poskytuje hlbší a komplexnejší obraz o skúmanom jave štúdiu (Hockey & Forsey, 2012).

Vo výskume bola uplatnená aj metóda vedenia pološtruktúrovaných rozhovorov, ktoré umožňujú hlbšie preniknúť do oblastí záujmu a nadviazať na neočakávané poznatky (Creswell, 2013). Vedené boli s vybranými študentmi, absolventmi a mladými ľuďmi týchto škôl, ako aj s inštitucionálnymi aktérmi, ako sú pracovníci školy, zástupcovia obcí a inkluzívnych projektov zameraných na Rómov, napr. terénni sociálni pracovníci a zdravotní asistenti a s vybranými rómskymi rodičmi.

VÝSLEDKY

Politika vytvárania elokovaných pracovísk stredných odborných škôl bola prvýkrát podporená v súvislosti s rómskym obyvateľstvom v Strednodobej koncepcii rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike: Solidarita - integrita - inklúzia 2008 - 2013 (2008), ktorá mala za cieľ podporiť integráciu marginalizovaného rómskeho obyvateľstva. Dokument uznával potrebu komplexného prístupu k riešeniu problémov Rómov, vrátane udržania rómskych detí v školách a zlepšenia ich prístupu na trh práce. Autori však tiež poukázali na to, že doterajšie riešenia ignorovali konkrétne potreby Rómov. Identifikovali etnickú segregáciu vo vzdelávaní ako jednu z hlavných prekážok integrácie a navrhli opatrenia ako zvýšenie financovania stredných odborných škôl a zavedenie vzdelávacích programov *"v ktorých môžu byť rómski študenti veľmi úspešní"* (s. 87), ako napr. programy na výrobu hudobných nástrojov alebo stavebných prác - ktoré sú svojím spôsobom stereotypné. V dokumente sa neuvádza, na akých poznatkoch alebo zisteniach je tento návrh postavený. Taktiež odporúčali zakladať elokované pracoviská stredných odborných škôl v blízkosti lokalít s vysokým podielom rómskej populácie, pričom zdôraznili spoluprácu so samosprávami.

V tom istom roku bola myšlienka podporená aj v Koncepcii vzdelávania rómskych detí a žiakov v rámci rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania (2008). Cieľom bolo podporiť vznik elokovaných pracovísk stredných odborných

škôl v lokalitách s vysokým podielom Rómov, keďže ako sa v dokumente uvádza, tieto oblasti čelia vysokej miere nezamestnanosti a chudoby.

Avšak, hoci mali autori dokumentov za cieľ integráciu Rómov, tieto školy ešte viac prehlbujú geografickú a sociálnu izoláciu (Balážová, 2015, Hall a kol., 2019). Ide totiž o školy, ktoré väčšinou navštevujú výhradne rómski študenti tým, že sú otvárané v lokalitách s vysokým podielom Rómov. Mnohokrát zachytávajú študentov, ktorí navštevovali čisto rómsku základnú školu, častokrát priamo v obci, z ktorej pochádzajú, ako aj študentstvo, ktoré bolo na základnej škole úspešné, avšak z dôvodov ako je nízke sebavedomie, nepríjemný pocit čeliť novým situáciám a novému prostrediu bez prítomnosti kamarátov, či odporúčanie predstaviť základnej školy navštevovať miestne elokované pracovisko strednej odbornej školy, sa rozhodnú práve pre vzdelávanie na takejto škole. Správy Štátnej školskej inšpekcie (2020, 2022) a štúdiá Inštitútu finančnej politiky (Hellebrandt a kol., 2020) ukazujú, že tieto školy sú neefektívne, pretože študenti často absentujú na vyučovaní alebo odchádzajú zo školy skôr. Zistenia z terénu tento jav potvrdzujú. Rovnako tak v niektorých prípadoch naznačujú veľmi neprofesionálne vedenie vyučovania a absenciu niektorých povinných predmetov ukotvených v štátnom vzdelávacom programe, čím poukazujú na nízku kvalitu vzdelávania.

Zistenia z výskumu tiež ukazujú, že budovanie sociálneho kapitálu v elokovaných pracoviskách stredných odborných škôl je obmedzené len na vzťahy v rámci školy. Študenti z výskumných lokalít mali limitované príležitosti interagovať sa a budovať si vzťahy s rovesníkmi a inými aktérmi mimo ich komunity, čím boli obmedzení na interakcie prevažne s rovesníkmi zo segregovaných škôl a tej istej komunity. Takéto obmedzenie sa prejavilo najmä v prípadoch, keď si absolventi, resp. tí, ktorí ukončili vzdelávanie hľadali prácu len v rámci vzťahov vytvorených v miestnej rómskej komunite, alebo pri snahách premýšľať nad potenciálnymi zamestnávateľmi, kedy sa respondenti obmedzovali na tých, o ktorých vedia, že už zamestnávajú niekoho z miestnej rómskej komunity napriek pestrejšej palete zamestnávateľov a profesií v okolí danej lokality.

ZÁVER

Cieľom politiky vytvárania elokovaných pracovísk stredných odborných škôl bolo zlepšiť vzdelanie a zamestnanosť Rómov a prispieť tak v tomto smere k pozitívnej sociálnej zmene. Izolované vzdelávanie rómskych žiakov v etnicky homogénnych školách je však ďalšou z foriem segregácie rómskych detí a mladých ľudí vo vzdelávaní. Segregácia má dopad na kvalitu života jednotlivcov. Výsledky môjho výskumu naznačujú, že Rómovia navštevujúci elokované pracovisko strednej odbornej školy majú obmedzené možnosti na budovanie si sociálneho kapitálu mimo rómskej komunity, v ktorej žijú, a tak sú ich šance benefitovať zo sociálnych

vzťahov v oblasti zamestnanosti či počas každodenného života nepomerne nízke v porovnaní s väčšinovým obyvateľstvom.

LITERATÚRA

Balážová, Z. (2015). *Elokované pracoviská stredných odborných škôl pri rómskych marginalizovaných komunitách: Cesta k začleneniu alebo vylúčeniu rómskej mládeže?* Bratislava: CVEK. <http://cvek.sk/elokovane-pracoviska-strednych-odbornych-skol-pri-marginalizovanych-romskych-komunitach/>

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, edited by J. G. Richardson. New York: Greenwood Press, str. 241 – 258. ISBN: 0313235295.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, 3rd ed., CA: SAGE Publications. ISBN: 1412995302.

Euroactive. (2012). *Segregácia Rómov vo vzdelávaní nei je len individuálne zlyhanie*. Publikované na Euroactive.sk, dňa 27.1.2012. <https://euractiv.sk/section/socialna-politika/news/segregacia-romov-vo-vzdelavani-nie-je-len-individualne-zlyhanie-018549/>.

Hall, R., Dráľ, P., Fridrichová, P., Hapalová, M., Lukáč, S., Miškolci, J. & Vančíková, K. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku*. To dá rozum. Bratislava: Mesa 10. <https://analyza.todarozum.sk/>.

Hellebrandt, T., Bednárík, M., Salomonsová, L., Markovič, F., Ostertágová, A., Varsik, S., Čarnogurská, Z., Valková, K., Erdelyiová, M., Bojko, M., Baranovičová, Z. & Jerga, M. (2020). *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou a sociálnym vylúčením. Záverečná správa*. Bratislava: Inštitút finančnej politiky - Hodnota za peniaze. <https://www.mfsr.sk/sk/financie/hodnota-za-peniaze/revizia-vydavkov/ohrozene-skupiny/>.

Hockey, J. & Forse, M. (2012). “Ethnography Is Not Participant Observation: Reflections on the Interview as Participatory Qualitative Research.” In *The Interview: An Ethnographic Approach*, edited by Jonathan Skinner, str. 69–87. London: Bloomsbury.

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR. (2008). *Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*. <https://www.minedu.sk/koncepcia-vychovy-a-vzdelavania-romskych-deti-a-ziakov-vratane-rozvoja-stredoskolskeho-a-vysokoskolskeho-vzdelavania/>.

Refresher. (2023). *Prelomový rozsudok najvyššieho súdu. Rómski žiaci na základnej škole v Starej Ľubovni sú obeťou segregácie*. Publikované na Refresher, dňa 13.2.2023. <https://refresher.sk/130991-Prelomovy-rozsudok-najvyssieho-sudu-Romski-ziaci-na-zakladnej-skole-v-Starej-Lubovni-su-obetou-segregacie#>.

Štátna školská inšpekcia. (2020). (rep.). *Správa o stave a úrovni personálnych, priestorových a materiálno-technických podmienok elokovaných pracovísk v strednej odbornej škole v školskom roku 2019/2020 v SR*. Bratislava. <https://www.ssi.sk/spravy-z-inspekci/>.

Štátna školská inšpekcia. (2022). (rep.). *Správa o výsledkoch školskej inšpekcie vykonanej od 07. 02. 2022 do 08. 02. 2022*. Bratislava. <https://www.ssi.sk/spravy-z-jednotlivych-skol-a-skolskych-zariadeni/>.

Úrad vlády SR. (2008). *strednodobej koncepcie rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike SOLIDARITA-INTEGRITA-INKLÚZIA 2008 – 2013*. <https://hsr.rokovania.sk/12544/9-/>.

Autorka:

Mgr. Edita Rigová, MPA, PhD.

edita.rigova@savba.sk, edita.rigova@vlada.gov.sk

Ústav etnológie a sociálnej antropológie SAV, v. v. i.

Klemensova 19

813 64 Bratislava 1

VZDELÁVACIE AMBÍCIE DETÍ Z MARGINALIZOVANÝCH KOMUNÍT

Rastislav Rosinský

Ústav romologických štúdií, FSVaZ UKF v Nitre

Anotácia: Marginalizované komunity vrátane etnických menšín, rodín s nízkymi príjmami a populácie migrantov či vysídlencov často čelia systémovým bariéram, ktoré môžu brániť dosiahnutiu vzdelania. Pochopenie faktorov, ktoré formujú vzdelávacie aspirácie týchto detí, je nevyhnutné pre rozvoj účinných intervencií a politík zameraných na podporu rovnosti vo vzdelávaní. Tento článok syntetizuje existujúce štúdie o vzdelávacích ambíciách detí z marginalizovaných komunít, skúma vplyvy rodinného zázemia, komunitnej identity, školského prostredia a širších spoločenských faktorov.

Kľúčové slová: Rodina. Identita komunity. Školské prostredie. Štrukturálna nerovnosť.

ÚVOD

Vzdelávacie ambície sa považujú za dôležitú súčasť rozvoja detí, a to najmä v období, keď sú vystavené sociálnym a ekonomickým rozdielom. Pre deti pochádzajúce z minoritných skupín je cesta za vzdelaním často komplikovanejšia, pretože čelia nielen výzvam spojeným so vzdelávaním, ale aj bariéram, ktoré sú špecifické pre ich sociálne, kultúrne a jazykové prostredie. Téma vzdelávacích ambícií detí z minority preto predstavuje aktuálny spoločenský problém, ktorý má ďalekosiahle dôsledky na ich príležitosti a integráciu do spoločnosti. Vzdelávacie ambície sú nielen o úspechu v škole, ale aj o vývoji pocitu sebadôvery, pocitu spolupatričnosti a možností, ktoré sa môžu naskytnúť v budúcnosti. Preto je dôležité pochopiť faktory, ktoré tieto ambície formujú, a identifikovať kroky, ktoré môžu pomôcť odstrániť existujúce prekážky.

FAKTORY OVPLYVŇUJÚCE VZDELÁVACIE AMBÍCIE DETÍ Z MARGINALIZOVANÝCH KOMUNÍT

Vzdelávacie ambície hrajú kľúčovú úlohu pri formovaní životných cieľov a kariérnych možností detí. Deti z marginalizovaných komunít – často definovaných svojou ekonomickou, sociálnou alebo kultúrnou izoláciou – čelia jedinečným výzvam, ktoré môžu formovať ich postoj k vzdelaniu a možnosti na jeho dosiahnutie. Faktory, ktoré sa najčastejšie objavujú vo vedeckých štúdiách a ovplyvňujú vzdelávacie ambície týchto detí sú komplexné a zahŕňajú:

- rodinné zázemie,
- identitu komunity a sociálny kapitál,
- školské prostredie,

- štrukturálne nerovnosti a diskrimináciu.

Pochopenie týchto faktorov je nevyhnutné na vytvorenie inkluzívneho vzdelávacieho prostredia, ktoré podporuje a posilňuje ambície všetkých detí bez ohľadu na ich pôvod.

Úloha rodinného zázemia

Rodinné zázemie zohráva kľúčovú úlohu pri formovaní vzdelávacích ambícií detí z marginalizovaných komunít. Rodinné prostredie je jedným z najvýznamnejších faktorov, ktoré ovplyvňujú vzdelávacie ambície detí. V prípade detí z marginalizovaných komunít, ktoré často žijú v prostredí s obmedzenými ekonomickými zdrojmi a nízkou úrovňou vzdelania rodičov, môže byť pohľad na vzdelávanie odlišný. Výskum naznačuje, že rodičia, ktorí nemali prístup k vyššiemu vzdelaniu alebo vyrastali v prostredí, kde sa na vzdelanie nekladie dôraz, nemusia byť vždy schopní alebo ochotní motivovať svoje deti k dosahovaniu vysokých vzdelávacích cieľov. Rodičia detí z marginalizovaných skupín často čelia nedostatku vzdelania a nízkym príjmom, čo môže viesť k obmedzeným očakávaniam ohľadom vzdelania svojich detí (Slepičková & Fučík, 2018; Tomšík et al., 2020). Tieto faktory môžu ovplyvniť nielen motiváciu detí, ale aj ich schopnosť uspieť v školskom systéme. Okrem toho nedostatočná expozícia vzdelávacím príležitostiam a k vzdelávacím zdrojom ako sú knihy, technológie alebo mimoškolské aktivity môže taktiež negatívne ovplyvniť ich akademické výkony (Slepičková & Fučík, 2018; Tomšík et al., 2020, Özbaş, 2020). Štúdie ukazujú, že socioekonomické podmienky z ktorých dieťa do školy prichádza môžu viesť k zníženiu očakávaní akademického úspechu, pretože rodičia môžu uprednostňovať okamžité ekonomické potreby pred dlhodobými vzdelávacími cieľmi (Bradshaw et al., 2015). To, že úroveň vzdelania rodičov, socioekonomický status a kultúrne hodnoty významne ovplyvňujú ašpirácie detí dokazuje aj iný výskum z opačného spektra. Napríklad deti imigrantov často vykazujú vyššie vzdelávacie ašpirácie v porovnaní s ich rovesníkmi z neprisťahovaleckých rodín, poháňané túžbou zapadnúť do spoločenstva rovesníkov a zároveň splniť očakávania rodičov (Nygård, 2021). Tento fenomén, často označovaný ako „výhoda prisťahovalcov“, zdôrazňuje dôležitosť rodičovských ašpirácií pri motivácii detí, aby pokračovali vo vzdelávaní napriek problémom (Feliciano & Lanuza, 2016).

