

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE  
FAKULTA SOCIÁLNYCH VIED A ZDRAVOTNÍCTVA**

**DIPLOMOVÁ PRÁCA**

**2010**

**Bc. Vladimíra Dunková**

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE  
FAKULTA SOCIÁLNYCH VIED A ZDRAVOTNÍCTVA**

**ASISTENT UČITEĽA V ÚLOHE SOCIÁLNEHO  
PRACOVNÍKA**

**Diplomová práca**

Študijný program: Aplikovaná sociálna práca

Školiace pracovisko: VVPC – Výskumno – vzdelávacie a poradenské centrum

Školiteľ: Doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD

**Nitra 2010**

**Bc. Vladimíra Dunková**

Ďakujem môjmu školiteľovi

Doc. PaedDr. Vladimírovi Kleinovi, PhD.

za cenné rady, odborné usmernenie, podporu a pomoc, ktorú mi poskytol pri vypracovaní  
diplomovej práce.

Moje poďakovanie patrí tiež odborným pracovníkom odboru školstva Obvodného úradu  
v Spišskej Novej Vsi za ich ochotu poskytnúť mi potrebné podklady potrebné pre  
spracovanie tejto práce a asistentom učiteľa, ktorí mi pomohli sústrediť poznatky  
prostredníctvom dotazníkovej metódy a smerovaného rozhovoru.

## ABSTRAKT

Bc. DUNKOVÁ, Vladimíra: *Asistent učiteľa v úlohe sociálneho pracovníka* [Diplomová práca] Vladimíra Dunková. - Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva; Ústav romologických štúdií. – Školiteľ: Doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD. Stupeň odbornej kvalifikácie: Magister. – Spišská Nová Ves: FSVaZ, 2010. .... s.

Hlavným cieľom práce je zadokumentovať problematiku sociálneho rozmeru práce asistenta učiteľa vo všetkých jej aspektoch, t.j. príčin a histórie vzniku tejto relatívne novej pracovnej pozície, legislatívnym úpravám, ktorým od svojho vzniku prešla a jej významu najmä pre marginalizované rómske komunity. Autorka má vo svojej práci ambíciu definovať základné pojmy relevantné k spracovanej problematike. V teoretickej časti sa autorka snaží vysporiadať so všeobecnými súvislosťami, predovšetkým však na základe dvoch rozdielnych pozícií /sociálny komunitný pracovník, asistent učiteľa/, ktoré obe pracujú s porovnateľným ľudským materiálom z takmer identického prostredia, v rozdielnom pracovnom prostredí hľadať porovnateľný spoločný aspekt ich práce. Vo výskumnej časti sa zameriava na užší teritoriálny priestor a to na okres Spišská Nová Ves. Prostredníctvom komparácie dostupných školských údajov a demografických ukazovateľov a na druhej strane prostredníctvom cielených rozhovorov s asistentmi učiteľa z okresu sa pokúša dospieť k opodstatnenosti tejto novej pracovnej pozícii a potvrdenia, resp. vyvrátenia predpokladu sociálneho rozmeru práce asistenta učiteľa.

**Kľúčové slová:** Sociálne znevýhodňujúce prostredie. Marginalizovaná rómska komunita. Sociálna patológia. Edukácia. Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov. Učiteľ. Asistent učiteľa. Sociálna práca. Komunitná práca. Asistent učiteľa. Marginalizovaná rómska komunita. Chudoba. Motivácia. Hodnotová orientácia.

## ABSTRACT

Bc. DUNKOVÁ, Vladimíra: Teaching assistant in the role of a social worker (Graduation thesis). Vladimíra Dunková. - Constantine the Philosopher University in Nitra. Faculty of Social Sciences and Health Care. Institute of Romany studies.- Academic trainer: docent PaedDr. Vladimír Klein, PhD. Degree of Professional qualification: Master. Spišská Nová Ves: FSVaZ, 2010. .... pages

The main topic of this graduation thesis is the proposition of social dimension of teaching assistant work in all its aspects, i.e. reasons and history of formation this relatively new job, legislative modifications, which were done from its beginning and its importance especially for the marginal Romany communities. There are defined the main terms relevant to this theme. Theoretical part describes general connections but particularly on the basis of two different positions (a social community worker, a teaching assistant) which both work with comparable humans from the identical surrounding, in different learning environment to look for comparable social aspect of their work. Experimental part is aimed at narrower territorial area namely at district Spišská Nová Ves. This work through comparison available scholastic evidence and demographic factors but also through targeted discussions with teaching assistants from district Spišská Nová Ves tries to come to foundation of this new job and confirmation or negation of supposition social dimension of teaching assistant work.

**Keys words:** The marginal Romany community. Social handicapped surrounding. Social pathology. Education. Education social handicapped pupils. Teacher. Teaching assistant . Social work. Community work. Poverty. Motivation.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b>	<b>9</b>
<b>1 VYMEDZENIE ZÁKLADNÝCH POJMOV</b>	<b>11</b>
1.1 Sociálne znevýhodňujúce prostredie	11
1.2 Marginalizované rómske komunity	14
1.3 Sociálna patológia	17
1.4 Vzdelanie	20
1.5 Edukácia	20
1.6 Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov	22
<b>2 SUBJEKTY EDUKÁCIE DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA</b>	<b>27</b>
2.1 Štát	27
2.2 Učiteľ	33
2.3 Asistent učiteľa	35
2.4 Rodina	42
2.5. Spolupráca školy a rómskej rodiny	45
<b>3 SOCIÁLNA PRÁCA</b>	<b>50</b>
3.1 Základné pojmy	51
3.2 Subjekty sociálnej práce	55
3.3 Asistent učiteľa ako subjekt sociálnej práce	57
<b>4 VÝSKUM</b>	<b>62</b>
4.1 Ciele a otázky výskumu	62
4.2 Metódy prieskumu	63
4.2.1 Výberový súbor	63
4.2.2 Metódy	63
4.2.3 Plán prieskumu	64
<b>5 VÝSLEDKY</b>	<b>65</b>
5.1 Dotazník	65
5.2 Smerovaný rozhovor	75
5.3 Štatistické ukazovatele	84

<b>6 DISKUSIA</b>	<b>88</b>
6.1 Interpretácia výsledkov	89
6.2 Diskusia o limitoch	89
6.3 Diskusia o výsledkoch – implementácia pre prax a teóriu	90
6.4 Odporúčania pre ďalší výskum	91
<b>ZÁVER</b>	<b>93</b>
<b>ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ZDROJOV</b>	<b>94</b>
<b>PRÍLOHY</b>	<b>99</b>

## ÚVOD

Vzdelávanie človeka je mimoriadne zložitý a náročný proces, v rámci ktorého u mladého jedinca dochádza nielen k získavaniu vzdelania potrebného na ďalšie uplatnenie sa v živote, ale ide tu aj o zložitý proces sociálneho učenia, ktoré je nevyhnutné pre ďalší život v spoločnosti tak, aby človek, ktorý absolvuje tento komplexný proces bol schopný riadne sa včleniť do spoločnosti, ktorá ho obklopuje. Slovensko je v porovnaní s ostatnými krajinami Európskej únie jedným zo štátov, kde existujú najmarkantnejšie sociálne rozdiely medzi vrstvami najbohatších a najchudobnejších. Slovensko je z pohľadu Európy, ale aj ostatného sveta posudzované aj na základe miery vzdelania, ktoré jeho obyvateľstvo dosiahne. Vysoký podiel počtu marginalizovaných rómskych komunít a detí pochádzajúcich zo sociálne nepodnetného prostredia, kde nie vždy vinou samotných detí je zaznamenávaná veľmi vysoká miera školskej neúspešnosti už na úrovni základného školstva, spôsobuje, že Slovensko je na chvoste vzdelanostnej úrovne európskych krajín.

S otázkou vzdelania a úrovne odbornej prípravy úzko súvisí aj uplatniteľnosť na trhu práce. Vysokou mierou nezamestnanosti je postihované sociálny systém štátu a tým aj jeho ekonomika. Toto všeobecne známe pravidlo a desaťročia pretrvávajúci nepriaznivý stav na Slovensku zapríčinili, že množstvo odborníkov – jednotlivcov, ale aj štátnych inštitúcií, neštátnych a profesijných organizácií sa začalo zaoberať problémom ako zefektívniť predovšetkým proces sociálneho učenia a vzdelávania detí a mládeže z nepodnetného sociálneho prostredia. Ruka v ruku popri sebe postupuje proces socializácie a proces vzdelávania. Práve niekde tu hľadáme to spoločné, čo je v názve našej práce. Nový inštitút pedagogického zamestnanca – asistenta učiteľa bol nevyhnutným krokom pre priblíženie sa školy ako výchovno-vzdelávacej inštitúcie k rodine dieťaťa, ktoré školu navštevuje. Štát v minulosti desaťročia registroval zásadné rozdiely v stupni a úrovni socializácie osôb žijúcich v priemerných spoločenských podmienkach a osôb žijúcich „na okraji spoločnosti“. Nejednalo sa len o početné marginalizované rómske komunity, ale aj o ďalšie osoby žijúce v našej spoločnosti, postihnuté niektorým zo sociálno-patologických javov akými sú alkoholizmus, patologické hráčstvo, bezdomovectvo, rodiny žijúce v nevyhovujúcich sociálnych podmienkach, rodiny žijúce v hmotnej núdzi, mnohopočetné rodiny a pod.



V tejto práci si kladieme za cieľ zistiť opodstatnenosť relatívne novej pracovnej pozície – pedagogický zamestnanec – asistent učiteľa, pričom skúmame aj sociálny aspekt jeho práce.

V problematike pracovnej pozície asistenta učiteľa je spracované pomerne veľké množstvo prác, napriek tomu, že tento inštitút pôsobí len niekoľko rokov. Azda najfrekventovanejším autorom práce v tejto problematike je práve Doc. PaedDr. Klein, PhD., môj školiteľ – autor viacerých monografií, zborníkov a odborných článkov. V danej oblasti bolo spracovaných aj množstvo bakalárskych alebo diplomových prác, spomeniem len niektorých – Mgr. Ladislav Haas, Mgr. Roman Holub a ďalší. Ešte viac prác bolo spracovaných v príbuznej blízkej oblasti edukácie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. V tejto problematike dominovali už spomínaný Doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD. a Doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD. Bolo tiež uskutočnených množstvo výskumov o postavení dieťaťa a žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia (ONDRÁŠOVÁ K., HVOZDOVIČ, L., ANTAŠ, M. a kol.) a pod.

O to ťažšie sa autorke pristupovalo k tomu, aby do svojej práce priniesla niečo svoje a originálne a aby nebola odkázaná len na množstvo už publikovanej literatúry. Rozhodla sa preto, v teoretickej časti práce vychádzať z dostupnej odbornej literatúry a zdrojov a vo výskumnej skúmať opodstatnenosť inštitútu asistenta učiteľa v školskom systéme. Túto časť realizuje prostredníctvom komparácie dostupných štatistík z odboru školstva v rámci okresu Spišská Nová Ves a prognózy vývoja obyvateľstva v okrese. Sociálne aspekty práce asistentov učiteľa sú skúmané na základe spracovaných teoretických častí práce a cielených (smerovaných) rozhovorov so vzorkou asistentov učiteľa z obcí Bystrany, Spišské Vlachy a Krompachy.

Ambíciou práce je, na základe sumarizácie zistených výsledkov zistiť využiteľnosť tejto pracovnej pozície a navrhnúť konkrétne opatrenia pre teritórium okresu Spišská Nová Ves v oblasti zriaďovania, pôsobenia asistentov učiteľa a ich efektívnejšieho zapájania sa do edukačného procesu.

# 1 VÝKLAD ZÁKLADNÝCH POJMOV

Pre potreby tejto práce je potrebné pokúsiť sa vyložiť základné pojmy potrebné pre túto prácu.