IDENTITA KOMUNITY A SOCIÁLNY KAPITÁL

Ukazuje sa, že identita komunity a sociálny kapitál sú rozhodujúce faktory ovplyvňujúce vzdelávacie ambície detí z marginalizovaného prostredia. Silný zmysel pre komunitu môže poskytnúť emocionálnu podporu a povzbudenie, čím sa u mládeže posilní ašpirácia na vyššie vzdelanie. Výskum napríklad naznačuje, že deti zo sociálno-ekonomicky znevýhodnených komunít, ktoré cítia silné prepojenie so svojou komunitou, sa častejšie zapájajú do vzdelávania (Bradshaw

et al., 2015). Tento pocit spolupatričnosti môže brániť negatívnym vplyvom stigmy a diskriminácie, ktoré prevládajú v marginalizovaných komunitách (Bradshaw et al., 2015). Aj Rosinský (2006) zistil že identifikácia s potrebami komunity je pre Rómov najsilnejším faktorom motivácie k učeniu.

Okrem toho aj sociálny kapitál, definovaný ako sociálne siete a vzťahy, ktoré uľahčujú prístup k zdrojom, zohráva kľúčovú úlohu pri formovaní výsledkov vzdelávania. Deti z komunit so silnými sociálnymi sieťami často využívajú mentorské a podporné systémy, ktoré zvyšujú ich vzdelávacie ambície (Rusnáková et al., 2015; Thackrah et al., 2021; Jackson-Barrett & Lee-Hammond, 2018). Spolupráca s vodcami miestnych komunit a organizáciami môže tiež poskytnúť deťom vzory a príležitosti, ktoré môžu byť inak nedostupné (Jackson-Barrett & Lee-Hammond, 2018). Analýza sociálnych sietí môže poskytnúť cenné informácie o tom, ako sa deti z marginalizovaných skupín zapájajú do vzdelávacieho procesu a aké vzťahy vytvárajú v školskom prostredí (Lintner, 2020). Tieto analýzy môžu odhaliť, ako sa deti navzájom podporujú, a aké faktory ovplyvňujú ich rozhodovanie o vzdelaní. Napríklad, deti, ktoré majú silné sociálne väzby s rovesníkmi, ktorí majú vysoké vzdelávacie ambície, môžu byť motivovanejšie usilovať sa o úspech v škole (Lintner, 2020).

ŠKOLSKÉ PROSTREDIE

Pre deti z marginalizovaných komunit je škola často prvým prostredím mimo rodiny, kde môžu získať širší pohľad na svet okolo seba. Školské prostredie im poskytuje prístup k vzdelávacím zdrojom, učiteľom, ktorí môžu byť vzormi, a príležitostiam na rozvoj sociálnych zručností, ktoré im doma alebo v komunite nemusia byť dostupné. Podporná školská klíma, ktorá uprednostňuje inkluzívnosť a kultúrnu schopnosť reagovať, môže pozitívne ovplyvniť ašpirácie študentov. Výskum ukazuje, že keď školy aktívne zapájajú rodičov z rôznych kultúr do života škola a jej zamestnanci vstupujú do života komunity žiakov zlepšujú sa vzdelávacie výsledky (Thackrah a kol., 2021; Jackson-Barrett & Lee-Hammond, 2018, Rosinský, 2023). Zároveň, ak škola prispôsobuje obsah vzdelávania identite svojich žiakov do učebných osnov, podporuje pocit spolupatričnosti a zvyšuje ich motiváciu k vzdelávaniu (Jackson-Barrett & Lee-Hammond, 2018; Preston et al., 2012).

Vzdelávanie v ranom detstve zohráva kľúčovú úlohu aj pri formovaní vzdelávacích ambícií detí z marginalizovaných komunit. Ukázalo sa, že prístup ku kvalitným programom materskej školy zlepšuje akademickú pripravenosť a dlhodobé vzdelávacie výsledky (Kearney & Levine, 2015; Geoffroy et al., 2010). U detí zo znevýhodneného prostredia môže skorý vstup do formálneho vzdelávania podporiť pozitívne postoje k vzdelávaniu a zvýšiť ašpirácie. Programy, ktoré sa zameriavajú na holistický rozvoj žiakov, vrátane sociálno-emocionálneho učenia a súčasne zapojenie rodín do vzdelávacieho procesu sú mimoriadne účinné pri

podpore ambícií marginalizovaných detí (Roberts, 2015; Cefai 2022). Zapojením rodín do vzdelávacieho procesu môžu tieto programy pomôcť preklenúť priepasť medzi domovom a školou a posilniť význam vzdelávania v živote detí.

Ďalším dôležitým faktorom je podpora pedagogický a odborných zamestnancov. Zamestnanci školy, ktorí dokážu identifikovať riešiť jedinečné výzvy, ktorým čelia marginalizovaní študenti, môžu pomôcť usmerniť ich vzdelávacie ambície. Štúdie naznačujú, že pozitívne vzťahy medzi učiteľmi a študentmi a vysoké očakávania od pedagógov korelujú so zvýšenou motiváciou a aspiráciami študentov (O'Connor et al., 2020). Naopak, negatívne skúsenosti, ako je vnímaná diskriminácia alebo nedostatok podpory v škole, môžu viesť k frustrácii a zníženiu vzdelávacích ambícií (Bradshaw et al., 2015; Jackson et al., 2011).

Celkovo, školské prostredie, ktoré je inkluzívne, podporné a ponúka dostatok zdrojov a pozitívnych skúseností, môže mať hlboký vplyv na vzdelávacie ambície detí z marginalizovaných komunít, a pomáhať im prekonať obmedzenia vyplývajúce z ich prostredia.

ŠTRUKTURÁLNE NEROVNOSTI A DISKRIMINÁCIA

Vplyv štrukturálnej nerovnosti a diskriminácie na výsledky vzdelávania detí z marginalizovaných komunít je mnohostranný problém hlboko zakorenený v systémových bariérach. Tieto bariéry sa prejavujú v rôznych formách, vrátane socioekonomických rozdielov, diskriminácie na základe etnickej príslušnosti alebo náboženstva a nedostatočného prístupu k zdrojom vzdelávania. Súhra týchto faktorov vytvára cyklus znevýhodnenia, ktorý výrazne ovplyvňuje vzdelávacie výsledky detí v marginalizovaných komunitách. Jedným z hlavných prispievateľov k nerovnosti vo vzdelaní je socioekonomický status rodín. Deti z prostredia s nízkymi príjmami často navštevujú podfinancované školy, ktorým chýbajú základné zdroje, ako sú vysoko kvalifikovaní učitelia, primerané vybavenie a učebné materiály. Tento nedostatok zdrojov priamo koreluje s horšími výsledkami vzdelávania, ako zdôraznili Muisi & Kiggundu (2018). Nedostatok ekonomických zdrojov rodiny potláča ich sociálnu a ekonomickú mobilitu (Muisi & Kiggundu, 2018). Podobne Amin (2023) zdôrazňuje, že regionálne rozdiely, prehĺbené sociálno-ekonomickými faktormi, predstavujú významné vplyvy na vzdelávacie výsledky žiakov, čím sa posilňuje cyklus nerovnosti. Kumulatívny účinok týchto nevýhod môže viesť k nižším akademickým výkonom a vyšším mieram predčasného ukončenia školskej dochádzky medzi deťmi z marginalizovaných komunít.

Diskriminácia tiež zohráva rozhodujúcu úlohu pri formovaní vzdelávacích skúseností a výsledkov. Kumarova (2021) štúdia odhaľuje súvislosť medzi žiakmi ktorí zažívajú systémovú diskrimináciu v rámci vzdelávacích inštitúcií a pocitom odcudzenia a vylúčenia. Táto diskriminácia sa môže prejavovať v rôznych formách, vrátane zaujatého zaobchádzania zo strany pedagogických

a odborných zamestnancov ale aj rovesníkov, čo nepriaznivo ovplyvňuje sebaúctu študentov a akademickú angažovanosť. V rámci vzdelávacej politiky je potrebné zohľadniť aj legislatívne aspekty týkajúce sa vzdelávania detí z marginalizovaných skupín. V mnohých krajinách existujú snahy o zlepšenie prístupu k vzdelaniu pre tieto deti, avšak legislatívne prekážky a nedostatočné financovanie môžu brániť efektívnemu implementovaniu inkluzívnych vzdelávacích programov (Ďulíková, 2020; Kostelecká, 2018). Cojocariu & Boghian (2019) ilustrujú škodlivé účinky diskriminácie v rumunskom vzdelávacom systéme, kde deti z marginalizovaného prostredia zažívajú fyzické a psychické problémy vrátane úzkosti a nezájmu o školu. Takéto skúsenosti môžu brániť ich akademickému výkonu a celkovej vzdelávacej angažovanosti. Deti, ktoré čelia sociálnemu znevýhodneniu, môžu mať nižšie sebavedomie a pocit, že ich ambície sú nedosiahnuteľné. Podpora psychologického zdravia a emocionálneho rozvoja detí je preto nevyhnutná pre ich úspech v školskom prostredí (Dankovičová et al., 2014). Navyše implementácia komunitných vzdelávacích iniciatív sa ukázala ako sľubná pri riešení niektorých z týchto rozdielov (Rosinský, 2023). Potvrzuje to aj Zubaidi (2023) keď zistil skúmal ako vplyv účasti komunity na riadení vzdelávania môže zvýšiť záujem o vzdelávanie medzi marginalizovanými deťmi. Zapojením komunit do vzdelávacieho procesu môžu tieto iniciatívy pomôcť prispôsobiť vzdelávacie prístupy tak, aby lepšie vyhovovali potrebám marginalizovaných študentov, a tým zlepšiť ich vzdelávacie výsledky. Tento prístup podčiarkuje dôležitosť zapojenia komunity do zmierňovania účinkov štrukturálnej nerovnosti.

ZÁVER

Intenzita pôsobenia jednotlivých vyššie uvedených faktorov prispieva k zacykleniu znevýhodnenia detí v marginalizovaných komunitách, čo má zas vplyv na vzdelávacie ambície ďalších detí z komunity. Riešenie týchto problémov si vyžaduje komplexné stratégie, ktoré zahŕňajú zapojenie komunity, spravodlivé rozdelenie zdrojov a ciele zásahy zamerané na odstránenie diskriminačných praktík v rámci vzdelávacích systémov. Pre zabezpečenie ich úspechu je potrebné prijať komplexný prístup, ktorý zohľadňuje všetky tieto aspekty a poskytuje potrebnú podporu a zdroje. Vzdelávanie detí z marginalizovaných skupín by malo byť prioritou pre všetkých zúčastnených, aby sa zabezpečila rovnosť príležitostí a spravodlivý prístup k vzdelaniu pre všetkých.

Článok vznikol v rámci projektu VEGA č. 1/0886/21 Nerovnosti vo vzdelávaní a vzdelávacie ambície rómskych detí.

LITERATÚRA

- Slepičková, L & Fučík. P (2018). Využívání předškolního vzdělávání v České republice: Komu chybí místa ve školkách? *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, ročník 54, č. 1, s. 35-62. doi:10.13060/00380288.2018.54.1.395
- Tomšík. R. et al. (2020). Pohľad rodičov na vzdelávanie počas pandémie covid-19 na Slovensku – porovnanie rodičov detí so špeciálnymi potrebami a rodičov detí bez identifikovaných špeciálnych potrieb. *Pedagogická orientace/Journal of the Czech Pedagogical Society*, ročník 30. č.2, s. 156-183. doi:10.5817/pedor2020-2-156
- Özbaş, M. (2020). The Educational Inequalities in the Disadvantaged Social Strata of Romani Population. *Poverty & public policy*, ročník 12, č.3, s.218-235. doi:10.1002/pop4.287
- Bradshaw, D. et al. (2016). Perceived discrimination amongst young people in socio-economically disadvantaged communities: Parental support and community identity buffer (some) negative impacts of stigma. *British journal of developmental psychology*, ročník 34, č. 2, s. 153-168. doi:10.1111/bjdp.12120
- Nygård, O (2021). " Pre-Migration Status, Social Capital, and the Educational Aspirations of Children of Immigrants in Disadvantaged Swedish Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, ročník: 66, č.4, s. 580–593. doi:10.1080/00313831.2021.1897878
- Feliciano, C., & Lanuza, Y. R. (2016). The Immigrant Advantage in Adolescent Educational Expectations. *International Migration Review*, Ročník: 50, č.3, s. 758-792. doi:10.1111/imre.12183
- Rosinský, R. (2006). *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu*. Nitra: UKF FSVaZ, 262 s.
- Rusnáková, J. et al. (2015). Subjective Perception of Coping by Destitute Roma Communities in Slovakia and the Importance of Education as a Strategy of Pulling them Out of Poverty, *Procedia - Social and Behavioral Sciences : INTE 2014. Proceedings from International Conference on New Horizons in Education, Paris 25-27 June 2014*. č. 174 s. 2721-2726.
- Thackrah RD et al. (2022). Respect, Relationships, and “Just Spending Time with Them”: Critical Elements for Engaging Aboriginal Students in Primary School Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Ročník: 19, č.1, číslo článku: 88. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010088>
- Jackson-Barrett, E. M., & Lee-Hammond, L. (2018). Strengthening Identities and Involvement of Aboriginal Children through Learning On Country. *Australian Journal of Teacher Education*, ročník: 43, č: 6, číslo článku: 6. doi: 10.14221/ajte.2018v43n6.6