Kolektív autorov (2000, s. 500) došiel k záveru, že pojmy vzdelanie a vzdelávanie sú od seba neoddeliteľné. Vzdelanie predstavuje výsledok a produkt výchovy, vzdelávanie je nepretržitý permanentný a kontinuálny proces, ktorým sa tento výsledok dosahuje. Zameranie, obsah a rozsah vzdelania súvisí s potrebami spoločensko-ekonomického, technického a kultúrneho rozvoja spoločnosti v určitej historickej etape.

## 1.1 SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCE PROSTREDIE

V odbornej literatúre sa v súčasnej dobe často stretávame s vyššie uvedeným pojmom, resp. s jeho názvoslovne odlišnými synonymami. V zásade však ide o pomenovania takého sociálneho prostredia, ktoré spôsobuje kultúrnu a psychickú depriváciu. Spomedzi viacerých spomeňme niektoré aj s autormi:

- *Sociálne znevýhodnené prostredie* (Průcha, Zelina, Kariková – Kasáčová, Kovalčíková),
- *Výchovne a sociálne menej podnetné prostredie* (Hornák, Portik),
- *Sociálne a jazykovo znevýhodnené prostredie* (Drapák),
- *Sociálne a výchovne nedostatočne podnetné prostredie* (Zelina a kol.),
- *Výchovne a sociálne patologické prostredie* (Cipro),
- *Verbálne málo podnetné prostredie* (Belásová),
- *Málopodnetné sociálne a kultúrne prostredie* (Kasáčová),
- *Sociálne znevýhodnené rómske prostredie* (Daňo),
- *Sociálne znevýhodnené a výchovne menej podnetné prostredie* (Liba),
- *Málopodnetné sociálne prostredie* (Kosová),
- *Socio – kultúrne znevýhodňujúce prostredie* (Porubský),
- *Sociálne znevýhodňujúce prostredie* (Klein – Rosinský, Porubský),
- *Sociálne znevýhodňujúce prostredie a dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia* (Džuka – Kovalčíková),
- *Sociokultúrny handicap* (Knausová). (Klein, 2009, s. 91).

Ako vidno, z uvedeného širokého diapazónu synonymov, je možné konštatovať, že čo autor k danej problematike, to aj odlišné pomenovanie prostredia. Pokiaľ mám, ako autorka tejto práce vyjadriť svoj vlastný názor, prikláňam sa k pojmu „*sociálne znevýhodňujúce prostredie*“, ktoré používajú vo svojich prácach Klein, Rosinský, Porubský. Drvivá väčšina autorov vo svojich názvoch preferuje určitú konkrétnu javovú stránku znevýhodnenia (napr. jazyk, kultúru, patológiu, zvýrazňujú etnicitu prostredia a pod.) Sociálna oblasť toto všetko postihuje a preto sa nám zdá najuniverzálnejšia. Dalo by sa polemizovať medzi pojmami „*Sociálne znevýhodnené prostredie*“, ktoré používajú Průcha, Zelina a ďalší autori. Pri porovnávaní týchto veľmi podobných názvov sme si pomohli sémantikou a slovno- logickým výkladom. „*Sociálne znevýhodňujúce prostredie*“ vyjadruje charakteristiku prostredia v dynamike, to je pripúšťa možnosti zmeny. „*Sociálne znevýhodnené prostredie*“ vyjadruje charakteristiku prostredia v statike, v určitom fatalizme, osudovosti, ako keby takéto prostredie nebolo možné zmeniť. Z uvedeného dôvodu sme sa aj my v našej práci rozhodli používať pojem „*sociálne znevýhodňujúce prostredie*“, ku ktorému sa prikláňame.

Loran (2007, s.2) definuje sociálne znevýhodňujúce prostredie cez jeho priestorové vymedzenie ako *reálne spoločenské prostredie, ktoré z urbanistického hľadiska vytvára samostatný územný celok. Znevýhodnenie takéhoto prostredia, oproti iným sídelným útvarom spočíva najčastejšie v jeho uzavretosti voči širšiemu okoliu. Následkom vplyvu takéhoto prostredia na človeka je jeho postupná sociálno-ekonomická degradácia (marginalizácia) a exkludovanosť.*

Klein a Matulayová (2006, s. 4) spájajú sociálnu znevýhodnenosť s chudobou, ktorá je „*považovaná za základný determinant kvality života*“, a konštatujú, že „*všeobecne uznávaným kľúčom k riešeniu chudoby je vzdelávanie.*“

Zelina (2001, s. 14) hovorí o tom, že „*...hranice sociálne znevýhodneného prostredia nemožno presne vymedziť.*“ Zamýšľa sa nad tým, či nie je sociálne znevýhodneným prostredím napríklad aj rodina, kde sú rodičia workoholici a na dieťa nik nemá čas, alebo rodina, kde sa praktizuje tvrdá a drastická výchova. Kládie aj otázku, či sociálne znevýhodneným prostredím nie je aj škola, kde je žiak ustavične kritizovaný, ponižovaný, vysmievaný, kde sa naň kladú neúmerne požiadavky, alebo kde sedí v poslednej lavici a nikto si ho nevšimá (Rosinský, s. 93).

Vanková (2006, s. 22) uvádza, že „sociálne znevýhodnené prostredie sa vyznačuje nedostatkom, dramaticky ohraničeným deficitom v oblasti realizácie základných ľudských potrieb (materiálnych, ekonomických, kultúrno-duchovných, atď.), ktorých uspokojovanie determinuje celkové správanie ľudí žijúcich v tomto prostredí.“

Rosinský (2008, s. 96) odporúča, na základe analýzy odbornej literatúry, empirických skúseností a požiadavky Ministerstva školstva Slovenskej republiky charakterizovať sociálne znevýhodnené (podľa nášho presvedčenia „znevýhodňujúce“) prostredie, ktoré má negatívny vplyv na rozvoj osobnosti dieťaťa predovšetkým z aspektov edukácie nasledovne: „Je také prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Sociálne znevýhodnené prostredie spôsobuje sociokultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jedinca, ktorého z týchto dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“.

Základné kritériá sociálne znevýhodneného (znevýhodňujúceho) prostredia sú:

- Rodina, v ktorej dieťa žije, neplní základné funkcie (ekonomickú, výchovnú, socializačnú, reprodukčnú a pod.),
- Chudoba a hmotná núdza rodiny dieťaťa (definovaná v zákone NR SR č. 599/2003 Z.z. o pomoci v hmotnej núdzi v znení neskorších predpisov),
- Nedostatočné vzdelanie rodičov dieťaťa, resp. zákonných zástupcov dieťaťa (ak žiadny z nich nezískal ani vzdelanie poskytované základnou školou),
- Nevyhovujúce bytové a hygienické podmienky, v ktorých dieťa vyrastá,
- Vyučovací jazyk je iný ako jazyk, ktorým hovorí dieťa v domácom prostredí,
- Segregované rómske komunity (napr. marginalizované osady), v ktorých žije rodina dieťaťa,
- Sociálna exklúzia komunity (napr. osady), alebo rodiny dieťaťa v rámci majoritnej spoločnosti.

Za jedinca pochádzajúceho zo sociálne znevýhodneného (znevýhodňujúceho) považujeme takú osobu, ktorá spĺňa aspoň dve z uvedených kritérií (Klein, Rosický, 2008, s. 96).

## 1.2 MARGINALIZOVANÉ RÓMSKE KOMUNITY

Marginalizované skupiny obyvateľstva sa vyznačujú úplným sociálnym vylúčením (exklúziou) v dôsledku pôsobenia jedného, ale spravidla viacerých z nasledujúcich faktorov: strata bydliska, dlhodobá nezamestnanosť, závislosť od drog, nedostatočná sociálna prispôsobivosť, zdravotné postihnutie, odlišná sexuálna orientácia, príslušnosť k určitej etnickej skupine v regiónoch s vysokou nezamestnanosťou, marginálna pozícia celého osídlenia a pod. Z hľadiska všetkých sociálnych ukazovateľov vrátane bývania sú najpočetnejšou a špecifickou marginalizovanou skupinou na Slovensku príslušníci sociálne vylúčených rómskych komunít. Marginalizované skupiny obyvateľov sa často vyznačujú odlišnosťou od majority (etnickou príslušnosťou, zdravotným stavom, fyzickými, sociálnymi alebo mentálnymi dispozíciami, jazykom, kultúrou,...). Košický samosprávny kraj je v poradí druhým krajom, čo sa týka počtu osád s marginalizovanými rómskymi komunitami.

Na porovnanie uvádzame tabuľku s počtom osád na území jednotlivých samosprávnych krajov:

Tabuľka č. 1

Počet osád na území jednotlivých samosprávnych krajov

KRAJ	POČET OSÁD
Bratislavský	11
Trnavský	37
Nitriansky	24
Trenčiansky	12
Žilinský	8
Banskobystrický	110
Prešovský	250
Košický	168
<b>Slovensko spolu</b>	<b>620</b>

[http://www.vucke.sk/APIR/sk/Urad\\_KSK/Projekty\\_KSK/Strategia\\_rozvoja\\_marginalizovanych\\_skupin\\_KSK/Stranky/default.aspx](http://www.vucke.sk/APIR/sk/Urad_KSK/Projekty_KSK/Strategia_rozvoja_marginalizovanych_skupin_KSK/Stranky/default.aspx) Strana:26,27).

Ďalším zdrojom informácií o počte a rozmiestnení rómskych komunít na Slovensku je Atlas rómskych komunít, ktorý v rokoch 2003 a 2004 spracovali viaceré agentúry na základe požiadavky Úradu splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity. Tento

podrobnejšie mapoval situácia ako predchádzajúci zdroj a časť jeho výsledkov je prezentovaná v nasledujúcej tabuľke. Tabuľku prezentujeme z toho dôvodu, že marginalizácia rómskych komunít nie je len v samotných osadách, hoci tam je zrejme najviditeľnejšia, ale aj v osídleniach iného typu, akými sú miestne alebo mestské časti s vyššou koncentráciou rómskeho obyvateľstva. Môžu nimi byť aj časti obcí na kraji zástavby obce s prakticky štandardnou zástavbou formou rodinných domčekov ale napríklad aj osoby integrované a rozptýlené v osídleniach s majoritným obyvateľstvom. Miera marginalizácie v takýchto prípadoch závisí od stupňa integrácie a socializácie, miery akceptovateľnosti okolím a úrovne sociálneho statusu tej - ktorej rómskej rodiny.