- Lintner, T. (2020). Siete vo vzdelávaní: možnosti využitia analýzy sociálnych sietí v pedagogickom výskume. *Studia paedagogica*, ročník: 25, č. 3, s. 153-185. doi:10.5817/sp2020-3-6
- Rosinský, R. (2023). *Premena školy: návod na použitie: úspešné edukačné stratégie pre každú školu*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s.r.o., 120 s.
- Preston, J.P. et al.(2012). Aboriginal early childhood education in Canada: Issues of context. *Journal of early childhood research*, ročník 10, č: 1, s. 3-18. doi:10.1177/1476718x11402753
- Kearney, M. & Levine, P. (2015). *Early Childhood Education by MOOC: Lessons from Sesame Street*". NBER Working Paper No. 21229. doi:10.3386/w21229
- Geoffroy, MC.et al. (2010) Closing the gap in academic readiness and achievement: the role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, ročník 51, č. 12, s. 1359-1367. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02316.x
- Roberts, W. (2015). Enabling change through Education for Children and their Families Experiencing Vulnerability and Disadvantage: The Understandings of Early Childhood Professionals. *Australasian Journal of Early Childhood*, roč. 40, č.2, s. 49-56. doi: 10.1177/183693911504000207
- Cefai, C. (2022). Social and emotional learning for vulnerable and marginalized children and young people. In Smart , A. & Sinclair, M. (eds). *Educating for the social, the emotional and the sustainable. SEL in context*. NISSEM. s. 228 - 241
- O'Connor, M. et al.(2020). Learning outcomes of children with teacher-identified emerging health and developmental needs *Child care health and development*, roč. 46, č. 2, s. 223-231 doi:10.1111/cch.12737
- Bradshaw D. et al. (2016). Perceived discrimination amongst young people in socio-economically disadvantaged communities: Parental support and community identity buffer (some) negative impacts of stigma. *British Journal of Developmental Psychology*. Roč. 34, č.2, s.153-68 doi:10.1111/bjdp.12120.
- Jackson, M. et al. (2012). Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems: A Longitudinal Study of Performance and Choice in England and Sweden. *Sociology of Education*, roč. 85, č. 2, s. 158-178. doi:10.1177/0038040711427311
- Musisi, B.& Kiggundu, M. (2018). Educational marginalization of muslims in Uganda: historical perspective, legal implications & amp; challenges. *Interdisciplinary Journal of Education*, Roč. 1, č. 1, s. 85-96. <https://doi.org/10.53449/ije.v1i1.39>
- Amin, R. (2023). Environmental justice and education: bridging the gap between ecology, equity, and access. *Journal of Advanced Zoology*, roč. 44, č.3, s. 1075-1082 doi: 10.17762/jaz.v44is-3.1061
- Kumar, B. (2021). Discrimination in indian higher education: everyday exclusion of the dalit–adivasi student. *Contemporary Voice of Dalit*, roč. 15, č. 1, s. 94-108. doi: 10.1177/2455328x2111039332

Ďulíková, L. (2020). Geneze a současné postavení profese asistenta pedagoga v podmínkách českého školství. *Pedagogická orientace*, roč. 30, č.3, s. 375–395 doi:10.5817/pedor2020-3-375

Kostecká, Y. (2014). Doma, nebo ve škole? *Studia paedagogica* Studia paedagogica, roč. 19, č. 1, s. 65-82. doi:10.5817/sp2014-1-4

Cojocariu, V. & Boghian, I. (2019). Discrimination Of Children In The Romanian Educational System. In Soare, E. & Langa, C. (eds.). *Education Facing Contemporary World Issues, vol 67. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. Future Academy, s. 119-128. doi: 10.15405/epsbs.2019.08.03.14

Dankovičová, P. et al. (2014). The Impact of Life Events on Mental Health of Pupils from Selected Primary Schools in the Žilina Region. *Hygiena*, roč. 59, č.1, s. 21-26. doi:10.21101/hygiena.a1237

Zubaidi, A. (2023). Implementation of community-based education in increasing learning interest of marginalized children in school. *Syaikhuna Jurnal Pendidikan Dan Pranata Islam*, roč. 14, č. 2, s. 150-161. doi: 10.58223/syaikhuna.v14i02.7116

Autor:

Doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.

rrosinsky@ukf.sk

Ústav romologických štúdií

FSVaZ UKF v Nitre

PRÍKLADY ZÁZNAMOV O POSKYTOVANÍ PODPORNÝCH OPATRENÍ RÓMSKYM DEŤOM A ŽIAKOM OHROZENÝM SOCIÁLNYM VYLÚČENÍM

Robert Sabo

Národný inštitút vzdelávania a mládeže

Krajské pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: V príspevku uvádzame dva konkrétne príklady záznamov o poskytovaní podporných opatrení. Vychádzajúc aj z týchto príkladov (avšak nielen) v závere formulujeme odporúčania k vedeniu si záznamov o poskytovaní podporných opatrení.

Kľúčové slová: podporné opatrenia, oblasti podpory, zaznamenávanie poskytovania podporných opatrení

ÚVOD

V príspevku sme sa zamerali na skúsenosti zo vzdelávacích skupín (čiastočne aj iných foriem metodologickej podpory a poradenstva pre pedagogických a odborných zamestnancov) v programoch k téme poskytovania podporných opatrení (ďalej už len PO) na krajskom pracovisku NIVaM v Banskej Bystrici. Uvádzame príklady, ktoré priamo súvisia s poskytovaním PO rómskym deťom a žiakom.

Na základe analýzy vybraných dištančných úloh, ktoré v rámci programov inovačného vzdelávania účastníci odovzdali, ako aj analýzy spätných väzieb, ktoré poskytujú lektor a lektorky sa snažíme poukázať na príklady dobrej praxe.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Systém podporných opatrení predstavuje moderný model poskytovania podpory všetkým deťom a žiakom. Redefinícia konceptu tzv. špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb je záväzkom, ku ktorému sa Slovenská republika zaviazala v Pláne obnovy a odolnosti. Konkrétne v časti, komponente 6 – Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania.

Okrem iných cieľov tejto časti reformy, sú vo vzťahu k rómskym deťom a žiakom podstatné najmä tie, ktoré súvisia s postupným znižovaním vplyvu socioekonomického statusu rodín na vzdelávacie výsledky. Podobne aj s dôrazom na znižovanie miery predčasného ukončovania školskej dochádzky. V texte sme sa zamerali na príklady, ktoré sa zvlášť dotýkajú rómskych detí a žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, zvlášť marginalizovaných rómskych komunít.

Dlhodobou sú v Slovenskej republike rómske deti z prostredia segregovaných komunít jednou z najohrozenejších skupín v populácii vo vzťahu ku školskej úspešnosti. Národný inštitút vzdelávania a mládeže garantuje a zabezpečuje

viaceré formy metodickej podpory školám, školským zariadeniam a zariadeniam, sociálnej pomoci, a to aj s ohľadom na uvedenú skutočnosť v predchádzajúcej vete. Na krajskom pracovisku v Banskej Bystrici poskytujeme podporu pedagogickým a odborným zamestnancom najmä prostredníctvom:

- Programov inovačného vzdelávania
- Odborných podujatí
- Priameho metodického poradenstva a podpory

V tomto príspevku sa ďalej budeme venovať najmä skúsenostiam s ohľadom na vybrané podporné opatrenia, ktoré sme v prvom roku existencie Katalógu podporných opatrení (ďalej už len KPO) a sprievodných metodík (ďalej už len SM), registrovali u účastníkov programov vzdelávania ako tie, ktoré poskytujú aj práve rómskym deťom a žiakom.

METÓDY

Analýza dištančných úloh zo vzdelávania. Analýza spätných väzieb k dištančným úlohám. Reflexia priamych skúseností zo vzdelávacích skupín.

VÝSLEDKY

Stručne uvedieme dva príklady v rámci poskytovania daných podporných opatrení a ukážky konkrétnych postupov v niektorých oblastiach podpory, ako výsledok cielenej práce s KPO a príslušnými SM.

Podporné opatrenie 3.c):

Zabezpečenie činností na rozvoj pohybovej schopnosti, zmyslového vnímania, komunikačnej schopnosti, kognitívnej schopnosti, sociálno-komunikačných zručností, emocionality a sebaobsluhy, ktorého cieľom je zmierňovať alebo odstraňovať prekážky dieťaťa/žiaka vo výchove a vzdelávaní s cieľom zabezpečiť rozvoj jeho schopností alebo osobnosti a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania prostredníctvom intervencií (KPO, s. 34).

V jednotlivých oblastiach: pohybové schopnosti, zmyslové vnímanie, kognitívne schopnosti, komunikačné schopnosti, sociálno-komunikačné zručnosti, emocionalita, sebaobsluha je možné uplatniť napr. tieto postupy:

- Rytmické, pohybové, artikulačné, dychové a fonačné cvičenia, ako napr. zadržať dych, silno vydýchnuť, ozvena, telefón, čo sa zmenilo?, slovné reťazovky a iné (podrobne pozri SM Intervencie s. 11-13).
- Cvičenia jemnej motoriky, ako napr. krčenie, trhanie, modelovanie, kreslenie, otláčanie, skladanie, navliekanie a prevliekanie, zapínanie a odopínanie a iné (podrobne pozri SM Intervencie s. 14-15).
- Cvičenia pohyblivosti artikulačných orgánov a oromotoriky, ako napr. posilňovanie jazyky, pier, žuvacích svalov – sanie, olizovanie, fúkanie,

cerenie zubov, pohyby perou, jazykom a iné (podrobne pozri SM Intervencie s. 15-18).

- Cvičenia zrkovéhó vnímania a cvičenia na podporu senzomotorickej koordinácie, ako napr. vnímanie farieb, tvarov, plochy – skladanie, ukladanie, určovanie... (podrobne pozri SM Intervencie s. 30-32).
- Cvičenia hmatu, ako napr. triediť podľa veľkosti, materiálu, odkrokovat' určitú vzdialenosť, vybrať, vsunúť rôzne predmety, presýpať a mnohé iné... (podrobne pozri SM Intervencie s. 36-40).
- Cvičenia sluchového vnímania, ako napr. dohodnutá reakcia na zvuk, opakovanie zvukov zvierat, predmetov, rozlišovanie krátkych a dlhých zvukov, hlasitosti, podobných výrazov, slov, identifikácia prvej, poslednej hlásky a mnohé iné (podrobne pozri SM Intervencie s. 41-49).

Podporné opatrenie 3.e):

Zabezpečenie poskytovania kurzu vyučovacieho jazyka školy alebo inej podpory pri osvojovaní so vyučovacieho jazyka školy, ktorého cieľom je zlepšiť jazykové kompetencie detí/žiacov vo vyučovacom jazyku školy prostredníctvom podpory pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka školy u detí/žiacov, ktorých materinský jazyk sa líši od vyučovacieho jazyka školy, ktorú navštevujú a u detí/žiacov, ktorých znalosť vyučovacieho jazyka školy je nižšia ako veku primeraná znalosť vyučovacieho jazyka školy (KPO, s. 44). Súčasťou sprievodných materiálov k tomuto podpornému opatreniu je aj „Vstupný test na určenie úrovne ovládania slovenského jazyka“.

Odporúča sa najmä nadväzovať a udržiavať očný kontakt s dieťaťom pri komunikácii, používať ustálené jednoduché inštrukcie, komentovať dianie v triede, používať presný, ale nie veľmi jednoduchý jazyk, vizualizovať vzdelávací obsah, orientáciu v priestore, režime dňa a pod. S týmto zámerom je možné uplatniť napr. tieto postupy (podrobne pozri SM Možnosti podpory pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka (slovenského) školy – slovenský jazyk ako druhý jazyk):

- Vždy privítať dieťa pri príchode do triedy, pozdraviť sa ustálenými výrazmi, podobne pri lúčení, odchode zo školy – Vitaj. Dobré ráno. Ahoj. Ako sa máš? Dovidenia. Maj sa pekne.
- Komentovať dianie, situácie, interakcie ktorých sme s dieťaťom účastní s výraznou neverbálnou komunikáciou (najmä mimika, gestá) – Sadneme si sem. Vyberieš si hračku. Hráš sa s kockami. Otváraš knihu. Evka sa smeje. Si smutná... Máš radosť...
- Vizualizujeme dianie, obsahy, témy, pracujeme s obrázkami, piktogramami – bežné predmety v triede (stolička, pero, kniha, školská taška a iné...), bežné predmety zo života (potraviny, oblečenie, dopravné prostriedky a iné...), ľudia (osoby rôzneho veku a pohlavia, povolania...), zvieratá a rastliny (domáce, bežné, exotické...), bežné činnosti typické pre daný vek, kontext v škole, v domácnosti, vo verejnom priestore (sedím,

bežím, ležím, čítam, hrám sa, nakupujem, cestujem, obliekam sa, umývam sa, spím...).

- Používame preklad niektorých kľúčových výrazov do rómskeho jazyka – jedlo, bývanie, predmety, oblečenia, názvy dní, mesiacov, osôb... (podrobne pozri Rómsko-Slovenský slovník, ŠPÚ, 2019, dostupný tu: https://www.statpedu.sk/files/sk/o-organizacii/projekty/erasmus/vystupy-vysledky/romsko-slovensky_slovník.pdf).

Samozrejme, u rómskych detí a žiakov, zvlášť tých, ktoré/í sú ohrozené/í sociálnym vylúčením pripadajú do úvahy aj ďalšie podporné opatrenia okrem napr. úprav cieľov, metód, foriem a prístupov (PO 3.a)), či úprav obsahu a hodnotenia (PO 3.b)), zvlášť napr.:

Podporné opatrenie 3.d)

Činnosť na podporu dosahovania školskej spôsobilosti

Podporné opatrenie 3.g)

Skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia

Podporné opatrenie 3.j)

Činnosť na podporu sociálneho zaradenia

DISKUSIA

V texte vyššie sme nevenovali pozornosť opisom okolností poskytovania uvedených podporných opatrení. Zamerali sme sa na príklady opisov konkrétnych postupov v odovzdaných dištančných úlohách (mierne sme ich upravili, skôr formálne) inšpirovaných využitím KPO a sprievodných metodických materiálov.

Ukazuje sa, že príklady dobrej praxe, s ktorými máme priame skúsenosti zo vzdelávacích skupín realizovaných v rámci NIVaM, krajského pracoviska v Banskej Bystrici, väčšinou dokladajú tímovú prácu pri poskytovaní podporných opatrení. Nemusí ísť nevyhnutne o školské podporné tímy podľa § 84 a) zákona č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Často sú to dvoj, trojčlenné, niekedy i viacčlenné tímy, ktoré vznikajú operatívne so zámerom pomôcť konkrétnemu dieťaťu/žiakovi, či celej skupine/triede. Efektívnym a často využívaným je rozdelenie si úloh a povinností, a to aj pri rešerši sprievodných metodických materiálov.

Bez ohľadu na to, či pracujeme v tíme, alebo nie, je dôležité nájsť si vhodný spôsob systematického zaznamenávania si okolností poskytovania podporných opatrení. Ideálne s využitím digitálnych technológií. Zdieľanie týchto záznamov

s jasnými pravidlami a dôslednou ochranou osobných údajov dotknutých osôb sa ukazuje ako vhodný prístup. Formálna a obsahová stránka zaznamenávania poskytovania PO bude ešte určite predmetom širšej diskusie, avšak jednotná štruktúra týchto záznamov má nespochybniteľne svoje opodstatnenie. Zatiaľ sa nám osvedčuje pri záznamoch o poskytovaní PO dodržiavať nasledovné odporúčania:

- Presne a dôsledne zapísať poskytované podporné opatrenie, názov podľa Katalógu PO.
- Identifikovať cieľ a zameranie daného PO v dotknutom prípade. Samozrejme v súlade s výsledkami pedagogického, orientačného, či diagnostikovania realizovaného na zariadení poradenstva a prevencie.
- Ak je to relevantné pomenovať, konkretizovať oblasť, v ktorej sa dané PO poskytuje.
- Uvádzať konkrétne postupy, na ktorých sa tím dohodol vo vzťahu k danému dieťaťu/žiakovi, skupine/triede.
- Priebežne reflektovať a vyhodnocovať dopady poskytovania PO, modifikovať, upravovať, prípadne dopĺňať ich o ďalšie.
- Komunikovať o očakávaniach, prognóze, vo vyšších ročníkoch o profesijnej orientácii.
- Do zložky/priečinku (osobného spisu, či „triedneho“ spisu) zaznamenávať aj zápisy z dôležitých stretnutí tímu, prípadne zo stretnutí so zákonnými zástupcami daného dieťaťa, detí.
- Dodržiavať základné zásady pri uvádzaní použitých zdrojov. Odkazovať na konkrétne časti Katalógu PO, ako aj sprievodné metodické materiály. Rovnako, ak využijeme iné relevantné zdroje.

Ostáva len konštatovať, že odporúčania k zaznamenávaniu poskytovania PO majú univerzálny charakter, netýkajú sa „len“ poskytovania PO rómskym deťom a žiakom.

LITERATÚRA

Harčaríková, T., Ivanová, Z., Domancová, I. a kol. 2023. *Intervencie. Sprievodný materiál k podpornému opatreniu*. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2023. [online] [2024-11-07]. Dostupné na internete: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/0b3/27424.6ffe16.pdf>

Katalóg podporných opatrení. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky pod číslom 2024/17370:1-E1660 s platnosťou od 1. septembra 2024. [online] [2024-19-09]. Dostupné na internete: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/c09/31224.4fca50.pdf>

Píšová, J., Csiba, K., Drangová, I. a kol. 2023. *Možnosti podpory pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka (slovenského) školy – slovenský jazyk ako druhý jazyk (Sprievodný materiál)*. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2023. [online] [2024-11-07]. Dostupné na internete: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/473/27387.5eb13c.pdf>

Autor:

Mgr. Róbert Sabo, PhD.
Robert.Sabo@nivam.sk
NIVaM
Banská Bystrica

OSVOJOVANIE SI JAZYKA RÓMSKO-SLOVENSKÝMI BILINGVÁLNymi DEŤMI V TROCH TYPOCH RÓMSKÝCH KOMUNÍT V PRIEBEHU ČASU [skrátaná verzia]

Milan Samko

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Slovensko

Rastislav Rosinský

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Slovensko

Anotácia: Cieľom tohto výskumu¹⁰ je zistiť významnosť pokroku v osvojovaní si prvého a druhého jazyka rómsko-slovenskými bilingválnymi deťmi v prvom roku školskej dochádzky, a to diferencovane podľa troch typov rómskych komunít (typ 1, typ 2 a typ 3) na začiatku školského roka (test) a na konci školského roka (opakovaný test). Čiastkovým cieľom je analyzovať súvislosti a vzťahy pokroku v osvojovaní si prvého a druhého jazyka rómskymi deťmi v závislosti od typu rómskej komunity, v ktorej jednotlivé deti žijú. Ako jedno z dôležitých zistení sa v tejto štúdii ukázali štatisticky významné rozdiely medzi rómsko-slovenskými bilingválnymi deťmi z rómskych komunít 1., 2. a 3. typu v jazyku J1 a J2 na začiatku a konci školského roka. Okrem toho výskum preukázal štatisticky významné rozdiely v pokroku v osvojovaní si jazyka J1 a J2 medzi deťmi z komunít 1., 2. a 3. typu v danom období. Hlavným výskumným problémom vyplývajúcim zo zistení je, že pokrok v osvojovaní si prvého a druhého jazyka rómsko-slovenskými bilingválnymi deťmi je podmienený typom rómskej komunity, v ktorej rómske deti žijú. Okrem toho zistenia poukazujú na vzťah a súvislosť medzi vývinom v osvojovaní si prvého a druhého jazyka a typom rómskej komunity, v ktorej deti žijú.

Kľúčové slová: Rómovia, typ rómskej komunity, bilingvizmus, osvojenie, rómčina, slovenčina.

ÚVOD

Jazykové a mimojazykové faktory ovplyvňujú procesy, ktoré prebiehajú pri jednotlivých hovoriacich v komunite, ale aj medzi rómskymi komunitami rôzneho typu. Aj komunity toho istého typu sú rôznorodé a v mnohom sa líšia. Porovnania medzi rôznymi typmi komunít a individuálny jazykový vývoj v rámci jedného typu komunity sa môžu navzájom líšiť. Napríklad objem, intenzita a rozsah kontaktu s J2 tvorí jeden z faktorov kontaktom vyvolaných zmien v bilingválnej rómskej

¹⁰ Tento článok je skrátanou verziou: Samko, M., & Rosinský, R. (2023). Osvojovanie si jazyka rómsko-slovenskými bilingválnymi deťmi v troch typoch rómskych komunít v priebehu času. *East European Journal of Psycholinguistics*, 214 – 226.

komunitě. Z toho vyplývá, že aj jazyková situácia v rómskych komunitách sa líši a vyžaduje si rôzne spôsoby výskumu: „Viacjazyčné situácie sa líšia v toľkých ohľadoch, že každý výskumník sa musí sám rozhodnúť, ako najlepšie systematizovať alebo usporiadať mnohé zjavné rozdiely“ (Fishman, 2004, s. 114). Z priestorového hľadiska je táto štúdia založená na troch typoch rómskych komunit ako jazykových spoločenstiev, pričom strategickým cieľom sú ich jazykové charakteristiky. Medzi tieto komunity patria: 1. komunity sústredené v obci [rómski obyvatelia žijúci v obci, ale sústredení len v jej časti], 2. komunity sústredené na okraji obce [rómski obyvatelia žijúci sústredene na okraji obce] a 3. komunity sústredené mimo obce [rómski obyvatelia žijúci v osade vzdialenej alebo oddelenej od obce nejakou bariérou]. Jednou z charakteristických črt rómskych osád a chudoby je súvislosť so sociálnym vylúčením vrátane jeho priestorového vyjadrenia, pričom časť Rómov žijúcich v segregovaných komunitách sa považuje za najviac ohrozenú chudobou a sociálnym vylúčením (Rusnáková, Rochovská, 2016). Sociokultúrne a sociálno-ekonomické faktory s ich vplyvom na osvojovanie si oboch jazykov predstavujú ďalšiu charakteristiku rómskych komunit. Collins a Toppelberg skúmali sociokultúrne a socioekonomické faktory ako prediktory jazykových zručností v španielčine a angličtine u španielsko-anglických bilingválnych detí, ktoré doma hovoria prevažne španielsky a sú vystavené rôznemu množstvu angličtiny. Zistili, že sociokultúrne premenné predpokladali znalosť španielčiny a socioekonomické premenné predpokladali nízku až nulovú znalosť angličtiny (Collins, Toppelberg, 2020). González kriticky zhodnotil literatúru o sociokultúrnych a socioekonomických faktoroch ovplyvňujúcich vývoj detí jazykových menších a navrhol odporúčania na rozšírenie súčasného chápania vzájomného pôsobenia týchto faktorov (González, 2001). Náš rozšírený prístup k výskumu osvojovania si rómskeho jazyka v rôznych typoch rómskych komunit môže poukázať na rôzne jazykové procesy a zároveň prispieť k ich lepšiemu pochopeniu. Hoci Rómovia sú bilingválni vo všetkých krajinách, v ktorých žijú, výskum bilingvizmu v kontexte osvojovania si druhého jazyka (SLA – Second Language Acquisition) v jazykových dvojiciach, ktoré zahŕňajú J1 – rómsky jazyk a J2 – rôzne jazyky, je pomerne zriedkavý (Hancock 2006, 2012). Kyuchukov sa tejto problematike venuje v medzinárodnom meradle, a to so zameraním na lingvistické, sociolingvistické, ale najmä psycholingvistické aspekty rómskeho bilingvizmu (Kyuchukov 2000, 2005, 2014 a jeho ďalšie práce).

METÓDY

Cieľom tohto výskumu je zistiť významnosť pokroku v osvojovaní si prvého a druhého jazyka rómsko-slovenskými bilingválnymi deťmi v prvom roku školskej dochádzky, a to diferencovane podľa troch typov rómskych komunit (typ 1, typ 2 a typ 3) na začiatku školského roka (test) a na konci školského roka (opakovaný

test). Čiastkovým cieľom je analyzovať súvislosti a vzťahy pokroku v osvojovaní si prvého a druhého jazyka rómskymi deťmi podľa typu rómskej komunity, v ktorej jednotlivé deti žijú. Výskum overuje nasledujúcu výskumnú otázku: (VO) Aký je pokrok v osvojovaní si J1 a J2 u rómskych detí v prvom roku školskej dochádzky diferencovaný podľa troch typov rómskych komunít (typ 1, typ 2 a typ 3) na začiatku školského roka (test) a na konci školského roka (opakovaný test).

Účastníci

Výskumnú skupinu ako celok (n = 68) tvoria rómske deti s J1 – rómčina a J2 – slovenčina v prvom ročníku. Následne sa výskumný súbor diferencuje do troch skupín podľa typu rómskej osady, v ktorej žijú: typ 1 – obecné a mestské koncentrácie (n = 22); typ 2 – osady nachádzajúce sa na okraji mesta alebo obce (n = 23); a typ 3 – osady priestorovo vzdialené alebo oddelené prírodnou alebo umelou bariérou (n = 23).

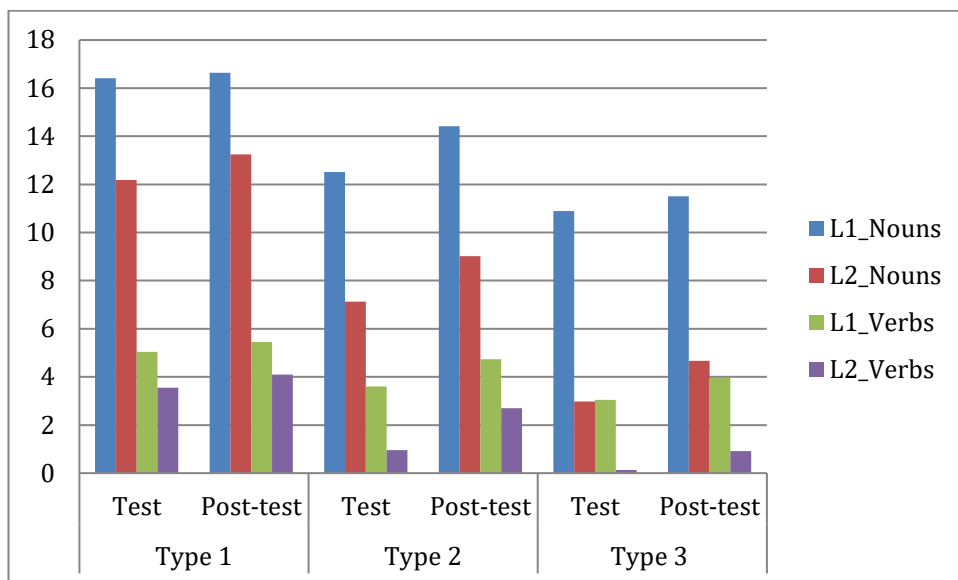
VÝSLEDKY

Tabuľka č. 1 Pokrok v osvojovaní si podstatných mien a slovíec v rómskom jazyku J1 a slovenskom jazyku J2, prehľad pre typ 1, typ 2 a typ 3

	Rómske deti, komunita 1, 2, 3					
	N	M	SD	SEM	Z	p
<i>Test_J1_Podstatné_mená</i>	68	13,23	3,51	.43	-3,79 9	< 0,001
<i>Opakovaný_test_J1_Podstatné_mená</i>	68	14,15	3,62	.44		
<i>Test_J1_Slovesá</i>	68	3,88	1,55	.19	-4,65 0	< 0,001
<i>Opakovaný_test_J1_Slovesá</i>	68	4,71	1,47	.18		
<i>Test_J2_Podstatné_mená</i>	68	7,36	4,85	.59	-5,51 6	< 0,001
<i>Opakovaný_test_J2_Podstatné_mená</i>	68	8,92	4,56	.55		
<i>Test_J2_Slovesá</i>	68	1,51	1,93	.23	-4,55 5	< 0,001
<i>Opakovaný_test_J2_Slovesá</i>	68	2,54	2,11	.26		

Pri porovnaní jazykových zručností rómskych detí dosiahnutých v septembrovom teste a júnovom opakovanom teste sme zistili štatisticky významný nárast

správne označených podstatných mien a sloviess v slovenskom a rómskom jazyku. Hodnoty Wilcoxonovho testu sa pohybovali v rozmedzí od – 3,799 do – 5,516. Významnosť rozdielov bola na úrovni $\alpha \leq 0,001$. V rómčine predstavoval rozdiel 0,83 bodu pre slovesá a 0,92 bodu pre podstatné mená. V slovenčine rozdiel predstavoval 1,56 bodu pre podstatné mená a 1,03 bodu pre slovesá. Súhrne je priebeh znázornený v grafe č. 1.



Graf č. 1 Pokrok rómskych detí v osvojovaní si podstatných mien a sloviess podľa typu komunity

V grafe č. 1 sú znázornené štatisticky významné rozdiely medzi rómsko-slovenskými bilingválnymi deťmi z prvého, druhého a tretieho typu rómskych komunit. V grafe č. 1 je to znázornené na úrovni J1 a J2 na začiatku školského roka a na konci školského roka. Ukazujú sa aj štatisticky významné rozdiely v pokroku v osvojovaní si jazyka J1 aj J2 medzi deťmi z prvého, druhého a tretieho typu komunit v rovnakom čase. Podľa úspešnosti v prvom meraní (test), druhom meraní (opakovaný test) v J1 a J2 pri slovesách a podstatných menách dosiahli najvyššiu úspešnosť deti z komunity 1. typu, za nimi nasledovali deti z komunity 2. typu a najnižšiu úspešnosť dosiahli deti z komunity 3. typu.