Tabuľka č. 2

Počty rómskych osídlení podľa typu a počty ich obyvateľov za jednotlivé regióny

Kraj	integrovaných osídlení v rozptyle	počet osôb	integrovaných osídlení v koncentracii	počet osôb	osídlení na okraji	počet osôb	osídlení mimo obce	počet osôb	osídlení celkom	počet osôb celkom
Košický	171	23 053	43	9 835	105	27 683	111	23 705	430	84 276
Prešovský	122	25 952	27	5 202	131	33 503	85	20 639	365	85 296
Bansko-bystrický	233	36 798	41	8 185	55	6 053	63	4 780	392	55 816
Žilinský	18	2 212	12	1 861	5	396	5	886	40	5 355
Nitriansky	117	19 317	17	3 115	14	1 327	4	250	152	24 009
Trenčiansky	46	3 005	4	880	7	440	0	0	57	4 325
Trnavský	55	8 938	27	3 468	16	1 544	10	397	108	14 347
Bratislavský	14	1 607	6	1 025	5	773	6	123	31	3 528
<b>Celkom</b>	<b>776</b>	<b>120 882</b>	<b>177</b>	<b>33 571</b>	<b>338</b>	<b>71 719</b>	<b>284</b>	<b>50 780</b>	<b>1 575</b>	<b>276 952</b>

Zdroj: Atlas Rómskych komunít, Vláda SR, Bratislava 2004

V okrese Spišská Nová Ves sa nachádzajú nasledovné obce s marginalizovanými rómskymi komunitami: Žehra /4 zoskupenia s prvkami marginalizácie/, Spišská Nová Ves /3 zoskupenia s prvkami marginalizácie, časť integrovaná s majoritným obyvateľstvom na viacerých miestach/, Olcava /1 zoskupenie/, Markušovce /3 zoskupenia, časť integrovaná s majoritným obyvateľstvom/, Krompachy /4 zoskupenia, časť integrovaná s majoritným obyvateľstvom na viacerých miestach/, Betlanovce /1 zoskupenie/, Spišské Vlachy /integrované zoskupenie, časť s prvkami marginalizácie/, Poráč /1 zoskupenie/, Kaľava /1 zoskupenie/, Vítkovce /1 zoskupenie/, Kolinovce /1 zoskupenie, časť integrovaná na viacerých miestach s majoritným obyvateľstvom/, Letanovce /1 zoskupenie, časť integrovaná na jednom mieste v obci s majoritným obyvateľstvom/, Iľiašovce /1

zokupenie/, Teplička /1 zokupenie/, Chrasť nad Hornádom (/1 zokupenie/, Spišské Tomášovce /1 zokupenie/, Slovinky /2 zokupenia/, Hrabušice /1 zokupenie/, Smižany /1 zokupenie/, Arnutovce /1 zokupenie/, Bystrany /2 zokupenia s prvkom marginalizácie, 1 zokupenie integrované v obci/, Rudňany / 4 zokupenia, časť integrovaná na viacerých miestach s majoritným obyvateľstvom v obci/. V okrese Spišská Nová Ves tak v súčasnosti žije 36 rómskych zokupení s prvkami segregácie alebo separácie s následnými prvkami marginalizácie komunity. Aj časť zokupení rozptýlených medzi majoritným obyvateľstvom, teda bez prvkov segregácie alebo separácie však javí určitý stupeň marginalizácie. Rómske komunity žijúce v teritóriu okresu Spišská Nová Ves sú v posledných desiatich rokoch charakterizované dynamickým populačným rastom. S cieľom predvídania budúceho stavu v okrese bola spracovaná prognóza rozvoja obyvateľstva do roku 2015. O predpokladanom vývoji počtu obyvateľov v okrese v obciach a mestách so zastúpením rómskeho obyvateľstva, ktoré je predmete záujmu aj tejto práce vypovedá tabuľka č. 3.

Tabuľka č. 3

Okres Spišská Nová Ves – prognóza vývoja obyvateľstva

Obec	Počet Rómov k 31.12.2003 <sup>1</sup>	Počet Rómov v k 31.12.2009 <sup>2</sup>	Počet Rómov v k 31.12.2015	Počet obyvateľov spolu k 31.12.2003	Počet obyvateľov spolu /kvalifikovaný odhad/ 2009/2015	Percentuálne zastúpenie Rómov na celkovej počte obyvateľov 2003/2009/2015
<b>Okres Spišská Nová Ves</b>	<b>12 769</b>	<b>20 497</b>	<b>26 646</b>	<b>95 531- okres spolu 87 535 obce s rómskou komunitou</b>	<b>93 517/101 057</b>	<b>13,37/21,92/26,37</b>
Arnutovce	283	368	478	615	707/824	46,02/52,01/58,00
Betlanovce	239	311	404	658	738/840	36,32/42,14/48,10
Bystrany	1910	2441 <sup>3</sup>	3173	2807	3123 <sup>4</sup> /3869	68,04/78,16/80,72
Hnilec	37	48	62	488	508/531	7,58/9,45/11,68
Hrabušice	824	1071	1392	2249	2525/2875	36,64/42,42/48,42
Chrasť	239	311	404	780	863/967	30,64/36,04/41,78
Iliašovce	148	192	250	958	1018/1093	15,45/18,86/22,87
Kaľava	41	53	69	445	465/489	9,21/11,40/14,11
Kolinovce	79	103	134	590	615/654	13,39/16,75/20,49
Krompachy	1450	1885	2451	8881	9465/10182	16,33/19,92/24,07

<sup>1</sup> Údaje sú z Atlasu rómskych komunit, kde boli zakomponované údaje k 31.12.2003

<sup>2</sup> Demografický odhad

<sup>3</sup> Aktuálny stav z evidencie obyvateľov obce

<sup>4</sup> Aktuálny stav z evidencie obyvateľov obce

Letanovce	740	962	1251	2095	2344/2661	35,32/41,04/47,01
Markušovce	1680	2184	2839	3572	4414/4806	47,03/49,48/59,07
Olcnavá	48	62	81	974	1007/1045	4,93/6,16/7,75
Poráč	266	346	450	1037	1132/1252	25,65/30,57/35,94
Rudňany	1311	1704	2215	3503	3940/4496	37,43/43,25/49,27
Slovinky	207	269	350	1858	1953/2068	11,14/13,77/16,92
Smižany	2084	2709	3522	8410	9162/10104	24,78/29,57/34,86
Spišská Nová Ves	1910	2441	3173	38537	39801/41280	4,96/6,13/7,69
Spišské Tomášovce	591	768	998	1608	1805/2056	36,75/42,55/48,54
Spišské Vlaky	187	243	316	3589	3713/3856	5,21/6,54/8,20
Teplička	78	101	131	1114	1158/1209	7,00/8,72/10,84
Vítkovce	251	326	424	512	592/695	49,02/55,07/61,00
Vojkovce	42	55	72	443	464/489	9,48/11,85/14,72
Žehra	1124	1544 <sup>5</sup>	2007	1812	2007 <sup>6</sup> /2479	62,03/76,93/80,96

Zdroj: Mikuš, P.: Prognóza vývoja rómskeho obyvateľstva v okrese Spišská Nová Ves, interný materiál obce Žehra, 2009

### 1.3 SOCIÁLNA PATOLÓGIA

„Sociálna patológia je odvetvie sociológie, ktoré sa zaoberá skúmaním vplyvov abnormálnych a nezdravých podmienok na priebeh sociálnych procesov, prípadne samotnými týmito procesmi.“ Tieto procesy sa prejavujú v neadekvátnych sociálnych reakciách, v sociálnych deviáciách. Tento základný pojem sa úzko spája s pojmom sociálna deviácia. Výkladom pojmu sociálna deviácia je popis takého správania jednotlivca, ktoré spoločnosť alebo sociálna skupina pokladá za porušenie spoločenských alebo skupinových noriem.

Definíciu noriem vo všeobecnosti chápeme ako konkretizáciu hodnôt. Je to súčasne aj vhodný nástroj na meranie stupňa zhody normy a hodnotovej orientácie v správaní jednotlivca. Normy možno definovať tiež ako pravidlá pre vedomé konanie, predpisy pre správanie, očakávané správanie alebo vyžadované správanie.

Sopóci a Búzik uvádzajú, že podľa sociologických teórií deviácie sa sústreďujú na sociálne a kultúrne faktory, podmienky a okolnosti, ktoré spôsobujú deviáciu, prípadne to, že spoločnosť niektorých svojich členov pokladá za deviantov, a tak s nimi aj zaobchádza. Sociológovia tvrdia, že individuálna deviácia je vždy aj sociálnou deviáciou, t. j. má spoločenský kontext. Sociologické vysvetlenia deviácie teda okrem deviantných osôb

<sup>5</sup> Aktuálny stav z evidencie obyvateľov obce

<sup>6</sup> Aktuálny stav z evidencie obyvateľov obce



zohľadňujú aj normy, ktoré tieto osoby porušujú, ako aj sociálne skupiny, prípadne celú spoločnosť, ktorá na deviáciu istým spôsobom reaguje.

Porušenie pravidiel spoločnosti môžeme chápať aj ako nežiaduce javy. Spoločensky nežiaduce javy sú udalosti charakterizované tým, že vznikajú len v procese života ľudskej spoločnosti. Takýto charakter majú sociálne javy. Na základe tejto charakteristiky sa nežiaduce javy delia na:

- *spoločensky nežiaduce sociálne javy* – napr. nelegálna migrácia občanov tretích krajín, umelé prerušenie tehotenstva, potratovosť, znižujúca sa pôrodnosť, dopravná nehodovosť, zhoršujúci sa zdravotný stav obyvateľstva, nezamestnanosť, rozvodovosť, výchova detí v neúplných rodinách, deti v náhradnej výchove, nedostatok voľnočasových aktivít, sociálna odkázanosť mnohých rodín, atď.,
- *spoločensky nežiaduce sociálno-patologické javy* – napr. alkoholizmus, drogová závislosť, prostitúcia, závislosť na hracích automatoch, ruletách a lotériách, recidíva trestnej činnosti, pôsobenie zhubných siekt a kultov, rasová neznášanlivosť a pôsobenie extrémistických hnutí, všeobecný rast násilia medzi deťmi a mladistvými, šikanovanie v školských zariadeniach, samovražednosť, atď.,
- *spoločenské javy s pozitívnym aj negatívnym vplyvom pre spoločnosť* - napr. cestovný ruch, zmena zamestnaní, rastúca motorizácia, atď.

Mnohé sociálne javy, ako napríklad prostitúcia, alkoholizmus, drogové závislosti, samovraždy, rozvrátené manželstvá, sektárstvo, bezdomovectvo, chudoba a pod. bývajú často označované ako *predpolia kriminality*. Charakterizujeme ich ako sociálno-patologické javy, ktoré samotné nie sú trestnou činnosťou, ale trestnej činnosti najčastejšie predchádzajú, s trestnou činnosťou súvisia, alebo sa stávajú jednou z jej príčin.

Názov predpolie kriminality odvodzujeme z teórie sociálneho poľa. Sociálno-psychologická a sociologická teória poľa vychádza z predpokladu, podľa ktorého je kľúčom k sociálnemu správaniu človeka a teda aj ku kriminalite samotný ľudský život. V živote človeka jestvuje sociálne prostredie, prípadne sociálne okolie človeka, ktoré pozostáva z jeho životného priestoru, v ktorom pôsobia príťažlivé a odstredivé sily. Tieto sily podľa pôvodného učenia Lewina (1890-1943) sú analógiou matematicko-fyzikálneho modelu a majú svoju vlastnú dynamiku. Správanie individua je podľa teórie poľa výsledkom síl rôznych smerov a rôznej intenzity (vektorov). I keď uvedená teória je silne poplatná psychologickému gestaltizmu, jej zásluhou sa začali sociálne vedy s dovedy

nevídanou pozornosťou začali venovať konkrétnej situácii individua, osobitne prostrediu, v ktorom žije a ktoré každý odlišne a individuálne prežíva. (Lebenswelt). Podľa teórie poľa medzi potrebami a záujmami jednotlivcami na jednej strane a potrebami a záujmami jeho okolia (spoločnosti) na strane druhej jestvuje určité napätie. Toto napätie sa odvodzuje od toho, do akej miery sociálne prostredie uspokojuje potreby a záujmy individua, prípadne skupiny jednotlivcov (Ondrejko, 2000, s. 92).

Samotná kriminalita, páchanie trestných činov, však spravidla nevzniká naraz. Obyčajne býva výsledkom tzv. „deviantnej kariéry“, ktorá zahŕňa určité stupne odchýlného, deviantného správania. Záleží na spoločnosti, ktoré z jednotlivých stupňov deviantného správania bude tolerovať a od ktorého štádia deviantného správania začne toto správania kriminalizovať. Jestvuje takzvaný „tolerančný limit“, ktorý sa mení podľa spoločenskej situácie, podľa ktorého spoločnosť toleruje isté odchýlky od stanovených noriem správania (tak napríklad kolíše tolerancia ku konzumovaniu alkoholu od prohibície, absolútneho zákazu a vymedzovania času, prípadne miesta, kedy je povolené konzumovať alkohol, k tolerovaniu určitého kvanta konzumovaného alkoholu až opilstva na určitom území alebo všade, podobne je to v otázkach sexuálneho správania, manželskej nevery a pod.)