ZÁVER

Výsledky tohto výskumu poskytujú najmä poznatky o pokroku v oblasti osvojovania si jazyka a rozdieloch v osvojovaní si jazyka v závislosti od troch typov rómskych komunit. Ako jedno z dôležitých zistení tento výskum preukázal štatisticky významné rozdiely v J1 a J2 medzi rómsko-slovenskými bilingválnymi

deťmi z rómskych komunít 1., 2. a 3. typu a zároveň medzi začiatkom a koncom školského roka. Okrem toho výskum preukázal štatisticky významné rozdiely v pokroku v osvojovaní si jazyka J1 a J2 medzi deťmi z komunít 1., 2. a 3. typu v danom období. Podľa úspešnosti v prvom teste na začiatku školského roka (test) a v druhom teste na konci školského roka (opakovaný test) v J1 a J2 v slovesách aj podstatných menách najvyššiu úspešnosť dosiahli deti z komunity 1. typu, nasledovali deti z komunity 2. typu a najnižšiu úspešnosť dosiahli deti z komunity 3. typu. Deti zo všetkých troch komunít zároveň dosiahli vyššiu úspešnosť v J1 ako v J2 v prvom aj druhom teste. Zistenia okrem toho ukazujú, že deti zo všetkých troch komunít dosiahli nižšiu úspešnosť v slovesách ako v podstatných menách v J1 a J2. V prípade podstatných mien sme vo všetkých troch typoch komunít zaznamenali vyšší pokrok v osvojovaní v jazyku J2 ako v J1. V rámci slovíes sme však zaznamenali vyšší pokrok v osvojovaní v J2 ako v J1 v komunitách 1. a 2. typu, zatiaľ čo v komunite 3. typu sme zaznamenali vyšší pokrok v osvojovaní v J1 ako v J2. Tieto zistenia tiež naznačujú, že deti z rôznych typov rómskych komunít sú vystavené rôznemu množstvu vstupov z rómskeho a slovenského jazyka. Okrem toho tiež ukazujú, že deti z rôznych typov rómskych komunít potrebujú na získanie kompetencií v oboch jazykoch rôznu podporu a rôzny prístup. Hlavným výskumným problémom vyplývajúcim zo zistení je, že pokrok v osvojovaní si prvého a druhého jazyka rómsko-slovenskými bilingválnymi deťmi je podmienený typom rómskej komunity, v ktorej rómske deti žijú. Zároveň ide o výskumný problém vzťahov a súvislostí medzi pokrokom v osvojovaní si prvého a druhého jazyka a typom rómskej komunity. Táto štúdia je limitovaná najmä neexistenciou štandardizovaného výskumného nástroja na hodnotenie rómsko-slovenského bilingvizmu a tým, že výskumný súbor je obmedzený len na typy rómskych komunít v regióne v okolí Spišskej Novej Vsi. Výsledky tohto výskumu preto nemožno považovať za platné pre celú rómsku jazykovú komunitu, ani za platné pre súbory jednotlivých typov rómskych komunít. Tento výskum nastoľuje predovšetkým otázky o smerovaní ďalšieho jazykového výskumu diferencovaného podľa typov rómskych komunít. Ide najmä o otázky týkajúce sa rôznorodosti faktorov a prediktorov v kontexte miery a rozsahu ich zásadného vplyvu na osvojovanie si prvého a druhého jazyka diferencovane podľa typu rómskych komunít.

LITERATÚRA

Collins, B., & Toppelberg, C. (2020). The role of socioeconomic and sociocultural predictors of Spanish and English proficiencies of young Latino children of immigrants. *Journal of Child Language*, 1 – 28.

Fishman – Joshua, A. (2004). Kto rozpráva akým jazykom, s kým a kedy? In Štefánik (Eds.), *Antológia bilingvizmu* (s. 114 – 128). Bratislava: Academic Electronic Press.

- González, V. (2001). The role of socioeconomic and sociocultural factors in language minority children's development: An ecological research view. *Bilingual Research Journal*, 25(1 – 2), 1 – 30.
- Hancock, I. (2006). On Romani origins and identity. In Adrian Marsh & Elin Strand (Eds.), *Gypsies and the Problem of Identities: Contextual, Constructed and Contested* (s. 69 – 92). Istanbul: Swedish Research Institute.
- Hancock, I. (2012). Roma education in America. In Maja Miskovic (Eds.), *Roma Education in Europe* (s. 87 – 99). London: Palgrave.
- Kyuchukov, H. (2000). Introducing referents in turkish childrens narratives. *Psychology of Language and Communication*, 4(1), 65 – 74.
- Kyuchukov, H. (2005). Anaphora in Roma children's narratives. In B. Bokus (Eds.), *Studies in the Psychology of Child language* (s. 365 – 382). Warsaw: Matrix.
- Kyuchukov, H. (2014). Acquisition of Romani in a Bilingual Context. *Psychology of Language and Communication*, 18(3), 211 – 225.
- Rusnáková, J., Rochovská, A. (2016). Sociálne vylúčenie, segregácia a životné stratégie obyvateľov rómskych komún z pohľadu teórie zdrojov. *Geografický časopis/Geographical Journal*, 68(3), 245 – 260.

Autori:

PhDr. Milan Samko, PhD.

msamko@ukf.sk

ÚRŠ FSVaZ UKF v Nitre

Nitra

Doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.

rrosinsky@ukf.sk

ÚRŠ FSVaZ UKF v Nitre

Nitra

NEFORMÁLNE VZDELÁVANIE RÓMSKÝCH ŽIAKOV A ŽIAČOK NA SLOVENSKU

Erik Šatara, Katarína Kurčíková

Katedra sociálnej práce Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela

Abstrakt: Téma neformálneho vzdelávania rómskych žiakov a žiačok je kľúčovou pre lepšie pochopenie spôsobov, ako môžeme eliminovať bariéry, ktorým čelia v tradičných formách vzdelávania. Neformálne vzdelávanie zahŕňa učenie sa mimo štandardného školského prostredia napr. komunitné centrá, nízkoprahové kluby, mimoškolské aktivity či vzdelávacie programy mimovládnych organizácií. Tieto aktivity zohrávajú dôležitú úlohu pri podpore rozvoja kompetencií rómskych žiakov a žiačok, ich sociálnej integrácii a zlepšení ich vzdelávacích výsledkov. V príspevku analyzujeme existujúcu spisbu, ktorá poukazuje na vplyv neformálneho vzdelávania na sebahtenie a motiváciu rómskych žiakov a žiačok, a tiež na ich aktívne zapájanie sa do vzdelávacieho procesu. Výskumné štúdie a mnohí autorky a autorky hovoria o fakte, že rómsky žiaci a žiačky čelia diskriminácii a segregácii zo strany tradičných vzdelávacích inštitúcií, čo vedie k ich neúčasti na vzdelávaní a horším výsledkom vzdelávania.

Kľúčové slová: Neformálne vzdelávanie. Rómsky žiak. Segregácia. Rómska komunita.

1 ÚVOD

Jednotlivci patriaci k rómskej etnickej menšine sú na Slovensku často spájaní s charakteristikami zraniteľných skupín obyvateľstva, ktoré sú ohrozené sociálnou exklúziou a chudobou. Na čo dlhodobo upozorňujú výskumy, ktoré hovoria o ich ďalšom dopade na život jednotlivcov a rodín (Padová, Pirová, 2014; Rusnáková, Rochovská, 2014). Rómovia sú najväčšou a heterogénnou (viď. Rusnáková, Polák, 2016) etnickou menšinou v Európe. Z celkového odhadovaného počtu 10 až 12 miliónov Rómov v Európskej únii, ako celku žije približne 6 miliónov¹¹. Značný počet Rómov žije v chudobných a náročných sociálno-ekonomických podmienkach. Spomínaná sociálna exklúzia, diskriminácia a segregácia, ktorým často čelia, spoločne posilňujú ich obmedzený prístup ku vzdelaniu a ťažkosti pri vstupe na trh práce, čo má za následok, že patria medzi nízkopříjmové skupiny obyvateľstva (Lecerf, 2024). Následne s tým súvisí fakt, že dosahujú nižšie študijné výsledky ako väčšinové deti v krajinách ako Bulharsko, Maďarsko, Rumunsko, Srbsko, Slovensko, Severné Macedónsko, Česká republika, Poľsko a

¹¹ Odhadovaný podiel Rómov v rôznych členských štátoch sa pohybuje do 30%. Na Slovensku je to v priemere 6,5%. Podľa údajov z roku 2019 sú Rómovia skôr mladší (25,1 rokov), vekový priemer rómskej populácie v Európskej únii je 40,2 rokov. Tieto údaje nie sú však presným odrazom ich počtu. Nedostatok týchto údajov sťažuje získanie presného obrazu o ich sociálno-ekonomickej situácii v Európskej únii (Lecerf, 2024)

Spojené kráľovstvo (Rogers, 2021; Trbojević a kol., 2023). Kľúčovou témou sa preto stáva ich účasť na kvalitnom vzdelávaní už od ranného detstva (ECE), ktoré umožňuje znevýhodneným deťom získať určitú pozíciu a priviesť ich bližšie k vývojovej úrovni zvýhodnených rovesníkov (Heckman et al., 2010; La Paro a Pianta, 2000; Schweinhart a kol., 2005; Sylva a kol. 2008).

Príspevok je zameraný na oblasť vzdelávania rómskych žiakov a žiačok na Slovensku, v kontexte ich neformálneho vzdelávania. Formálny systém vzdelávania na Slovensku, ktorého súčasťou sú aj rómsky žiaci a žiačky, je dlhodobo spájaný s problematikou segregácie a nerovného prístupu (viď. O’Nions, 2010; Balážová, 2015; Čokyna, 2019; Havírová, Šatara, 2021). Pravidlá Európskej únie, ktoré sa dotýkajú rasovej rovnosti, prísne zakazuje diskrimináciu na základe etnického pôvodu v kľúčových oblastiach vzdelávania. Na Slovensku sú však rómske deti často umiestňované do špeciálnych škôl pre žiakov s miernym mentálnym znevýhodnením. Aj mnohé deti, ktoré sú súčasťou hlavného vzdelávacieho prúdu sú často segregované v oddelených triedach alebo školách. Lukáč (2015) vo svojej publikácii venoval pozornosť dvom kľúčovým javom, ktoré sú už dlhodobo predmetom odborných, politických, ako aj laických úvah o edukácii Rómov. Prvým z nich je dlhodobo nízka vzdelanostná úroveň a druhým javom, ktorému je venovaná pozornosť je problematika integrácie a spomínanej segregácie vo vzdelávaní Rómov. Príčiny nízkej vzdelanostnej úrovne vidí v ich permanentnej a dlhodobej existencii na okraji spoločnosti.

Môžeme teda konštatovať, že jedným z hlavných cieľov pri práci s mladými Rómami a Rómkami je na jednej strane rozvoj ich osobnosti, tvorivého myslenia a konania, na strane druhej ich integrácia a zmiernenie nerovnosti v spoločnosti. Na zabezpečenie týchto kľúčových úloh by mala naša spoločnosť okrem formálneho vzdelávania využívať aj neformálne vzdelávanie a vytvoriť tak podporné vzdelávacie prostredie pre rómske deti a mládež.

Integrácia Rómov v kontexte zmierňovania sociálnych nerovností a dosiahnutia rovnakého zaobchádzania v európskom priestore, predstavuje politickú prioritu, ktorá sa dlhodobo presadzuje na úrovni celej Európskej únie (Commission of the European Communities, 2008). Každá krajina v Európskom priestore pripravila strategické a koncepcné materiály, ako je *Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030*, v ktorých sú záväzky pre oblasť vzdelávania. Víziou tejto stratégie je zvýšiť reálnu účasť detí a žiakov z marginalizovaných rómskych komunít, na kvalitnej edukácii v hlavnom vzdelávacom prúde.

1.1 Konceptualizácia neformálneho vzdelávania na Slovensku

V medzinárodnom kontexte sa za posledné desaťročia výrazne zmenila definícia toho, čo v súčasnosti poznáme, ako systematizované vzdelávanie, ktoré sa uskutočňuje mimo rámca formálneho vzdelávania pre dospelých a maloletých, resp. mimo priestoru vymedzeného tradičnými triedami (Pastor-Homs, 2001;

Almeida et al., 2024). Na národnej úrovni sa uvedenej téme venuje Nemcová a Šolcová (2020), ktoré vydali publikáciu zo zameraním na neformálne vzdelávanie detí a mládeže.

Neformálne vzdelávanie je považované za učenie, ktoré prebieha mimo formálneho vzdelávacieho systému, ako je škola, vysoká škola alebo univerzita. Môže byť poskytované v rôznom prostredí (napr. na pracovisku) najčastejšie prostredníctvom činnosti mimovládnych organizácií. Definície zahraničných autorov ďalej pracujú aj s pojmom “informálne učenie”, ide o “učenie”, ktoré prebieha v každodennom živote. Na rozdiel od formálneho a neformálneho učenia nemusí byť informálne učenie vždy učením zámerným. Jeho účastníci preto nemusia rozpoznať, ako prispieva k ich vedomostiam a zručnostiam (Mackú, 2011; Jeffs, Smith, 2021). Pre doplnenie predchádzajúcej konceptualizácie “neformálneho vzdelávania“ môžeme ešte zdôrazniť, že neformálne vzdelávanie, má relatívne plánovaný postup a učebné osnovy, rozpracované do určitého harmonogramu a systémom hodnotenie. Neformálne vzdelávanie je preto učenie, ktoré prebieha mimo formálneho systému vzdelávania (napr. mimoškolské aktivity) a väčšinou nevedie k získaniu osvedčenia, certifikátu alebo dokladu o ukončení štúdia (viď. ISCED 2011). Môže zahŕňať mnoho rôznych typov programov, ktoré sa orientujú na dospelých alebo mládež, napríklad programy zamerané na získavanie zručností pre život, programy kultúrneho alebo sociálneho rozvoja (Pereira et al., 2019). Naopak “informálne” učenie v “každodennom živote” predstavuje učenie a poznatky, ktoré získavame z každodennej skúsenosti, napr. od rodiny, rovesnícky skupín alebo od iných osôb zo sociálneho prostredia, v rodinnom prostredí a vo formálnych a neformálnych vzdelávacích inštitúciách (Maiztegui Oñate, 2006; Souto-Otero, 2021).

Podľa medzinárodnej klasifikácie ISCED 2011, je neformálne vzdelávanie doplnkom alebo alternatívou k formálnemu vzdelávaniu v rámci procesu celoživotného vzdelávania jednotlivcov. Zameriava sa na všetky vekové kategórie, zvyčajne sa realizuje formou krátkych kurzov, workshopov alebo seminárov. Neformálne vzdelávacie môže zahŕňať programy, ktoré prispievajú k rozvoju gramotnosti mládeže, dospelých a vzdelávaniu určené pre deti mimo školy, ako sú programy zamerané na zručnosti, pracovné zručnosti a sociálny alebo kultúrny rozvoj (UNESCO, 2012). V spojitosti s prácou s mládežou (v rovine sociálnej práce) je osvedčeným postupom, ako pomôcť mladým ľuďom zo znevýhodnených lokalít, prekonať nevýhody, s ktorými sa stretávajú a podporiť ich aktívnemu rozvoju komunit a celej spoločnosti (European Council, 2024). Z tohto pohľadu je neformálne vzdelávania dobrovoľným procesom učenia, ktorý sa vyskytuje mimo školy a vychádza z rôznych iniciatív, ktoré boli vyvinuté na riešenie sociálnych výziev, zvyčajne spojených s procesmi sociálneho vylúčenia (Dean, 2021).