Predpolia kriminality môžu byť takto obsahom rôznych stupňov deviantného správania. Spravidla však o predpoliach kriminality začíname hovoriť počínajúc asociálnym, prípadne antisociálnym správaním. Stupeň tolerancie spoločnosti tak k deviantnému správaniu, predpoliam kriminality, ako i ku kriminalite samotnej úzko súvisí s fungovaním sociálnej kontroly ako mechanizmu, ktorý si spoločnosť vytvára na to, aby zabezpečila fungovanie, t.j. platnosť a účinnosť svojich noriem, a to formálnych aj neformálnych.

Na prvý pohľad sa bude zdať, že problematiku sociálnej patológie sme do práce zaradili zbytočne, nakoľko táto práca má pojednávať a postavení asistenta učiteľa a o jeho vzťahu k sociálnej práci. Podľa nášho názoru však problematika sociálnej patológie, aspoň stručný exkurz do problému do tejto práce patrí. V prípadoch mnohých marginalizovaných rómskych komunit, najmä v tých kde je enormná chudoba, je výskyt sociálno-patologických javov podstatne častejší ako v bežných komunitách. V prepojení na odlišnú hodnotovú orientáciu a hierarchiu hodnôt sa výchovné aj vzdelávacie úsilie škôl, ale aj celého pedagogického zboru, vrátane asistentov učiteľa dostáva do úskalia, kde na jednej strane dostávajú deti do vienka normy správania, motiváciu k vzdelávaniu, avšak po návrate domov sa tieto ťažko budované hodnoty dostávajú do konfrontácie s bežnou realitou v rodine, osade, kolónii, či sídlisku.

## 1.4 VZDELANIE

Vzdelanie patrí medzi základné „aktíva“, ktorými disponujú jednotlivci, domácnosti alebo lokality (ľudský kapitál). Od vzdelania sa odvíjajú nielen vzory reprodukčného správania, ale s ním súvisí aj úspešnosť zapojenia sa do trhu práce a benefity, ktoré prináša (zamestnanosť, kvalita práce, odmeňovanie). Účasť vo formálnom trhu práce sa všeobecne považuje za najvýznamnejší kanál sociálnej inklúzie. Medzi faktory, ktoré prispievajú k zlepšeniu životných podmienok patrí určite vzdelanie.

Existuje nespočetné množstvo rôznych publikácií, ktoré sa zaoberajú základnými pojmami pre vysvetlenie princípov a pravidiel vedy o edukačných procesoch – pedagogiky. Autori, ktorých v seminárnej práci citujem sú uznávanými odborníkmi v tejto oblasti.

Podľa autorov (2000, s. 499) vzdelanie je to proces a výsledok osvojovania systematických poznatkov a vedomostí a s nimi spojených intelektuálnych a pracovných schopností a návykov. Je to nevyhnutná podmienka prípravy človeka na život, nadobudnutá na školách, sebazvdelávaním, v mimoškolských /podnikových, rezortných, osvetových a iných/ zariadeniach a inštitúciách, ako aj v každodennej pracovnej činnosti .

Andragogika nechápe vzdelanie len v medziach intelektuálneho vývoja, ale aj ako faktor všestranného rozvoja osobnosti, teda aj s výsledkami výchovnej zložky tohto procesu. Vzdelávanie je súčasťou celoživotného poznávania a štúdia v najdlhšej etape života človeka. Vyjadruje určité normy komplexu poznatkov a požiadaviek na vzdelanostnú úroveň človeka a spoločnosti.

Vo vzťahu k výkonu povolania poznáme niekoľko druhov vzdelávania:

- a/ predbežné vzdelávanie,
- b/ ďalšie vzdelávanie,
- c/ odvetvové a odborové vzdelávanie (podľa tarifných a mzdových kategórií),
- d/ vzdelanie stredoškolské, vysokoškolské, vedecké (podľa dosiahnutého stupňa školského vzdelania).

## 1.5 EDUKÁCIA

Podľa Průchu (2000, s.15) pojem vzdelávanie sa v pedagogickej teórii všeobecne chápe ako proces zámerného a organizovaného osvojovania poznatkov, znalostí, postojov typicky realizovaný prostredníctvom školského vyučovania .

„Vzdelávanie je proces, v ktorom si žiak osvojuje poznatky a činnosti, vytvára vedomosti a zručnosti, rozvíja telesné a duševné schopnosti a záujmy“ (Petlák, 1997, s. 270).

Vzdelávanie označujeme ako dlhodobú a nepretržitú inštitucionalizovanú vyučovaciu činnosť učiteľov, lektorov, inštruktorov alebo iných osôb vo funkcii profesionálneho vzdelávateľa v škole a v mimoškolskom výučbovom zariadení na prípravu učiacich sa na ich pracovný a mimopracovný život v spoločnosti, v ktorej žijú. Táto činnosť je spravidla projektovaná na vyvolanie učenia sa prevažne kognitívneho typu – t.j. na osvojovanie všeobecných a odborných informácií a operácií (Švec, 2002, s.318).

V slovenskej špeciálnej pedagogike sa v poslednom období upúšťa od používania pojmov výchova a vzdelávanie, tieto sa nahrádzajú strešným pojmom edukácia.

Termín *edukácia* podľa Šveca (Základné pojmy v pedagogike a andragogike, 1995) zahŕňa omnoho viac stránok, aspektov, dimenzií a rovín slovenského termínu výchova. „Edukácia (ako zámerné výchovné pôsobenie relevantného prostredia) je zložkou komplexnejšieho javu sociálneho formovania (utvárania, stvárňovania) osobnosti. Je súčasťou socializácie ako celospoločenského procesu včleňovania jednotlivcov do svojej komunity so špecifickou kultúrou“ (tamtiež, s.135).

*Špeciálnu edukáciu* je v tomto kontexte možné chápať ako zámerné pôsobenie relevantného prostredia na osobnosť jednotlivca so špeciálnymi výchovno - vzdelávacími (edukačnými) potrebami, s cieľom zabezpečiť proces učenia na základe komunikačno-informačných interakcií prostredníctvom špeciálno-pedagogických intervencií.

*Edukačné stratégie* predstavujú zovšeobecnený súhrn cieľov, zámerov a činností, podmienok a úprav, smerujúcich k dosiahnutiu strešného cieľa edukácie identifikovaného pre danú kategóriu viacnásobne postihnutých jednotlivcov. Modely edukácie je možné chápať ako diferenciaciu a konkretizáciu vytýčených stratégií v oblasti cieľov, úloh, obsahu a procesu, inštitucionalizácie, personálneho zabezpečenia a materiálneho zabezpečenia, riadenia, kontroly a evaluácie (hodnotenie, známkovanie).

*Funkčné modely edukácie* je možné ponímať ako súbor zámerov, úloh, obsahu, edukačných intervencií a aktivít, metód a postupov, inštitucionalizácie, personálneho zabezpečenia, materiálneho zabezpečenia, podmienok a úprav edukačného prostredia a jeho organizačného usporiadania, finančného zabezpečenia, riadenia, kontroly a evaluácie, ktorý vedie k úspešnému dosahovaniu dlhodobých i krátkodobých edukačných cieľov a zámerov. Predpokladom identifikácie stratégií a funkčných modelov edukácie viacnásobne postihnutých je špeciálno-pedagogická diagnostika, opierajúca sa aj o údaje iných súčastí komplexnej diagnostiky konkrétneho jednotlivca.

Edukácia jednotlivca i skupiny pochádzajúcej z málopodnetného prostredia má oproti ostatným kategóriám osôb svoje osobitosti. Takého osobitosti má aj edukácia, ale aj evaluácia úspešnosti edukácie rómskych detí. Tieto vyplývajú z viacerých osobitostí Rómov, naznačených v nasledujúcich subkapitolách (Švec, 1995. str. 135).

## **1.6 EDUKÁCIA SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÝCH ŽIAKOV**

Pojmom sociálne znevýhodnené prostredie sme sa zaoberali už v predchádzajúcich častiach tejto práce. Zhrňme však, že ide o také prostredie, kde absentujú základné pedagogické, psychologické, materiálne, kultúrne a demografické faktory, ktoré prispievajú k integrite osobnosti. Zaraďujeme sem prostredie, v ktorom sa nachádzajú, resp. absentujú tieto faktory: nízka životná úroveň, nízky stupeň vzdelania, negramotnosť, chudoba, nezamestnanosť, alkoholizmus, zdravotné postihnutie, spolužitie viacerých generácií v malom priestore, násilie, nezáujem o deti, nízka miera starostlivosti o deti, ale aj rozvodovosť, resp. nefunkčnosť rodín (Bakošová, 2003, str. 55).

V prípade edukácie je potrebné sociálnu znevýhodnenosť ponímať z hľadiska sociálnej pedagogiky, t.j. neschopnosti rodičov vychovávať deti, nespôsobilosť pochopiť základné potreby detí, absencia akýchkoľvek hodnôt v rodine, nezvládnutie rodičovskej role.

Pojem „kvalita života“ je v pedagogickej literatúre málo známy. Pojem nebol doposiaľ definovaný, no vedci sa zhodujú v tom, že každé hodnotenie kvality života je subjektívne. Autori (Ondrejka, Drímalová, Fetisovová, Adamicová, 2001), ktorí sa zameriavajú na kvalitu života v zdravotníctve, hovoria o komplexnej koncepcii kvality života. Tá podľa nich zahŕňa:

- subjektívnu spokojnosť so životom,
- subjektívnu spokojnosť v jednotlivých oblastiach života (práca, finančné prostriedky, zdravie, vzťahy s inými),
- sociodemografické ukazovatele kvality života (sociálne činitele), ktoré sú odrazom príležitostí ponúkaných prostredím.

Ako uvádzajú autori Lehman, Ward, Linn (1982): „Kvalita je determinovaná vnútornými i vonkajšími faktormi. Vnútorné (subjektívne) faktory zahŕňajú úroveň aspirácií, doterajšie skúsenosti, osobné očakávania a percepciu súčasných podmienok.“ Vonkajšie (objektívne) faktory sú určované sociálnymi činiteľmi (In: Ondrejka, Drímalová, Fetisovová, Adamicová, 2001).

K tomu, aby sme pochopili, z akého prostredia rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia pochádzajú je potrebné definovať si základné piliere sociálneho prostredia, v ktorých najčastejšie dochádza v rómskom prostredí k deformáciám, resp. sú oslabené alebo úplne absentujú.

- *Výchova* – latinsky (aducatio) je pôsobenie na procesy učenia a socializácie s cieľom premeniť, pretvárať človeka. V užšom zmysle ju chápeme ako plánovité, cieľavedomé, zámerné, systematické pôsobenie na osobnosť človeka, zamerané na tvorbu hodnôt, mravného konania a presvedčenia (Bakošová, 1994, s.19).
- *Starostlivosť* – je snaha o úspešný vývoj, blaho človeka. Zaraďujeme sem bývanie, zabezpečenie životného štýlu zodpovedajúceho možnostiam, zabezpečenie výchovy, vzdelávania, zdravotnej starostlivosti, pracovných príležitostí i špecifických potrieb. (Strieženec, 1996, s. 208, upravené, doplnené Bakošová, 2003).
- *Detstvo* – je podľa Dohovoru o právach dieťaťa a obdobie od narodenia do 18. roku života (Detské práva, 1990). Detstvo je dôležitá fáza života, ktorá ovplyvňuje ďalšie obdobie života, je obdobím, kedy sa kladú základy osobnosti. Deti predstavujú najzraniteľnejšiu skupinu, ktorá nie vždy vie deklarovat a chrániť svoje práva. (Bakošová, 2003)
- *Funkčná rodina* – je rodina pozostávajúca z manželov a najmenej z jedného dieťaťa. Plní všetky úlohy: biologicko-reprodukčnú, socializačno-výchovnú a ekonomickú. Malo by byť v nej veľa humoru a prevládať otvorená komunikácia.
- *Rodičovstvo* – je to rola, ktorú plnia rodičia vo vzťahu k dieťaťu. Kvalitu rodičovstva určujú schopnosti rodičov uspokojiť potreby dieťaťa, prejavit akceptáciu, lásku, starostlivosť, poznanie a využit vhodné edukačné prostriedky k dieťaťu. Rodičovská rola vyplýva zo zákona o rodine, ktorý hovorí o tom, aké povinnosti majú rodičia vo vzťahu k dieťaťu.