Ako uvádza Kalamárová (2010), na Slovensku existujú mimovládne organizácie, ktoré sa venujú práve výzvam spojených s rómskou minoritou. Ich prioritou je angažovanosť v témach vzdelávania, osvetovej práce a aktívnym trávením voľného času. Realizáciou rôznorodých vzdelávacích i mimovzdelávacích projektov sa takýmto spôsobom snažia začleňovať, aktivizovať a integrovať mladých Rómov a Rómky do širšej spoločnosti.

Na Slovensku existujú taktiež nízkoprahové zariadenia pre deti a mládež, ktoré poskytujú verejne prospešné služby zamerané aj na cieľovú skupinu deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Nízkoprahové zariadenia a kluby realizujú najmä kontaktnú prácu, sociálnu pomoc a psychosociálnu podporu, ktoré sú kombinované s voľnočasovými aj vzdelávacími aktivitami. Cieľom je vytvárať priestor pre prácu s jednotlivcami i skupinou mimo formálneho prostredia. V rámci systému práce s deťmi a mládežou zo sociálne znevýhodneného prostredia a snahy o komplexné riešenie ich situácie svoju úlohu zohrávajú aj komunitné centrá. Poskytujú okrem iného nízkoprahové programy pre deti a mládež, výchovu a vzdelávanie, prevenciu pred sociálno-patologickými javmi, voľnočasové aktivity. Obvykle poskytujú i priestor pre realizáciu školského doučovania, ktoré zastrešujú dobrovoľníci (Fudaly, Lenčo, 2008). Napriek aktuálnemu významu, ktorý sa pripisuje neformálnemu vzdelávaniu, je táto oblasť predmetom vedeckého výskumu len niekoľko rokov. Stojí za tým to, že vzdelávanie bolo zredukované prioritne na školský systém (Hoppers, 2006). Faktom je aj to, že neexistujú medzinárodné, európske, národné štatistiky, ktoré by neformálne vzdelávanie kvantifikovali.

DISKUSIA

Neformálne vzdelávanie zahŕňa jednotlivcov a ich sociálne vzťahy, pričom vyplýva z ich záujmov a potrieb. Českí autori Kalenda a Kocvarová (2022) vyzdvihli pozíciu a úlohu modelu neformálneho vzdelávania v rizikovej spoločnosti. Čo potvrdzuje Willems (2015), ktorý hovorí, že sa používa v menej rozvinutých krajinách ako mechanizmus na znižovanie asymetrie v ľudskom rozvoji. Neformálne vzdelávanie zohráva kľúčovú rolu v príprave rómskych žiakov a žiačok z toho dôvodu, že reaguje alebo sa snaží reagovať na obmedzenia formálneho systému vzdelávania, ktoré nezasahuje do všetkých komunít a neposkytuje všetky nové kompetencie a schopnosti, ktoré sú nevyhnutné pre integrovaný rozvoj komunít. Napriek odlišnosti formálneho a neformálneho systému vzdelávania sa Terrazas-Marín (2018) domnieva, že medzi nimi existuje komplementarita, čo je základom významu neformálneho vzdelávania ako prostriedok poskytovania alternatívnych spôsobov učenia.

Úloha neformálneho vzdelávania sa stáva ešte dôležitejšia v kontexte krajín, kde vznikajú výrazné asymetrie v prístupe k vzdelávaniu (Almedia et al., 2024). Čo sa dotýka aj vzdelávacieho systému na Slovensku, v ktorom dochádza

k diskriminácii a segregácii, potvrdil to aj prieskum, ktorý vykonala European Union Agency for fundamental Rights v roku 2021. Na Slovensku navštevuje 65% rómskych žiakov a žiačok vo veku 6 až 15 rokov školy, v ktorých sú všetci alebo väčšia časť žiakov Rómovia, čo v porovnaní s rokom 2016 predstavuje nárast o 5 percentuálnych bodov. Slovensko tak patrí ku krajinám s najvyššou mierou segregácie Rómov vo vzdelávaní (FRA, 2021).

Segregácia vo vzdelávacom systéme sa premieta do oddeľovania rómskych žiakov a žiačok v neformálnom kurikule školy - napr. oddelené stravovanie, oddelené hygienické zariadenia, oddeľovania žiakov v rámci voľnočasových aktivít, školských výletov (Lajčáková, 2017). Almedia et al. (2024) vo svojom príspevku hovorí, že neformálne vzdelávanie môže byť odpoveďou na sociálne problémy. Zároveň vhodnou alternatívou, pre skupiny ľudí, ktorý ťažšie prispôsobujú podmienkam vo formálnom vzdelávaní (viď. Pienimäki et al., 2021). To zdôrazňuje aj Benková et al. (2020), ktorá zdôrazňuje, že neformálne vzdelávanie sa skutočne ukazuje ako efektívnejšie vzdelávacie prostredie pri poskytovaní vzdelávacích príležitostí pre tých, ktorí nie sú z rôznych dôvodov integrovaní do vzdelávacieho systému.

Svoje miesto v oblasti neformálneho vzdelávania rómskych žiakov a žiačok má aj sociálna práca. Šebová et al. (2015) vypracovali *Metodiku neformálneho vzdelávania pre sociálnych pracovníkov*, ktorí priamo pracujú s rozvojom kompetencií pomáhajúcich profesionálov pracujúcich s deťmi a mládežou. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (2017) zase vypracovalo národný projekt *Škola otvorená všetkým*, v ktorom si nastavili za cieľ podporiť zaškolenosť detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, a to predovšetkým z marginalizovaných rómskych komunít. Vhodným nástrojom na to sa im javí práve neformálne vzdelávanie.

Článok vznikol v rámci projektu VEGA č. 1/0886/21 Nerovnosti vo vzdelávaní a vzdelávacie ambície rómskych detí.

LITERATÚRA

Almeida, F. et al. (2024). Non-formal education as a response to social problems in developing countries. *E-Learning and Digital Media*. <https://doi.org/10.1177/20427530241231843>.

Balážová, Z. 2015. *Elokované pracoviská stredných odborných škôl pri marginalizovaných rómskych komunitách*. Bratislava : CVEK, 2015, 74 s.

Benkova, K. et al. (2020). Non-formal educational practices as a tool for achieving social inclusion. *Journal of Social Work Education and Practice*. vol. 5, no. 2. pp 35-45. file:///C:/Users/nay/Downloads/050203_non-formal_educational_practices.edited.pdf

Commission of the European Communities. 2008. *Communication from the commission to the European parliament, the council, the European Economic*

- and social committee and the committee of the regions. Brussels : COM, 2008. 11 p.
- Čokyna, J. 2019. *A okraje máš kde?* Bratislava : N Press, s. r. o., 2019. 208 s. ISBN 978-80-99925-06-0.
- Dean, J. (2021). Informal Volunteering, Inequality, and Illegitimacy. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. vol. 51, no. 2, pp 527-544. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201216.pdf>.
- Fudaly, P., Lenčo, P. (2008). Neformálne vzdelávanie detí a mládeže. Iuventa Bratislava. ISBN 978-80-8072-079-7 Dostupné na: https://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/prieskumy/publikacia_fudaly_lenco.pdf
- Havírová, Z. - Šatara, E. 2021. Vzdelávanie rómskych žiakov a žiačok z marginalizovaného prostredia v špeciálnych školách a jeho vplyv na uplatnenie sa na Slovenskom trhu práce. *Auspicia*. Dostupné na: https://vsers.cz/wp-content/uploads/2022/03/Auspicia_2_2021_7.pdf
- Heckman, J.J., Moon, S.H., Pinto, R., Savelyev, P.A. and Yavitz, A. (2010) 'The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program'. *Journal of Public Economics*, 94 (1–2), 114–28.
- Hoppers, W. (2006). *Non-Formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review*. Paris : Internationa Institute for Education Planning. 2006, p 141. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495405.pdf>
- Jeffs, T. - Smith, K. M. (2021). The Education of Informal Educators. *Education Sciences*. vol. 11, no. 9. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11090488>.
- Kalenda, J. - Kočvarová, I. (2022). Participation in non-formal education in risk society. *International Journal of Lifelong Education*. vol. 41, no. 2, pp 146-167. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1808102>
- Kalamárová, K. (2010). *Význam tretieho sektora pri socializácii rómskych detí a mládeže* Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2010. - 154 s. ISBN 978-80-557-0082-3
- Lajčáková, J. et al. 2017. *Školy proti segregácii*. Bratislava: eduRoma. 2017. 23 s. ISBN 978-80-972-680-4-6.
- Lecerf, M. (2024). *Understanding EU action on Roma inclusion*. Brussels : European Parliamentary Research Services. 12 p.
- Lukáč, M. (2015). *Rómovia a vzdelanie. Sociálne a edukačné kontexty*. Prešov : PU v Prešove, 2015. 135 s.
- Mackú, R. (2011). Neformálne vzdelávanie - animácia alebo sociálna práca. *E-Pedagogium*. Vol. 11, no. 1, pp 9-17. https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-201101-0002_informal-education-animace-ve-vychove-nebo-socialni-prace.php
- Maiztegui Oñate, C. (2006). Teaching Global Citizenship in secondary schools. In. Ross, A. et al. (2006). *Citizenship Education and the World*. London : CiCe, pp 457-466.

MŠVVaM SR (2017). *Neformálne vzdelávanie - šanca pre predškólakov mimo vzdelávacieho systému*. <https://www.minedu.sk/neformalne-vzdelavanie-sanca-pre-predskolakov-mimo-vzdelavacieho-systemu/>

O’Nions, H. 2010. Different and unequal: the educational segregation of Roma pupils in Europe. In. *Intercultural Education*. [online] 2010, vol. 21, no.1 [cit. 2024-10-14]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/14675980903491833>

Nemcová, L. - Šolcová, J. (2020). *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Nitra : Belianum, 201 s.

Padová, Z. - Pirová, B. 2014. Analýza konceptu sociálnej exklúzie a sociálnej inklúzie v podmienkach Slovenskej republiky. *Geographia Cassoviensis*. [online] 2014, vol. 7, no. 8. [cit. 2024-10-16]. Dostupné na: https://ugeshare.science.upjs.sk/webshared/GCass_web_files/articles/GC-2014-8_1/05_Padova_Pirova_tlac2a.pdf.

Pastor Homs, A. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*. vol. 220, no. 59, <http://www.jstor.org/stable/23765896>

Pereira, S. et al. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. *Comunicar*. vol. 58, no. 27, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201216.pdf>

La Paro, K.M. and Pianta, R.C. (2000) ‘Predicting children’s competence in the early school years: A meta-analytic review’. *Review of Educational Research*, 70 (4), 443–84.

Pienimäki, M. et al. (2021). Finding fun in non-formal technology education. *International Journal of Child-Computer Interaction*. vol. 29. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100283>.

Rusnáková, J. - Rochovská A. 2014. 2014. Segregácia obyvateľov marginalizovaných rómskych komúní, chudoba a znevýhodnenia súvisiace s priestorovým vylúčením. *Geographia Cassoviensis*. [online] 2014, vol. 8, no. 2 [cit. 2024-10-15]. Dostupné na: https://ugeshare.science.upjs.sk/webshared/GCass_web_files/articles/GC-2014-8-2/Rusnakova_Rochovska_tlac1.pdf

Rogers, C. (2021). “Inclusion or exclusion: UK education policy and Roma pupils” in *Social and economic vulnerability of Roma people*. eds. M. M. Mendes, O. Magano, and S. Toma (Cham: Springer)

Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R. and Nores, M. (2005) *The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40: Summary, conclusions, and frequently asked questions*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press. Online. <https://tinyurl.com/yd7qv433> (accessed 27 November 2019).

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2008) *Effective Pre-school and Primary Education 3–11 Project (EPPE 3–11): Final report from the primary phase: Pre-school, school and family influences on children’s development during Key Stage 2 (age 7–11) (Research Report DCSF-RR061)*.

Nottingham: Department for Children, Schools and Families. Online. <https://tinyurl.com/srjvw58> (accessed 27 November 2019).

Souto-Otero, M. (2021). Validation of non-formal and informal learning in formal education: Cover and overt. *European Journal of Education*. vol. 56, no. 3, pp 365-379. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201216.pdf>

Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030.

Supportin non-formal education and Youth Work. [online] 2024 [cit. 202-10-14] Dostupné na: <https://www.coe.int/en/web/enter/non-formal-education-youth-work>

Šebová, M. et al. (2015). *Metodika neformálneho vzdelávania pre sociálnych pracovníkov*. Bratislava : Open Society, 2015. 129 s.

Terrazas-Marín A. R. (2018). Developing non-formal education competences as a complement of formal education for STEM lecturers. *Journal of Education for Teaching*. vol. 44, no. 1, pp. 118-123. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1422613>

Trbojević, A., Jeremić, B., Milenović, H. Ž., and Lazić, B. (2023). Representation of Roma content in curricula and textbooks at the initial education level in Serbia. *Int. J. Cogn. Res. Sci.* 11, 115–127. doi: 10.23947/2334-8496-2023-11-1-115-127

Willems, J. (2015). Individual perceptions on the participant and societal functionality of non-formal education for youth: Explaining differences across countries based on the human development index. *International Journal of Educational Development*. vol. 44, pp 11-20. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1808102>

UNESCO. (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Paris: UNESCO Institute for Statistics. p. 88

Autor a autorka:

PhDr. Erik Šatara, PhD.

erik.satara@umb.sk

Katedra sociálnej práce

Pedagogická fakulta UMB - Katedra EPPg Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

PhDr. Katarína Kurčíková, PhD.

katarina.kurcikova@umb.sk

Katedra sociálnej práce

Pedagogická fakulta UMB - Katedra EPPg Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

PREDSTAVY RÓMSKYCH RODIČOV O KVALITNOM JAZYKOVOM PROGRAME NA OSVOJENIE/ZLEPŠENIE SLOVENČINY¹²

Katarína Vančíková, Mária Hušlová Orságová
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Anotácia: Autorky v príspevku prezentujú výsledky kvalitatívnej sondy, ktorej cieľom bolo zistiť, aké majú rómski rodičia predstavy o kvalitnom jazykovom programe (ďalej JP) na osvojenie/zlepšenie slovenčiny. Analýza pološtrukturovaných rozhovorov s 12 rómskymi rodičmi ukázala, že napriek tomu, že nemajú pedagogické vzdelanie, dokážu celkom jasne identifikovať faktory, ktoré vplývajú na proces učenia sa slovenčiny a opísať znaky kvality takéhoto programu. Identifikovaných bolo 5 významových kategórií: 1) vlastnosti učiteľa/lektora, 2) metódy a stratégia učenia, 3) organizácia a formy JP, 4) klíma, 5) identita.