Do postavenia dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia sa môže dostať ktorékoľvek dieťa, kde je podstatným spôsobom narušený čo len jeden z vyššie uvedených pilierov sociálneho prostredia. Nezáleží pri tom, či pochádza z rómskeho alebo nerómskeho prostredia.

Problémov súvisiacich s výchovou a vzdelávaním rómskych žiakov pochádzajúcich o sociálne znevýhodňujúceho a výchovne málo podnetného prostredia je stále viacero. Čerešníková (2006, s. 119) poukazuje na tzv. *nevýhodné faktory*“, ktoré potenciálne podmieňujú vznik problémov v školskej úspešnosti dieťaťa:

- obaja rodičia dosiahli iba základné vzdelanie,

- dieťa má troch alebo viacerých súrodencov,
- dieťa je v poradí súrodencov až na treťom alebo na ďalšom mieste,
- rodina žije v stiesnených bytových podmienkach,
- matka sa nezaučila v žiadnom zamestnaní,
- rodičia nevlastnia žiadne knihy, ani si ich nepožičiavajú,
- dieťa nevlastní žiadne knihy,
- oneskorený vývin reči – v 18. mesiaci dieťa ešte nepozná jednotlivé slová, chyby reči dieťaťa,
- v rodine dieťaťa sú aj ďalší členovia, ktorí majú problémy s čítaním a písaním.

Pri rozhovoroch s asistentmi učiteľa, zapojenými do nášho výskumu, ale aj osobným poznaním reality v okrese Spišská Nová Ves si dovoľujeme doplniť, resp. upresniť nevýhodné faktory nasledovne:

- mnoho rodičov nedosiahlo ani základné vzdelanie, niektorí absolvovali len niekoľko tried špeciálnej školy, niektorí rodičia nenavštevovali školu vôbec,
- viac rodičov, ako sú oficiálne odhady, nevie čítať ani písať vôbec,
- mnoho rodičov neovláda ani základy slovenského jazyka, toto platí nielen v prostrediach, kde Rómovia hovoria rómčinou, ale aj v oblastiach, kde hovoria maďarsky,
- časť rodičov nie je spôsobilá nielen o deti ale ani o seba sa vôbec postarať z dôvodu sociálnej zaostalosti, mentálnej retardácie, zdravotného postihnutia, vekovej alebo psychickej nezrelosti alebo vzájomnej kombinácie týchto prvkov,
- mnoho rodín je hlboko zasiahnutá sociálnou patológiou (alkoholizmus, drogovanie, hráčska závislosť, sodomia, kriminalita,...), ktoré výrazným spôsobom devastujú rodinné prostredie dieťaťa v ktorom vyrastá.

Podľa Čerešnikovej, Čerešníka a Rusnákovej (2007, s. 163-165) môžeme za hlavné problémy pri vstupe sociálne a kultúrne dprimovaného žiaka do školského systému označiť nasledovné fakty:

- Rómske dieťa neovláda slovenský jazyk, ktorý je vyučovacím jazykom, ale ani materinský jazyk neovláda v potrebnom rozsahu, pretože slovná zásoba v rómčine je nedostačujúca a jazykový kód hodnotíme ako obmedzený.
- Málo podnetné, často i patologické sociálne a výchovné prostredie, ktoré nepodporuje efektívnu socializáciu dieťaťa vo všetkých jej kategóriách: osvojenie si hygienických a pracovných návykov, získavanie vedomostí a zručností, spoznávanie filozofických,

etických a estetických systémov a vytvorenie rebríčka hodnôt, osvojenie si primeraných foriem sociálneho správania, ktoré korešpondujú s normami spoločnosti.

- Samotný proces zrenia, prebiehajúci na základe vnútorne naprogramovaných zmien (biologických, psychických, sociálnych), nestačí na primeraný rozvoj psychiky a motoriky dieťaťa a tak rómske dieťa, ktorého fyzický vek je šesť – sedem rokov, nedosahuje potrebnú úroveň hrubej a jemnej motoriky, pretože proces zrenia nie je podporovaný podnetmi z prostredia.
- Vnímanie školy ako represívnej inštitúcie, kde Róm zažíva iba neúspech, problémy, pocit menejcennosti, strach z opovrhnutia, pretože to, čo je cenné v prostredí komunity (temperament, hlučnosť, voľnosť, nerobenie samostatných rozhodnutí, atď.) sa stáva problémom v škole, pričom teoretický obsah vzdelávania (najmä na druhom stupni základnej školy) sa veľmi líši od životných potrieb Rómov žijúcich na okraji spoločnosti.
- Nerozvíjanie individuálnej zodpovednosti za svoje činy a správanie sa, ktoré je akceptované a podporované v rómskej komunite (rodine), kde sú kolektívne rozhodnutia záväzné pre každého člena sú v rozpore s pôsobením školy, čo je pre dieťa veľká záťažová situácia, ktorú samo nedokáže riešiť.
- Predsudky, ktoré majú slovenské deti voči rómskym a naopak, z ktorých pramení odmietanie kontaktov medzi deťmi navzájom.
- Rómske dieťa sa vynikajúco intuitívne orientuje v medziľudských vzťahoch, vycíti láskavé srdce dospelého, pričom nerozlišuje či je to Róm alebo Slovák. Je veľmi živé, temperamentné a vyžaduje veľa neustálej pozornosti od dospelých, čo môže u pedagóga vyvolávať negatívne pocity a odmeranosť.
- Rómske dieťa v zmiešaných triedach býva skôr dieťaťom neobľúbeným ako obľúbeným, často sú rómske deti prijímané najmä problémovými spolužiakmi, ktorým sa prispôsobujú, čo následne vyvoláva produkciu nevhodného správania, za ktoré sú trestané a odmietané.

Najmarkantnejšie sa prejavujú problémy so školskou dochádzkou, neuspokojivá je spolupráca rodiny a školy, nedostatočné ovládanie slovenčiny a s tým súvisiaca školská neúspešnosť žiakov, postoje Rómov k vzdelaniu a neadekvátne zaraďovanie rómskych žiakov do špeciálnych základných škôl pre mentálne postihnutých jedincov. Toto sú asi najväčšie problémy nášho školského systému, ktorý spôsobuje ešte vyšší stupeň segregácie rómskych detí a žiakov (Klein. 2003, s. 14).



Aby ich vzdelávanie mohlo byť dostatočne efektívne, musí byť splnených niekoľko základných predpokladov. Medzi ne patria (Švarcová a kol., 1998, s.9):

- Zaisťovanie dostatočne dlhej a pravidelnej školskej dochádzky žiakov do školy,
- Odstránenie jazykovej bariéry,
- Adekvátny prístup škôl a školských zariadení k špecifickým hodnotám, záujmom a potrebám rómskych rodín a ich detí,
- Využívanie alternatívnych prístupov vo vzdelávaní,
- Vzájomné rešpektovanie kultúrnych odlišností a hodnôt rómskych a ostatných žiakov v rámci multikultúrnej výchovy.

## 2 SUBJEKTY EDUKÁCIE DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

### 2.1 ŠTÁT

Vychádzajúc z Dohovoru o právach dieťaťa, ktorého zmluvnou stranou je i Slovenská republika, je úlohou príslušných orgánov štátnej správy a samosprávy vytvárať podmienky pre rovnaké možnosti detí v prístupe ku vzdelávaniu so zvláštnym dôrazom na tie skupiny, ktoré sú z dôvodu sociálnych a kultúrnych špecifik jestvujúcim vzdelávacím systémom znevýhodňované. Z uvedeného princípu vychádza aj Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15-20 rokov, ktorý v časti 3 - Cieľový stav výchovy a vzdelávania, počíta s uskutočnením takých zmien vo vzdelávacom systéme, aby sa umožnil prístup k vyššiemu vzdelaniu aj deťom zo sociálne menej podnetného prostredia; s osobitným zreteľom na rómske obyvateľstvo.

Národný program výchovy a vzdelávania, ale najmä Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania sa svojim zameraním primárne dotýka cieľovej skupiny rómskych detí a mládeže a detí a mládeže rómskeho pôvodu, ktorá je vnímaná ako deti a mládež s problémami v správaní, učení a postojoch, ktoré vznikli na základe dysfunkčných sociálnych podmienok, teda tých, ktorí sú označovaní ako sociálne znevýhodnení.

Integrované vzdelávanie cieľovej skupiny rómskej populácie vychádza z poňatia integrácie ako „vyváženej a stabilnej možnosti etnickej skupiny zúčastňovať sa spoločensko-ekonomického života krajiny na základe rovnakých príležitostí, bez ohrozenia svojej identity (jazykovej, kultúrnej), ktorá svojou špecifickosťou prispieva do kultúrneho bohatstva spoločnosti.“

*Aspekty integrovaného vzdelávania:*

- integrované vzdelávanie ako súčasť existujúcej výchovno-vzdelávacej sústavy a nie ako jej paralela, či alternatíva,
- integrované vzdelávanie ako vnútorne diferencovaný systém rešpektujúci osobnostné, sociálne a kultúrne špecifiká jednotlivcov, bez ohľadu ich príslušnosti k majorite, či k minorite,
- integrované vzdelávanie ako vertikálne usporiadaný a komplementárny podporný systém umožňujúci zníženie a elimináciu sociálnej exklúzie časti rómskeho obyvateľstva v oblasti vzdelania na všetkých úrovniach jeho nadobúdania, počnúc predškolskou

výchovou až po vysoké školy a inštitúcie celoživotného vzdelávania.

*Ide tu v princípe o školskú integráciu založenú na zásadách:*

- rovnoprávnosti prístupu každého občana ku vzdelaniu,
- slobodného výberu školy alebo školského zariadenia; účasti rodičov na zabezpečení výchovy a vzdelávania svojich detí,
- rovnosti významu a neoddeliteľnosti výchovy a vzdelávania,
- rozvoja osobnosti dieťaťa, jeho nadania a talentu, rozumových schopností a fyzických schopností, posilňovania úcty k ľudským právam a základným slobodám, prípravy detí a mládeže na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia, znášanlivosti, rovnosti medzi všetkými národmi, národnosťami, etnickými a náboženskými skupinami a rovnosti pohlaví a posilňovania environmentálneho cítenia a sociálneho cítenia,
- možnosti každého občana vzdelávať sa počas celého života,
- bezplatného vzdelávania v základných školách a stredných školách,
- uvedomelého prístupu rodičov rómskych detí a mládeže ku vzdelávaniu ako kľúča k ich spoločenskému a kultúrnemu pozdvihnutiu, ako aj k vyšším možnostiam uplatnenia na trhu práce.