Kľúčové slová: jazykový program, slovenčina ako druhý jazyk, rómske deti, viacjazyčnosť

ÚVOD

Slovensko je multikultúrna krajina, miestom trvalého či dočasného pobytu mnohých národov a etnických skupín. Z pohľadu materinského jazyka bolo podľa posledného Sčítania obyvateľov, domov a bytov SR identifikovaných minimálne 26 jazykových skupín. Dominantným jazykom školy je slovenčina, v ktorej sa v šk. roku 2023/24 vzdelávalo 93 % žiakov ZŠ (CVTI, 2024). Hoci sa v školskom zákone č. 245/2008 Z. z. (§12) píše, že príslušníci národnostných skupín majú právo na výchovu a vzdelávanie v ich jazyku, veľa detí sa vzdeláva v druhom jazyku, resp. je v situácii osvojovania si druhého jazyka (L2) a súbežného učenia sa v ňom. Z pohľadu uplatňovania jazykových ľudských práv sú vo vzťahu k deťom viacerých menšín na Slovensku uplatňované submerzné, tzv. „sink or swim“ programy (porovnaj Skutnabb-Kangas, 2000). Najväčšiu polemiku vyvoláva neriešená otázka vzdelávania rómskych detí v ich materinskom jazyku. Rómska menšina pritom tvorí 7,6 % populácie a slovensky doma rozpráva len 35 % z nich. Rómčina je preferovaným jazykom v takmer 50 % rómskych komunit (Atlas rómskych komunit, 2019).

¹² Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-22-0450. Zber dát realizovala Ingrid Kosová v rámci diplomovej práce *Atribúty kvalitného programu na osvojenie si slovenčiny pre deti s odlišným materinským jazykom*. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. Pedagogická fakulta, Vedúci: prof. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD. Stupeň odbornej kvalifikácie: Magister. Banská Bystrica: 2024. 86s.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Rómske deti prichádzajú do školy s rôznou úrovňou osvojenia si slovenčiny. V predškolskom veku si osvojili rómčinu, miestny dialekt slovenčiny a iné jazyky. V domácom prostredí prebiehala akvizícia jazyka v prirodzených komunikačných situáciách. Bilingválnymi, či plurilingválnymi sa stávajú bez cielenej snahy učiť sa slovíčka či gramatické pravidlá. So spisovnou podobou slovenčiny sa väčšina stretáva skôr ojedinele. Zväčša len počas sledovania televízie alebo hier na školu vedenú staršími deťmi (Kubánik, 2015). Z uvedeného vyplývajú dve skutočnosti: 1) mnohé rómske deti sú po vstupe do školy znevýhodnené, nakoľko sú nútené vzdelávať sa v akademickom slovenskom jazyku a 2) tomuto jazyku sa učia novým spôsobom – prostredníctvom učenia sa jednotlivým pojmom, gramatickým pravidlám, ktoré sú v rozpore s prirodzenou a neriedenou akvizíciou (Hajská, 2015). Mnohých rómskych žiakov môžeme označiť pojmom „viacjazyční“. Tento pojem zaviedol J. Cummins (2020), aby vyzdvihol nadanie a potenciálnu jazykovú vybavenosť (ovládanie viacerých jazykov).

Slovenská legislatíva používa pojem dieťa s odlišným materinským jazykom. K tejto skupine žiakov sa vzťahujú viaceré podporné opatrenia. Jedným z kľúčových je rozšírené jazykové vzdelávanie v rámci povinného vyučovacieho predmetu, voliteľného vyučovacieho predmetu alebo kurzu so zameraním na osvojovanie si vyučovacieho jazyka školy (Višňovská, Píšová, 2023). Do popredia sa dostáva otázka kvalitného JP.

Návrh JP („*curriculum design*“) vyžaduje komplexný prístup, založený na vedeckej analýze a syntéze troch pilierov (Nunan, 1988; Hutchinson, Walters, 1987). Pri ich výstavbe čerpáme z odpovedí na tri otázky: 1) KTO? (analýza potrieb cieľovej skupiny) 2) ČO? (analýza koncepcií jazyka/lingvistické teórie) a AKO? (analýza koncepcií učenia).

METÓDY

V príspevku prezentujeme čiastkové výsledky parciálnej výskumnej úlohy, ktorou sme reagovali na otázku KTO? Analýza potrieb cieľovej skupiny je komplexnejšia. Vzhľadom k obmedzenému rozsahu tohto textu, prezentujeme len zistenia, ktoré sa vzťahujú k cieľu: *Zistiť, aké sú predstavy rodičov viacjazyčných detí na znaky kvalitného JP*. Prezentované výsledky kvalitatívnej sondy sa týkajú názoru rómskych rodičov.

Zber dát bol realizovaný prostredníctvom metódy pološtruktúrovaného rozhovoru, ktorého sa zúčastnilo 12 rodičov rómskej etnickej príslušnosti (10 žien a 2 muži) z troch lokalít: Prešov, Jarovnice a Zvolen. Výberový súbor vznikol kombináciou dostupného a zámerného výberu, v ktorom bol rozhodujúcim znakom používanie rómskeho materinského jazyka. Rozhovor prebiehal v rómčine a viedol ho vyškolený výskumník ovládajúci tento jazyk.

Dáta boli vyhodnotené prostredníctvom kvalitatívnej obsahovej analýzy založenej na identifikovaní zjavných obsahov prostredníctvom otvoreného kódovania. Jednotkou analýzy bol prepis rozhovoru.

VÝSLEDKY

Na začiatku rozhovoru sme zisťovali, čo vnímali rodičia ako zdroj nadobudnutia spôsobilosti komunikovať v slovenčine. V odpovediach sme identifikovali štyri faktory: 1) podpora v rodine, 2) pobyt v materskej (MŠ) alebo základnej škole (ZŠ), 3) médiá a 4) bilingvizmus. Deti sa učia slovenčine vďaka podpore rodičov, ktorí vystupujú ako jazykoví mentori. Nápomocní sú aj starší súrodenci, ktorí pomáhajú s úlohami alebo čítajú knihy. Za významný faktor označili aj pobyt detí v MŠ alebo ZŠ, kde môžu byť v kontakte s Nerómami. Z rozhovorov bolo zjavné, že kontakt s majoritou považujú za dôležitý. Za prirodzený faktor osvojenia si slovenčiny považovali aj médiá (internet, TV a pod.). Niektorí rodičia považujú za kľúčové, že ich deti sú bilingválne, čo im uľahčuje cestu učenia sa slovenčiny.

Rómski rodičia vnímajú potrebu existencie kvalitných JP. Zhodli sa v tom, že intenzívny kurz slovenčiny je cesta, na ktorú by svoje deti bez váhania poslali. Zdôvodňovali to najmä potrebou vymaniť sa zo segregácie a života vo vylúčení. Uvedomujú si, že nedostatok interakcie s majoritou vplyva na ich schopnosť dorozumieť sa v slovenčine na takej úrovni, ktorá by im umožnila vzdelávať sa a uplatniť na trhu práce.

Identifikované znaky kvalitného JP sme zhrnuli do piatich kategórií: 1) vlastnosti učiteľa/lektora, 2) metódy a stratégie učenia, 3) organizácia a formy JP, 4) klíma a 5) identita.

Tabuľka 1: Identifikované významové kategórie – znaky kvalitného jazykového programu

Významové kategórie	Významové podkategórie	
Vlastnosti učiteľa/lektora	láskavý a trpezlivý prístup	– „[...] aby učiteľkám záležalo na deťoch, aby to nerobila taká učiteľka, čo nemá rada deti [...]“ (RR5) – „Odkázala by som im, že je dôležité, aby učitelia mali porozumenie a cit.“ (RR4)
	kreativita a flexibilita	– „Aby mali nejaké motivačné činnosti. Napríklad po vyučovaní by sa s nimi mohli hrať, alebo im pustiť nejakú rozprávku – ako odmenu“ (RR8). – Učitelia by mali byť kreatívni a nemalo by to fungovať ako v bežnej škole.“ (RR4)
	odbornosť	– „[...] aby bola schopná dobre učiť“ [...] „aby mala dobrú školu/kvalifikáciu.“ (RR3).
	rešpekt a rovnosť	– „Aby ich neodsudzovali, že nevedia po slovensky, že hovoria len rómsky.“ (RR12) – „Učitelia by sa nemali štítiť pracovať s rómskymi deťmi, nemali by robiť medzi deťmi rozdiely.“ (RR5)
	otvorenosť spolupráci s rodičmi	– „Komunikácia je základ najmä pri práci s rodičmi. Všetko sa dá, keď sa chce.“ (RR4)
	spolupráca s pedagogickými asistentmi	– „Asistentka hlavne, ktorá by vedela hovoriť aj rómsky, aby im bola schopná pomôcť a rozumieť.“ (RR6)

Metódy a stratégia učenia	komunikatívne metódy	– „Mali by sa naučiť, ako to funguje v živote.“ (RR1)
	metódy zážitkového učenia	– „Deti by sa nemali len učiť, oni sa radi hrajú. Mali by to byť hrové aktivity.“ (RR1)
Organizácia a formy JP	skupinovo vs. individuálne	– „Individuálne najmä pre také deti, ktoré sú napr. pozadu, aby sa necítili zle medzi ostatnými deťmi.“ (RR5) – „Podľa mňa by to mala byť väčšia skupina – viac detí, aby sa lepšie začlenili.“ (RR6)
	heterogénne vs. homogénne skupiny	– „[...] ideálne by boli zmiešané rómsko-nerómske skupiny“ (RR2) – „Keďže vie základ tak by som ho dala do zmiešanej, ale keby vedel iba romanes tak by som ho dala iba do rómskej skupiny“ (RR5).
	po vyučovaní	– „[...] mal by prebiehať po škole v ideálnom čase napr. po obede, aby deti boli najedené.“ (RR5)
Klíma	podpora pozitívnych vzťahov medzi deťmi	– „Aby sa medzi sebou deti nenenávideli, aby si nenadávali, ale aby sa aj od nerómskych detí niečo naučili.“ (RR12)
	bezpečné a podporné prostredie	– „Pre mňa by bolo dôležité, aby na takomto kurze, alebo programe deti fungovali spolu, aby tam nebola žiadna šikana.“ (RR3) – „Deti, ktoré sa boja, sa neposunú ďalej.“ (RR4)
Identita	rozvoj rómskeho jazyka	– „Potrebujeme aj taký kurz, kde by sa deti mohli učiť aj rómsky nie len slovensky, aby nezabudli na svoju reč.“ (RR11)

Vlastnosti učiteľa/lektora. Učiteľ by mal byť podľa respondentov pozitívny, láskavý a chápaný voči deťom, aby sa necítili vystrašené alebo odmietnuté. Mal

by citlivo reagovať na ich emócie a prejavovať empatiu. Dobrý učiteľ by mal vedieť deti motivovať, mal by byť kreatívny a flexibilne prispôsobovať činnosti záujmom detí a ich osobnému pracovnému tempu. Odbornosť definovali cez pedagogické kompetencie i kvalifikáciu. Ďalším dôležitým aspektom kvality učiteľa je jeho ochota a schopnosť spolupracovať s rodičmi. Podľa respondentov by učители mali nielen naučiť slovenčinu, ale aj poznať prostredie, z akého deti pochádzajú. Zároveň je dôležité, aby učiteľ vysvetľoval rodičom čo sa deje a poskytoval im spätnú väzbu. Viacerí rodičia pokladajú za dôležitú prítomnosť pedagogických asistentov, ktorí ovládajú rómčinu.

Metódy a stratégia učenia. Respondenti často zdôrazňovali dôležitosť komunikatívneho prístupu. Podľa ich názoru by sa mali ich deti učiť slovenčinu prostredníctvom aktívnej komunikácie, kde je kladený dôraz na rozvíjanie schopnosti používať jazyk v reálnych alebo simulovaných situáciách (napr. ísť k lekárovi, nakupovať, objednať si v reštaurácii). Niekoľko respondentov uznáva, že pre zvládnutie formálnej štruktúry jazyka je dôležité, aby deti rozumeli aj základným gramatickým pravidlám. Akcentovali najmä potrebu naučiť sa dobre čítať. Častejšie zaznieval apel na využívanie metód zážitkového učenia.

Organizácia a formy JP. Rodičia si uvedomovali aj silu skupinovej dynamiky pre rozvoj jazyka a rovesníckeho učenia. Odporúčali skupinové učenie, niektorí vnímali aj potrebu individuálneho vzdelávania. Rozchádzali sa v názore na to, či by mali byť skupiny etnicky homogénne alebo heterogénne. Jazykový program by mal prebiehať v popoludňajších hodinách.

Klíma. V otázke klímy respondenti apelovali na úlohu učiteľa v rozvíjaní vzťahov medzi rómskymi a nerómskymi deťmi, vytvárali prostredie bezpečia a podpory a zabránili akýmkoľvek prejavom neprijatia, diskriminácie či dokonca šikanovania.

Identita. Analýza odpovedí ukázala, že rodičom záleží na tom, aby deti nestratili kontakt so svojou kultúrou, čo sa prejavovalo najmä v ich požiadavke nielen rešpektovať, ale aj rozvíjať rómsky jazyk.

ZÁVER

Napriek tomu, že rómski rodičia nemali pedagogické vzdelanie, dokázali pomerne konkrétne pomenovať znaky dobrého JP a identifikovať faktory, ktoré vplývajú na osvojenie si/zdokonalenie slovenčiny. V porovnaní s ukrajinskými rodičmi, ktorí tvorili druhý výskumný súbor, viac komunikovali potrebu ovládania slovenčiny. Uvedomovali si, že je kľúčová pre budúcnosť ich detí a ich inklúziu. Boli viac citliví na to, či sa prihliada na špecifiká ich detí a na to, kto s nimi pracuje. Ich skúsenosti s neprijatím a predsudkami majority zrejme zvýšili ich citlivosť na klímu triedy či skupiny. Zároveň bolo prítomné aj volanie po rešpektovaní a rozvíjaní ich kultúrnej identity, najmä vo vzťahu k rómskemu jazyku. Rozhovory

ukázali, že rómski rodičia majú pomerne jasné predstavy o tom, ako by mal vyzerat kvalitný JP.