Slovenská republika vo svojich strategických dokumentoch v oblasti vzdelávania rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia stanovila na najbližších 15 – 20 rokov nasledovné ciele:

*Strategické ciele v oblasti výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov*

- Reformovať riadenie edukačného procesu v podmienkach SR tak, aby sa mohli rešpektovať lokálne sociálne a kultúrne podmienky pri tvorbe a realizácii školského kurikula.
- Pripraviť učiteľa ako rozhodujúceho činiteľa realizácie stratégie v zmysle nadobúdania odborných spôsobilostí, realizovať stanovené zámery v kontexte vzdelávacích potrieb konkrétnych jednotlivcov cieľovej skupiny.
- Vytvoriť atraktívne edukačné prostredie pre cieľovú skupinu, rešpektujúce jej sociálne, kultúrne a jazykové špecifiká, a tým prispieť k zlepšeniu ich dochádzky do školy.
- Uskutočniť kurikulárnu transformáciu tak, aby školy dostali možnosť vytvárať školské kurikulá s ohľadom na vzdelávacie potreby danej skupiny žiakov.
- Modernizovať stratégie vzdelávania tak, aby tieto rešpektovali osobnostné, kultúrne a

sociálne špecifiká a vzdelávacie potreby jednotlivcov ponímaných ako subjekty a nie objekty vzdelávacieho procesu.

- Zlepšiť materiálnu, technickú a metodickú pomoc škole v úsilí o realizáciu hore uvedených cieľov.
- Intenzívnym školským i mimoškolským vzdelávaním meniť postoje majority k minoritám a naopak.
- Podporiť prebiehajúci proces decentralizácie.
- Zabezpečiť adekvátne podmienky pre výskum ako predpoklad budovania efektívneho systému vzdelávania.
- Účinnnejšie pôsobiť na rómsku minoritu cestou propagácie kladných príkladov rómskych žiakov a študentov v oblasti vzdelávania.

### ***Koncepčné zámery na jednotlivých stupňoch školských zariadení***

*Materské školy* (Ondrášová, Skoumalová, Zelina a kol., 2004, s.11)

Východiská pre integrované predškolské vzdelávanie rómskych detí:

- deti sú súčasťou rodín a komunit, v ktorých žijú,
- deti sa optimálnejšie vyvíjajú v prostredí, v ktorom sa zohľadňujú ich individuálne potreby,
- deti sa učia najlepšie jeden od druhého v komunitách, ktoré podporujú rozvoj skúsenosti z bežného života.

Hlavné podmienky:

- posilnenie predškolského vzdelávania v systéme celoživotného vzdelávania a jeho dostupnosť,
- prehodnotenie cieľov a obsahu predškolského vzdelávania z aspektu tvorby integrovaných prístupov,
- upevnenie princípov integrovaného vzdelávania a zvyšovanie kvalifikácie pedagógov v predškolskom vzdelávaní,
- monitorovanie úspešnosti programu Phare 2000 Projekt Matka a dieťa,
- realizovanie programu Phare 2001,
- využitie dobré výsledky a nadviazanie na programy Phare 1998, 1999, 2000, 2001 a 2002
- využitie existujúcich alternatívnych metodických príručiek schválených MŠ SR (Nadácia Škola dokorán).

Základné princípy:

- prispôbiť výchovu a vzdelanie každému dieťaťu,
- dať deťom možnosť výberu a podporiť tak u nich snahu učiť sa a spoznávať,
- zapájať deti do aktívneho učenia,
- formovať dobré vzťahy s rodinami a podporovať ich zaangažovanosť a výchovu a vzdelanie dieťaťa,
- zabezpečiť aplikáciu rámcového programu podľa konkrétnych podmienok školy a detí (školské kurikulum),
- vymedziť časť štátnych prostriedkov na grantovú podporu výskumných programov pre skvalitňovanie integrovaných predškolských programov,
- vzhľadom k potrebe zvládnuť širšie spektrum odborných špeciálno–pedagogických a sociálnych spôsobilostí,
- finančne zabezpečiť priebežné vzdelávanie a špecializačné inovačné štúdium pre učiteľov pracujúcich s rómskymi deťmi, vrátane osvojenia si základov rómskeho jazyka (ako pomocného vyučovacieho jazyka),
- zintenzívniť a zefektívniť činnosť Štátnej školskej inšpekcie so zameraním na plnenie uznesení štátnych orgánov vo vzťahu k zabezpečeniu podporných programov pre deti vyžadujúce si osobitnú starostlivosť. (Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania, MŠ SR, Bratislava 2004).

*Základné školy* (Ondrášová, Skoumalová, Zelina a kol., 2004, s. 12, 13)

- zachovať a podporovať:
  - a) existenciu nultých ročníkov základných škôl pre 6 –ročné deti nedosahujúce školskú zrelosť,
  - b) profesiu asistenta učiteľa ako pedagogického zamestnanca,
- u žiakov zo znevýhodneného prostredia, ktoré majú opakované problémy v učení (v predchádzaní opakovania ročníkov) realizovať podporné vyučovanie,
- vytvoriť systém vyrovnávania individuálnych rozdielov žiakov základnej školy (z dôvodu nízkej ekonomickej, sociálnej úrovne a kultúrnej odlišnosti), zamerať sa na praktické zručnosti (v prípade potreby poskytnúť žiakom ZŠ alternatívne učebné osnovy, predovšetkým na prvom stupni ZŠ) a znížiť počet žiakov v triede za účelom individualizácie prístupu k nim,
- legislatívne riešiť problematiku školskej dochádzky mladistvých matiek,
- v spolupráci s asistentom učiteľa, sociálno-terénnym pracovníkom a odborným

pracovníkom pre školstvo na obecných úradoch, s cirkevnými inštitúciami a diecéznymi spoločenstvami, ako aj ďalšími mimovládnyimi organizáciami pomáhať odstraňovať príčiny neplnenia povinnej školskej dochádzky,

- zaviesť vyučovanie rómskeho jazyka podľa požiadaviek zákonných zástupcov žiaka a potrieb (ako materinský jazyk, podporný jazyk) ako:
  - a) nepovinný predmet,
  - b) povinne voliteľný predmet (napr. ako ďalší cudzí jazyk),
- v rámci mimoškolskej práce,
- realizovať celodenný výchovný systém,
- využiť vzdelávacie poukazy na podporu mimovyučovacej a mimoškolskej činnosti v súlade so zákonom 597/2003 o financovaní škôl a školských zariadení,
- podporovať vzdelávacie aktivity zamerané na prípravu na stredoškolské štúdium,
- inováciou obsahu Smernice MŠ č. 7496/1985-20 vytvoriť podmienky na otvorenie kurzu na získanie úplného základného vzdelania aj za podmienok, ak sa prihlási menej ako 12 žiakov,
- legislatívne riešiť problematiku migrujúcich rodín v súvislosti s plnením povinnej školskej dochádzky,
- v rámci udržateľnosti programu Phare 2000 monitorovať využitie metodických materiálov pre nulté ročníky,
- realizovať program Phare 2001 – 70 ZŠ – nulté ročníky<sup>7</sup>,
- zabezpečovať alternatívne metodické príručky, učebné pomôcky, knižky a pod. na podporu výchovno-vzdelávacieho procesu.

(Konceptia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania, MŠ SR, Bratislava 2004).

*Špeciálne školstvo* (Ondrášová, Skoumalová, Zelina a kol., 2004, s.13, 14)

Školskú integráciu a zvýšenie vzdelanostnej úrovne rómskych detí v oblasti špeciálneho školstva realizovať v rovinách:

- a) inštitucionálnej,
- b) obsahovej,
- c) legislatívnej.

*a) Inštitucionálna oblasť*

- prepojiť školy, ktoré realizujú povinné vzdelávanie a to základné školy a špeciálne

---

<sup>7</sup> Nastúpili aj ďalšie programy PHARE, ale od roku 2002, funguje tento program v systéme MŠ SR.

základné školy,

- do spolupráce intenzívnejšie zapojiť sociálne úrady, pedagogicko-psychologické poradne, matriky a zriaďovateľov jednotlivých typov škôl,
- Podstatným spôsobom zvýšiť dostupnosť škôl deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia v okrese Spišská Nová Ves, najmä čo sa týka vzdialenosti, kvality a bezpečnosti ciest /Žehra – Spišské Vlachy, Rudňany,.../.

*b) Obsahová oblasť*

- spojiť skúsenosť a odborné zázemie špeciálnych základných škôl, ich metódy a formy práce, s možnosťou dopracovania alternatívnych osnov a metodík, za pomoci asistentov učiteľov, s cieľom zabezpečiť žiakom, ktorí majú na to predpoklady podmienky na zvládnutie učiva bežnej základnej školy; obsah prispôbovať plánovanej zmene kurikula na ZŠ,
- aplikovať skúsenosti a poznatky z projektov Nadácie Škola dokorán, Phare 2001 a pod., pri postupnom začleňovaní rómskych žiakov, ktorí na to majú po absolvovaní špeciálnych diagnostických testov predpoklady, po predchádzajúcom absolvovaní špeciálnej tranzitívnej
- triedy s upravenými učebnými osnovami, s využitím primeraných metód práce, rešpektujúc vyučovací štandard prvého ročníka základnej školy, do druhého, prípadne vyšších ročníkov štandardnej základnej školy,
- do špeciálnych základných škôl prijímať zásadne len deti s indikovaným stupňom mentálneho zaostávania,
- vytvoriť podmienky na ZŠ pre reintegrované deti zo špeciálnych základných škôl - upravený počet detí v triede, zaškolených pedagógov, pomoc asistenta učiteľa, metodickú pomoc a pod. - tieto zabezpečiť cez rokovania a zmluvné vzťahy,
- aby sa predišlo možným demotivujúcim aspektom pri prípadných drobných zaváhaniach žiakov počas integrácie pre týchto žiakov na 1. stupni ZŠ používať miesto známok slovné hodnotenie,
- pre žiakov vyšších ročníkov špeciálnych základných škôl, kde je už prestup do ZŠ z dôvodu rozdielnosti obsahu vzdelávania prakticky ťažko realizovateľný, po úspešnom absolvovaní 9. ročníka dať možnosť pokračovať vo vzdelávaní nie len na odborných učilištiach (bývalé osobitné odborné učilištia) ale aj na učilištiach v odboroch, na ktoré sú prijímaní žiaci, ktorí ukončili ZŠ v nižšom ako 9. ročníku. (Ide o 2 - 3 ročné učebné odbory bez maturity.).

### c) Legislatívny rámec

- vytvoríť podmienky pre celodenný výchovný systém pre znevýhodnené deti,
- legislatívne umožniť v učilištiach odbornú prípravu na výkon povolania žiakom zo špeciálnych základných škôl.

(Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania, MŠ SR, Bratislava 2004, s 12-14).

Významnú, takpovediac dominantnú úlohu v procese edukácie rómskeho dieťaťa v edukačnom systéme zohráva rola učiteľa (pedagóga), ktorý s týmito deťmi pracuje.

## 2.2 UČITEĽ

Dominantné postavenie učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese sa pod vplyvom humanizácie nášho školstva mení na partnera a radcu. No aj naďalej zostáva učiteľ rozhodujúcim činiteľom vo vyučovacom procese. Špecifická situácia na Slovensku vo výchove a vzdelávaní Rómov spôsobuje, že mnoho kvalifikovaných učiteľov z „rómskych“ škôl doslova uteká. Kvalifikovanosť na takýchto školách je preto veľmi nízka. Problém vzdelávania rómskych žiakov sa následne zhoršuje tým, že odbory školstva sú preto nútené zamestnať na týchto školách nekvalifikované sily alebo učiteľov "menej kvalitných" (konfliktné typy, so sklonsmi k alkoholizmu a pod.). Prácu učiteľa rómskych detí determinujú skutočnosti, že:

- pôsobia na miestach a v situácii, kde takmer 70% majority má odmietavý postoj k Rómom,
- vychovávajú príslušníkov iného etnika - to znamená, že nepoznajú alebo nedostatočne poznajú rómsku kultúru, tradície, zvyky, ale aj ich spôsob myslenia, ich vnútorný svet, jazyk, hodnoty atď., čo maximálne sťažuje ich výchovne pôsobenie,
- pôsobia na rómske deti prevažne kultúrnymi prostriedkami majoritnej spoločnosti - to znamená, že na rozvoji rómskej kultúry sa podieľajú len málo alebo vôbec nie (Balvín, 1999).

Na základných školách s prevahou rómskych žiakov však pôsobí aj mnoho učiteľov, ktorí aj napriek mnohým ťažkostiam, sa snažia svoju prácu odvádzať čo najkvalitnejšie, sú ale demotivovaní určitými skutočnosťami, napr. že:

- nedávajú svoje schopnosti do služieb výchovy detí svojho národa,
- vzdelávanie rómskych žiakov nevedie k optimálnym výsledkom,



- nevidia dlhodobé výsledky svojej práce - prejavuje sa to v evidovaní sociálno-patologických javov svojich bývalých žiakov,
- materiálne prostredie školy nie je vždy optimálne sú neprimerané finančne ohodnotení - za oveľa ťažšiu prácu majú približne rovnakú finančnú odmenu ako učitelia bežných škôl,
- učiteľ sa stretáva so slabým záujmom o výsledky svojho pôsobenia na rómskych žiakov jednak zo strany širšej verejnosti, mnohokrát aj zo strany vedenia a nadriadených školských a kontrolných orgánov, ale aj zo strany samotných rodičov, ktorí nejavia veľký záujem o vzdelávanie svojich detí,
- učiteľ je často vystavovaný agresívnemu správaniu, vyhrážkam aj fyzickým útokom zo strany žiakov vyšších ročníkov, ale aj zo strany rodičov detí.

Veľmi podnetná pre činnosť učiteľa s rómskymi deťmi je publikácia Říčana (1998) „*S Romy žít budeme - jde o to jak*“. Autor v nej zdôrazňuje dva dôležité predpoklady vzdelávania rómskych detí a to pozitívnu komunikáciu / učiteľ ma pochváliť všetko, čo sa dá pochváliť) a individuálny prístup k nim.

*Aké sú teda požiadavky na učiteľa rómskych detí?*

Výchovu detí z málopodnetného prostredia zvládnu najlepšie učitelia, ktorí sú na podobné výchovne problémy špeciálne pripravovaní už počas štúdia, alebo tí, ktorí okrem základného vysokoškolského vzdelania a skúseností nadobudnutých v praxi si dopĺňajú svoje vedomosti v štúdiu zámerom špeciálne na prácu s rómskymi deťmi. Pri podrobnejšom špecifikovaní požiadaviek na učiteľa rómskych detí by sa malo vychádzať najskôr zo všeobecných požiadaviek kladených na personálne zručnosti, a to najmä v oblastiach:

- pedagogickej komunikácie,
- pedagogickej diagnostiky (diagnostikovať stav, podmienky a úroveň učenia sa žiaka a hodnotiť výsledky činnosti žiaka),
- pedagogickej interpretácie vedeckého obsahu vyučovacieho predmetu.

A potom z požiadaviek na špecifické znalosti, napr:

- základy romistiky (t.j. etnografických, historických, kultúrnych, jazykových charakteristík Rómov), sociálnych podmienok a sociologických aspektov výchovy,
- psychologicko-pedagogických zručností v oblasti empatie, rozvoja, motivácie, aktivity a kreativity,

- netradičných didaktických prístupov, foriem a metód podporujúcich zvedavosť, aktivitu a chuť učiť sa.

To znamená, že učiteľ musí rozumieť správaniu rómskeho žiaka, poznať sociálnu štruktúru minoritných skupín populácie, priblížiť sa k ich histórii a kultúre, mal by mať informácie o rodinnom zázemí žiakov. Predovšetkým však musí mať záujem o odstraňovanie predsudkov, dávať najavo svoj rešpekt k menšine a odpor k rasizmu. Učiteľ by mal vytvárať rómskym deťom priaznivú atmosféru v triede, začleniť ich do kolektívu ostatných detí na základe rešpektovania ich kultúrnej identity, pomôcť im v tom, aby radi chodili do školy, dobre sa v nej cítili a zažívali v nej úspech a uznanie. Učiteľ rómskych detí by mal vedieť jednáť s rodičmi týchto detí. Za veľmi dôležité sú považované citové väzby medzi učiteľom a žiakom. U rómskych detí je školská zrelosť nižšia ako u nerómskych. Dôvodom je nedostatočná príprava v rodine. Rómske deti, ktoré sa chystajú nastúpiť povinnú školskú dochádzku majú len málokedy skúsenosti s písacími potrebami (papierom, ceruzou, perom, farbičkami, atď.). To má podľa P. Říčana (1998) negatívny vplyv na rozvoj jemnej motoriky, čo sa následne prejavuje na vyučovaní. K tomu sa pripája ďalší handicap týchto detí a síce nezvyk komunikovať s dospelým nerómom, napríklad položiť mu otázku. Bývajú nesamostatné, z hľadiska majoritnej výchovy osobnostne nezrelé. Nie sú zvyknuté riešiť úlohy a rozhodovať individuálne, preto bez zábran opisujú. K uľahčeniu práce s rómskymi deťmi pomáhajú rómski asistenti.

### **2.3 ASISTENT UČITEĽA**

Zavedenie profesie asistent učiteľa je ďalším krokom na uľahčenie adaptácie rómskych detí na podmienky v škole, je zavedenie pracovnej pozície rómskeho asistenta učiteľa nasledovne: „Asistent učiteľa je pedagogický zamestnanec, ktorý vykonáva výchovno-vzdelávací proces v školách a v predškolských zariadeniach a podieľa sa na utváraní podmienok nevyhnutných na prekonávanie najmä jazykových, zdravotných a sociálnych bariér dieťaťa pri zabezpečovaní výchovno-vzdelávacieho procesu". (Zákon č. 408/2002 Z.z., ktorý dopĺňa zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl, § 50 odsek 1). Tento zákon bol v roku 2008 novelizovaný novým zákonom.

D. Pířšová (2003) charakterizuje asistentov učiteľa ako: „novú kategóriu pedagogických zamestnancov - dôležitý činiteľ ovplyvnenia školskej úspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia. „Funkciu asistenta učiteľa vo výchovno-vzdelávacej práci s rómskymi deťmi pokusne zaviedla a overovala ako jednu z možností individuálnej pomoci deťom zo sociálne a výchovne nedostatočne podnetného

prostredia aj Nadácia pre rómske deti, InfoRoma. V projekte nadácie InfoRoma pracuje asistent učiteľa pod vedením a podľa pokynov učiteľa priamo v triede. Individuálne sa venuje deťom s poruchami učenia a s problémami v správaní, má na starosti dozor počas prestávok a mimoškolských aktivít, organizuje voľný čas detí, sleduje situáciu detí, monitoruje prejavy diskriminácie, hodnotí svoje pozorovania, sprostredkúva informácie členom Regionálnej skupiny na podporu vzdelávania Rómov, vzdeláva sa, zúčastňuje sa kurzov z oblasti konfliktov, psychológia a ľudských práv. "(Valachová a kol.,2003,str. 39). Ako uvádzajú Valachová a kol. ďalej, na základe pilotných skúseností, doplnkových prieskumov a dotazníkov viacerých projektov PHARE sa vybrali tieto úlohy ako popis práce asistenta učiteľa:

- asistovať pri prekonávaní jazykovej bariéry detí, ktorá vyplýva z používania rómskeho jazyka v rodinách,
- pomáhať rómskym deťom pri rozvíjaní ich schopností tak, aby mohli nastúpiť a úspešne zvládnuť učivo predmetov učebných osnov základnej školy,
- pomáhať pri riešení problémov komunikácie medzi školou a rodinou,
- byť príkladom a motiváciou pre deti a pre rodičov svojim vzdelaním a prácou.

Myšlienku zapojenia rómskeho asistenta učiteľa do výchovno-vzdelávacieho procesu už v materskej škole pokladáme za veľmi dobrú a efektívnu. Je predpoklad, že vďaka predĺženiu doby práce asistenta s deťmi sa zvýši pravdepodobnosť odstránenia bariér každého druhu. Deti si zvyknú na spoluprácu s asistentom a pri nástupe do 1. ročníka základnej školy im to už nebude robiť problém. Očakávaným výsledkom je teda bezproblémová adaptácia detí zo sociálne znevýhodneného prostredia na školský systém.

Výchova a vzdelávanie rómskych žiakov si na jednej strane vyžaduje hlbokú znalosť pedagogiky a na strane druhej znalosť zákonitostí rómskej kultúry, jazyka, spôsobov života Rómov, zvládanie konkrétnych situácií a pod. Aj toto všetko by mal spĺňať rómsky asistent učiteľa. Asistent žiakom veľmi pomáha pri odbúravaní počiatočného strachu z neznámeho prostredia, z učiteľa, pri odbúravaní jazykovej bariéry a tým aj pri ľahšom zvládaní učiva, venuje sa im po vyučovaní, učiteľovi pomáha pri vzájomnej komunikácii, pri budovaní dôvery, spoločne riešia rôzne problémy, a pod. Jeho kvalifikačné predpoklady by mali byť:

- ovládanie rómskeho jazyka tak ako aj ich kultúry,
- stredoškolské vzdelanie,
- záujem o prácu s deťmi, ochota rozširovať si pedagogické vedomosti a byť pripravený na

sociálnu prácu,

- aktívna práca s rómskou komunitou a individuálna starostlivosť o rodiny s deťmi.

Všetky tieto predpoklady môžu byť veľmi nápomocne i efektívne pri používaní rôznych alternatívnych metód pri výučbe rómskych žiakov. Spôsob ako zlepšiť prístup rómskych detí k učeniu, je včleniť do procesu vyučovania aj príslušníka ich vlastného etnika. Problémom je však to, že keďže vzdelanostná úroveň Rómov je nízka, nie je dostatok rómskych učiteľov s vysokoškolským vzdelaním, ktorí by mohli pôsobiť v triedach kde sa zúčastňujú vyučovania aj rómski žiaci. Riešením sú teda rómski asistenti učiteľa.

Asistenta učiteľa vnímame ako súčasť pedagogického tímu, ktorý prichádza priamo do styku s deťmi aj s ich rodičmi. Aby mu deti a taktiež ich rodičia dôverovali a poznali, mali by pochádzať z rómskej komunity, odkiaľ tieto deti pochádzajú. Avšak nie vždy to je výhodou. Pretože niekedy rodičia majú väčší rešpekt pred samotným učiteľom ako pred asistentom, ktorý pochádza z ich prostredia. Z tohto dôvodu ho berú ako rovnocenného a nie vždy berú jeho rady vážne. Napríklad ak dieťa vymeškáva a asistent sa o tom príde s rodičmi porozprávať, rodičia mu môžu sľúbiť, že sa to zmení, ale nie vždy to aj dodržia. Ale ak príde za nimi učiteľ, tak vtedy si to väčšinou vezmú k srdcu a dieťa znovu chodí do školy pravidelne. Uvádza to vo svojich dokumentoch Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.

Jeho hlavnou úlohou je zmeniť prístup deti k vzdelaniu. Mal by byť pre ne príkladom a vzorom. Vyplýva totiž na nich aj mimo školy svojim životným postojom. Jeho pomoc by mala byť najvýraznejšia najmä na začiatku školskej dochádzky rómskych detí.