LITERATÚRA

Cummins, J. (2020). *Vzdělávání vícejazyčných žáků* [online]. Praha: Preklad Meta, o. p. s. ako podklad konferencie financovanej z prostriedkov hlavného mesta Prahy z „Programu v oblasti podpory aktivít integrácie cudzincov na území hl. m. Prahy pre rok 2020“. [Cit. 30. 10. 2024]. Dostupné na: <https://inkluzivniskola.cz/j-cummins-vzdelavani-vicejazycnych-zaku/>

CVTI (2024). Štatistická ročenka – základné školy. [24-04-28] Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenkazakladne-skoly.html?page_id=9601

Hajská, M. (2015). Gažikanes vaj romanesh? Jazykové postoje olašských Romů jedné východoslovenské komunity ke třem místně užívaným jazykům (Gažikanesh vaj romanesh? In Podolinská, T. & Hruštič, T. *Čierno-biele svety. Rómovia v majoritnej spoločnosti na Slovensku.*). Bratislava, VEDA, Ústav etnológie Slovenskej akadémie vied, s. 346-373.

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.

Kubánik, P. (2015). „Hra na knížky“. Poznámky k akvizici slovenštiny v Gavu. In Podolinská, T. & Hruštič, T. *Čierno-biele svety. Rómovia v majoritnej spoločnosti na Slovensku*. Bratislava: VEDA, Ústav etnológie Slovenskej akadémie vied, s. 374-397.

Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. New York: Oxford.

Ravász, A., Kovács, L. & Markovič, F. (2020). *Atlas rómskych komunit*. Bratislava: VEDA SAV.

Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Menšina, jazyk a rasizmus*. Bratislava/Slovakia: Kalligram.

Višňovská, M., Píšová, J. (2023). Diagnostika a výučba slovenského jazyka ako druhého alebo ďalšieho jazyka. In *Pedagogické rozhlady*, č. 4, 2023, s. 59-64.

Autorky:

Prof. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.

katarina.vancikova@umb.sk

Pedagogická fakulta UMB - Katedra EPPg Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

Mgr. Mária Hušlová Orságová

maria.orsagova@umb.sk

Pedagogická fakulta UMB - Katedra EPPg Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

POZITÍVA ROVESNÍCKEJ MEDIÁCIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Katarína Vanková
Ústav romologických štúdií

Anotácia: Tolerancia v školskom prostredí je pripúšťanie odlišných názorov, odlišného správania, odlišného vzťahu, ale aj znášanlivosť a trpezlivosť vo vzťahu k iným. Konflikty v školskom prostredí sú prirodzenou súčasťou školského života, poukazujú najmä na prítomnosť odlišností. Riešenie konfliktov prostredníctvom **školskej mediácie** predstavuje schopnosť nielen vnímať, pochopiť, ale najmä riešiť konfliktné situácie. Školská a rovesnícka mediácia môže byť cestou, ako naučiť žiakov vytvárať si pevné priateľstvá, a to aj v prostredí rôznorodosti a odlišnosti, môže byť tiež prípravou na inkluzívne školstvo.

Kľúčové slová: Žiaci. Odlišnosť. Problém. Inakosť. Konflikt. Školská mediácia.

ÚVOD

Najúčinnejšie je začať výchovou a vzdelávaním kúcte a tolerancii už v predprimárnom vzdelávaní, pretože hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň, teda základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Interpersonálne vzdelávanie a multikultúrna výchova v tomto storočí patrí k rovnako dôležitým predpokladom na úspešný spoločenský rozvoj ako vedecké či technické výdobytky tejto doby.

Prostredie školy je miestom pre žiaka, kde je mu dovolené robiť chyby, a zároveň v tomto prostredí môže hľadať overené spôsoby, ako ich eliminovať alebo im predchádzať, samozrejme pod taktovkou pedagogického alebo výchovného zamestnanca školy. Týmto spôsobom sa buduje v deťoch zodpovednosť za svoje činy, ako tolerovať a akceptovať odlišnosti, aký je vhodný spôsob komunikácie, ako dôležitý v živote je vzájomný rešpekt. Tiež sa učí vysporiadať s negatívnymi javmi a vlastnými negatívnymi emóciami. Deti ešte nemajú dostatok kompetencií, ktorými napríklad by vedeli zmierniť napätie pri konflikte. Tlak na výkon, zvyšujúca sa miera „kastácie“ (značkové oblečenie, dovolenky, mobily...), virtuálny svet, to všetko sú javy, s ktorými sa aj v škole stretávajú.

1 ŠKOLSKÁ A ROVESNÍCKA MEDIÁCIA

Školská a rovesnícka mediácia je cestou, ako naučiť žiakov vytvárať si pevné priateľstvá, a to aj v prostredí rôznorodosti a odlišnosti.

Mediácia je mimoriadne vhodná pre oblasť školstva, pretože sa často jedná o „citlivé veci“, v ktorých veľaokrát účastníkom záleží na diskretnosti a tiež na efektívnom a rýchlom vyriešení sporov.

Najčastejšie sa prostredníctvom mediácie v školách riešia nasledovné skupiny konfliktov:

- *Ohováranie* - spor typu ona povedala - on povedal, hovorenie poza chrbát - jednotlivé výroky vníma jedna zo strán ako neadekvátne, útočné, nepravdivé, posmešné a zhadzujúce, a pod...
- *Slovné hádky* - slovné výmeny názorov jednotlivcov alebo skupín - nedorozumenia, osobnostné a individuálne rozdiely, nesúhlas, osočovanie, pokrikovanie, "lezenie na nervy"...
- *Obťažovanie* - verbálne ale aj neverbálne správanie, ktoré druhý vníma ako obťažujúce, výhražné, sexuálne neprijemné alebo vyzývavé - od pohľadov, cez gestá, verbálne obťažovanie - posmievanie sa, nadávanie až po fyzické, sexuálne obťažovanie a šikanovanie.
- *Správanie v triede* - vyrušovanie ostatných spolužiakov počas vyučovania tak, že sa nemôžu sústrediť na vyučovací proces - obťažujúce opisovanie, vtipkovanie, rozprávanie, drganie, šaškovanie, a pod...
- *Žiarlivosť* - medzi spolužiakmi (kamarátmi), na spolužiakov, kamarátov, žiarlivosť na úspechy v škole alebo v mimoškolských aktivitách, žiarlivosť na partnerský vzťah spolužiaka (spolužiačku), že chodí s inou (iným), a pod...
- *Bitka alebo očakávaná bitka* - použitie fyzickej sily alebo vyhrážanie sa fyzickým násilím.
- *Vniknutie do súkromia* - odcudzenie súkromných vecí, ich požičanie a používanie bez dovolenia, prezradenie dôverných informácií o spolužiakovi, kamarátovi, inej osobe, a pod...
- *Chodenie chlapcov s dievčatami* - spory o tom, kto s kým, prečo chodí a prestal chodiť a kto komu prebral dievča, chlapca - žiarlivosť tzv. školských partnerov.
- *Medziskupinové konflikty* - názorové, rasové alebo menšinové konflikty, verbálne aj fyzické útoky medzi jednotlivými antagonistickými (protirečivými, nepriateľskými) skupinami - metalisti, skíni, punkisti, feťáci, a pod...
- *Teritoriálne spory* - spory týkajúce sa privlastnenia teritória - v škole prisvojovanie si určitého miesta skupinou, prisvojovanie si miesta na sedenie, na výlete hádky o posteľ v chate, kto kde bude sedieť na začiatku školského roku alebo v kine, kto sa ako rozťahuje v lavici, a pod...
- *Triedne alebo skupinové rozhodovania* - kam pôjdeme na výlet, ako minieme usparené peniaze na stužkovú, kedy, kde a za akých podmienok urobíme oslavu, kto bude reprezentovať triedu v školskej alebo mimoškolskej akcii...

- *Diskriminačné a segregačné praktiky, zaraďujeme sem aj šikanovanie – dôstojnosť žiaka je poškodená, netoleruje sa inakosť, zraňuje sa osobnosť žiaka, ponižovanie, odsudzovanie, posudzovanie, nerešpektovanie. (Vanková, 2021)*

Školská mediácia sa predovšetkým zameriava na vytvorenie priaznivej atmosféry, v ktorej bude príležitosť obojstranne hľadať možnosti riešenia. Aj na Slovensku sa v školách etablovali dve formy mediácie:

- ✓ **Mediácia v škole:** rieši konflikty medzi žiakmi, pedagógmi, žiakmi a pedagógmi, rodičmi a pedagógmi, medzi pedagógmi a vedením. Pri takejto mediácii je vhodná účasť ako i vedenie celého procesu mediácie profesionálnym mediátorom.
- ✓ **Rovesnícka mediácia:** peer mediácia, je vhodná ako služba pre žiakov, študentov (základnej, strednej školy), ktorá pomáha žiakom riešiť spory v škole, ale tiež osvojiť si vyjednávacíe, komunikačné zručnosti. Je zároveň preventívnou metódou riešenia malých sporov, ktoré ešte neprerástli do väčších a zvyšuje sa tak celková pozitívna klíma a kultúra školy. Peer mediácia prispieva k rozvoju psychosociálnych kompetencií a prosociálneho správania detí. Pozitívom rovesníckej mediácie je pokles počtu konfliktov na škole riešených agresivitou, vzniknuté konflikty vyriešia žiaci medzi sebou a nemusia sa nimi zaoberať pedagógovia. Peer-mediálny vzdelávací program absolvujú učitelia a vybraný počet žiakov, ktorí sú potom aktívni ako mediátori a celá škola je oboznámená s možnosťou riešiť svoje konflikty prostredníctvom mediácie (Vanková, 2018).
Je postavená na dvoch základných princípoch:
 - *Princíp vrstovníctva* – žiaci sú po výcviku sami schopní pomôcť vyriešiť konflikt medzi spolužiakmi aj bez zásahu zo strany učiteľa.
 - *Princíp mediácie* –pri riešení konfliktu pomáha zúčastneným stranám tretia osoba (žiak, učiteľ).

2 PODPORNÉ NÁSTROJE

Školský parlament

Pred zavedením rovesníckej mediácie na škole je vhodné vytvoriť školský parlament, zložený z dvoch volených žiakov z každej triedy.

Zástupcovia svojich spolužiakov vyjadrujú ich názory a záujmy na pôde parlamentu, predkladajú návrhy na nové aktivity v škole a hľadajú riešenia aktuálnych problémov.

Snahou parlamentu by malo byť docieľiť spoluprácu pedagógov a žiakov pri utváraní i realizácii plánov spoločnej činnosti, nahradiť pasívnu účasť žiakov na spoločenských podujatiach ich priamou aktivitou na výbere, príprave, realizácii,

i hodnotení rôznych podujatí: naučiť žiakov verejne vystupovať, vhodne argumentovať svoje názory i názory rovesníkov z tried, niešť istú mieru zodpovednosti za život vo svojej škole a zároveň podporiť sebadôveru, samostatnosť, tvorivosť a umožniť sebarealizáciu žiakov, zážitkovou formou si vyskúšať v malom školu demokracie a života. Vhodné je odstrániť bariéry učiteľ – žiak, čo prispieva k ich samostatnému zmýšľaniu a konaniu. Rovnako je vhodné odstrániť i vzájomné nedorozumenia a predchádzať im.

Mediačná skrinka

V pedagogickej praxi sa osvedčila pri využívaní mediácie drevená skrinka umiestnená na viditeľnom mieste vo vestibule školy. Skrinka by mala byť uzamknutá a kľúče od nej by mal mať pedagóg–koordinátor, ktorý je zodpovedný za chod školského parlamentu na škole. Žiaci môžu do nej prispievať návrhmi, ale i rôznymi sťažnosťami nielen na spolužiakov, aj na pedagógov.

ZÁVER

Školská mediácia učí tolerancii, privádza žiakov k schopnosti vnímať veci z rôznych uhlov pohľadu. Ujasňovanie postojov je vecou trpezlivého vysvetľovania, dopĺňania myšlienok, zdôvodňovania, argumentácie, preformulovania výrokov, ktoré vyvolávajú negatívne emócie. Pestuje zručnosť, dopriať rozhodnutiam čas. Zdieľaním pocitov, ktoré vyvolali určitý postoj, vnáša do komunikácie prvok rešpektu a úcty, pomáha chápať vzájomné odlišnosti. Ak je riešenie dohôd v rukách rovesníkov, žiaci sú ochotnejší prijímať zodpovednosť za ich napĺňanie, žiak vstupuje do procesu mediácie s dôverou, čím stúpa šanca na väčšiu otvorenosť v prejavoch. Mediácia dáva žiakom priestor pochopiť vlastné emócie v kontakte s emóciami iných, učí primeraným reakciám, ktoré zohľadňujú štádium konfliktu, jeho intenzitu, vedie k spracovaniu emócií, ku kritickému mysleniu, k tvorbe otázok, k aktívnemu počúvaniu, učí samostatnosti. Vďaka mediácii majú žiaci väčšiu potrebu zdieľať spoločné témy a diskutovať aj o tých, ktoré by ich mohli zdanlivo rozdeľovať. Rovesnícka mediácia zlepšuje atmosféru v škole. Ukotvenie schopnosti riešiť problém mediačnou cestou nie je vecou náhody, ale trpezlivého vysvetľovania. Jej výsledky sa objavujú v podobe menšieho počtu konfliktných situácií, ktoré by musel riešiť učiteľ.

LITERATÚRA:

- VANKOVÁ, K. 2018. *Mediácia v civilnom práve v službách človeka*. OZ „SPONKA“ Nitra. Garmond. Nitra. 2018. ISBN 978-80-570-0227-7
- VANKOVÁ, K. 2020. *Vplyv rovesníckej mediácie na správanie žiaka* (1.) (2), 2020. 2021. Manažment školy v praxi. - ISSN 1336-9849, Roč. 15, č. 12 (2020), s. 26-29, ISSN 1336-9849, Roč. 16, č. 1 (2021), s. 24-28.

VANKOVÁ, K. 2020. *Discriminatory Practices in School Environment and Their Elimination Through School Mediation in Slovakia*, 2020. DOI 10.24297/jssr.v15i.8634.

In. *Journal of Social Sciences Research*. - ISSN 2411-9458, Vol. 15, no. 2 (2020), p. 62-72.

VANKOVÁ, K. 2021. *Mediácia a probácia optikou teórie a právnej praxe*. FSVaZ UKF Nitra. ISBN: 978-80-558-1748-4

Autorka:

PhDr. Katarína Vanková, PhD.

kvankova@ukf.sk

UKF FSVaZ ÚRŠ

Kraskova č.1

94901 Nitra

Vydavateľ: UKF v Nitre
Počet strán: 99
Rok: 2025
Editorka: Jurina Rusnáková
ISBN 978-80-558-2252-5

Texty neprešli jazykovou korektúrou.

FAKULTA SOCIÁLNYCH VIED A ZDRAVOTNÍCTVA

ISBN 978-80-558-2252-5



9 788055 822525