Asistent učiteľa je pomocný pedagogický pracovník, ktorý pod vedením triedneho učiteľa individuálne pracuje s deťmi, pomáha im pri prekonávaní jazykových a iných vzdelávacích ťažkostiach, ale najmä pri adaptácii na školské prostredie, neskôr keď tieto ťažkosti prekonajú sa im stáva radcom, pomocníkom i organizátorom - sprostredkúva spoluprácu medzi rómskou komunitou a školou, najmä s rodičmi žiakov, pomáha vo voľno-časových rámcach triedy presahujúcich a mimoškolských aktivitách - spevácke, folklórne, dramatické, výtvarné a iné krúžky. Je predstaviteľom a nositeľom rómskych tradícií a kultúry, vysvetľuje rómsky pohľad na svet majoritnému obyvateľstvu, je pozitívnym vzorom pre rómske deti zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia. Predpokladá sa, že aj oni sa budú na neho obracať a vyhľadávať jeho rady. Rómske deti prežívajú ťažkosti nielen pri učení, ale aj vo vzťahoch k rovesníkom a starším spolužiakom. Na asistenta sú kladené veľké nároky, čo sa týka ochoty a schopnosti si nájsť

vhodný prístup ku všetkým deťom, teda aj ku takým, ktoré sú agresívne voči ostatným. Asistent učiteľa si musí byť vedomý toho, že je pomocníkom a mnohé veci nemusí riešiť prostredníctvom priameho kontaktu s deťmi, ale signalizovať problém kompetentným, ak na to nestačí vlastnými schopnosťami a vedomosťami - podľa pokynov riaditeľa školy a triedneho učiteľa rómsky asistent spolupracuje s rodičmi, ako aj s ostatnými asistentmi. Mal by poznať rodinné pomery žiakov, ich záujmy, zdravotný stav a pod.

*Z týchto dôvodov by prítomnosť asistenta učiteľa v triede mala priaznivo pôsobiť na:*

- adaptáciu rómskeho žiaka do prostredia triedy školy,
- odbúravanie počiatočných jazykových problémov,
- na akceleráciu školskej úspešnosti rómskych žiakov,
- na skvalitnenie klímy triedy - pocitov spokojnosti,
- na zvýšenie kvality spolupráca školy s rodinou,
- zlepšenie školskej dochádzky,
- využitie voľného času,
- zlepšiť vzťahy medzi rómskymi a nerómskymi deťmi v škole, aj mimo nej,
- zabezpečovanie rómskej autority v škole a vo voľno-časových aktivitách,
- vytvorenie inkluzívneho a multikultúrneho prostredia v škole a v komunite.

*Predpoklady pre výkon funkcie asistenta učiteľa*

- osobnostné kvality,
- kladný vzťah k deťom a záujem o prácu s nimi,
- primeraná úroveň komunikačných zručností,
- dobré ovládanie slovenského a rómskeho jazyka.

E. Šotolová (2003) stanovuje tieto kritéria:

- funkciu a pracovnú náplň rómskeho asistenta stanovuje riaditeľ školy na základe konkrétnych potrieb školy, ako aj na základe dosiahnutého vzdelania, praxe a osobnostných predpokladov s cieľom predchádzať výchovno-vzdelávací problémom rómskych žiakov,
- pri činnostiach s deťmi priamo spolupracuje s pedagógom, ktorý riadi jeho činnosť, inak je podriadený priamo riaditeľovi školy,
- musí mať viac ako 18 rokov, musí mať ukončené základné vzdelanie, musí byť fyzicky a psychicky zdravý, občiansky bezúhonný.

Asistenti začali pracovať na školách so zvýšeným počtom rómskych žiakov aj napriek tomu, že školská legislatíva doposiaľ nedefinovala pedagogického zamestnanca s takouto pracovnou náplňou. Metodický pokyn k zavedeniu profesie asistenta učiteľa bol vydaný 6.12.2003 a v praxi platný od 1.1.2004.

Zákon číslo 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v § 16 definuje pojem pedagogického asistenta. Tento sa podľa požiadaviek učiteľa, vychovávateľa alebo majstra odbornej výchovy podieľa na uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu materskej školy, základnej školy, školy pre deti s nadaním alebo žiakov s nadaním, špeciálnej školy alebo výchovného programu pre deti a žiakov vo veku plnenia povinnej školskej dochádzky najmä utváraním rovnosti príležitostí vo výchove a vzdelávaní, na prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér. Pedagogický asistent môže pôsobiť aj v stredných školách, ak ide o zabezpečenie vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím. Podľa kategórie pedagogického zamestnanca, pre ktorého pedagogický asistent vykonáva asistenciu, sa pedagogický asistent zaraďuje do jednotlivých podkategórií ako asistent učiteľa, asistent vychovávateľa a asistent majstra odbornej výchovy. Ide o inštitút, ktorý bol v minulosti známy ako „rómsky asistent učiteľa“.

*Osobnosť asistenta učiteľa.* Možno ju zhrnúť do troch oblastí: *Osobnostné charakteristiky* sú orientované na vonkajší svet sociálnych interakcií a sociálnych štruktúr, na rolové správanie sa v sociálnych systémoch, na udržanie a rozvoj medziľudských vzťahov a podobne. Osobnostné charakteristiky spájame aj s pojmom sociálna inteligencia, identifikovaná meraním sociálnych spôsobilostí a je definovaná takými spôsobilosťami, ako je čítanie neverbálnych sôp, spôsobilosťou usudzovania na základe správania sa iných ľudí. Sociálna inteligencia je tiež vymedzovaná ako flexibilita, schopnosť zmeny správania sa v závislosti od okolností situácie. *Odborné kompetencie* považujeme za sociálne a komunikatívne kompetencie, strategické schopnosti pri kompetenciách založených na riešení problému pri zabezpečovaní úloh, organizačné kompetencie a iniciatívnosť a aktívnosť pri vedení tímu. Strategicky ovplyvňujú schopnosti asistenta učiteľa uplatniť sa v práci s rómskymi deťmi a ich rodičmi (komunitou) v školách a školských zariadeniach, prispôbovať sa zmenám, samostatne sa rozhodovať o svojej profesijnej kariére a angažovať sa vo svojej vlastnej práci a v práci s inými ľuďmi. *Sociálne kompetencie*

rozumieme spôsobilosť človeka viesť a rozvíjať určitú zmysluplnú interakciu, je to spôsobilosť kontrolovať danú sociálnu interakciu. Sociálna kompetencia, sociálna spôsobilosť v sebe obsahuje očakávaný postup smerujúci k pozitívnemu ovplyvňovaniu interpersonálnych vzťahov, čo v problematike profesie asistent učiteľa považujeme za veľmi dôležitý faktor (Klein, 2008, s. 140).

(Klein, 2003, s. 62-63) na základe empirických skúseností a kontaktov s absolventmi prípravy a vzdelávania rómskych asistentov učiteľov vypracoval tézy hlavných činností asistentov:

### *1. V edukačnom procese*

- bezprostredná spolupráca s učiteľom v triede a s pedagogickými zamestnancami školy,
- uľahčovanie adaptácie dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia na nové učebné prostredie a pomáhanie pri prekonávaní počiatkových jazykových, kultúrnych a sociálnych bariér,
- organizovanie otvorených vyučovacích hodín pre rodičov,
- vykonávanie dozoru počas prestávok,
- sprevádzanie žiakov do školy,
- sprevádzanie žiakov mimo triedy,
- pomáhanie pri príprave učebných pomôcok. (Klein, 2003, s. 62-63).

### *2. V práci so žiakmi vo voľnočasových aktivitách:*

- priame vedenie alebo napomáhanie pri činnostiach voľnočasových aktivít (speváckych, hudobných, tanečných, výtvarných, dramatických, športových a iných), s využitím individuálnych, skupinových alebo hromadných foriem výchovy,
- návšteva historických a kultúrnych pamiatok,
- zabezpečovanie účasti na spoločenských aktivitách na úrovni obce a regiónu,
- organizovanie spoločenských podujatí s rodičmi,
- spolupráca so školskými zariadeniami zabezpečujúcimi výchovu a vzdelávanie v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin. (Klein, 2003, s. 62-63).

### *3. V spolupráci s rodinou:*

- návštevy rodiny a komunity v obciach s vysokou koncentráciou obyvateľstva zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- organizovanie stretnutí a spolupráca s rodičmi, aby sa cítili súčasťou procesu vzdelávania,
- spoznávanie rodinného prostredia, sociálnych pomerov, záujmov rodičov a zdravotného stavu dieťaťa. (Klein, 2003, s. 62-63).

*V oblasti vzdelávacích aktivít:*

- účasť na vzdelávacích podujatiach určených pre asistentov učiteľa organizovaných školami alebo inými inštitúciami akreditovanými na túto činnosť,
- podieľanie sa na tvorbe individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov. (Klein, 2003, s. 62-63).

V súčasnosti asistenti učiteľa pracujú v triedach pod vedením učiteľa, individuálne sa venujú deťom podľa jeho pokynov, vykonávajú dozor počas prestávok, sú nápomocní počas mimoškolských aktivít, sú hlavným koordinátorom aktivít spolupráce s rodinou dieťaťa – žiaka. Na základe skúsenosti z práce s rómskymi asistentmi učiteľa je potrebné v budúcnosti venovať pozornosť týmto trom okruhom problémov (Klein, 2003, s. 93):

#### *1. Predstavy (očakávania) asistenta*

- dobrá spolupráca s učiteľom,
- pozitívne prijatie dieťaťa, žiaka,
- porozumenie dieťaťu ako jeden z rodičov,
- dobrá spolupráca s rodičmi,
- rómske deti ma potrebujú,
- snaha o pozdvihnutie rómskej rodiny,
- pozitívne ovplyvňovanie školskej dochádzky,
- pozitívne ovplyvňovanie výchovno-vzdelávacích výsledkov,
- zachovanie rómskej kultúry,
- začlenenie sa do majoritnej spoločnosti,
- spolupráca s tímom pedagógov. (Klein, 2003, s. 62-63).

#### *2. Potreby praxe*

- byť osobným príkladom pre deti,



- navštevovať rómske rodiny,
- pomoc pri rozvíjaní talentu dieťaťa,
- podporovať vlastné záujmy detí,
- vedenie krúžkov /tanečného, bábkarského, výtvarného,.../,
- príprava detí na spoločenské podujatia,
- viesť deti k súdržnosti,
- podpora zdravého sebavedomia rómskych detí,
- rozoberať problémy detí s jeho rodičmi,
- oboznámiť deti s modernou technikou,
- pestovať hygienické návyky,
- k deťom byť láskavý, pravdivý, srdečný,
- poznať a viesť k poznaniu rómskej kultúry,
- nabádať rodičov k podpore detí v oblasti vzdelávania,
- organizovať rôzne kultúrne, spoločenské, športové podujatia,
- rozvíjať komunikáciu v slovenskom jazyku,
- pomoc počas prestávok,
- pomoc pri príprave na vyučovanie,
- pomoc pri zabezpečení pravidelnej školskej dochádzky,
- trieda s asistentom ako pozitívny a motivačný príklad pre iných /triedy, školy/,
- vytváranie vzájomnej dôvery v triede,
- slušné správanie sa v škole má vplyv na správanie sa v osobnom živote,
- pripravovať kútiky s rómskou tematikou,
- oboznamovať deti a rodičov s rómskymi osobnosťami, individuálny prístup k deťom,
- účasť na odborných vzdelávacích podujatiach a ich ďalšie vzdelávanie. (Klein, 2003, s. 62-63).

### 3. *Obava (neistota) asistenta*

- z neakceptácie učiteľmi,
- z neakceptácie deťmi,
- aký budú mať zo mňa pocit. (Klein, 2003, s. 62-63).

## 2.4 RODINA

Hlavný zmysel rodiny je reprodukčný. Rodina ľudom uľahčuje starostlivosť o deti a ich výchovu. Okrem toho je rodina biologicky dôležitá pre udržanie ľudstva, je tiež základnou jednotkou spoločnosti. Reprodukuje človeka ako organizmus aj ako kultúrnu bytosť. Sprostredkováva tradície ďalším generáciám. Rodina je prvým a veľmi závažným modelom spoločnosti, s ktorým sa dieťa stretáva. Formuje jeho osobný vývoj i postoje k ďalším skupinám. Rodina sa snaží formovať dieťa podľa svojho hodnotového systému a podľa vlastnej tradície. Rodinné normy sa vždy nejakým spôsobom odchyľujú od priemerných noriem spoločnosti. Rodina chce, aby dieťa vstupovalo do spoločnosti s určitým druhom orientácie a s určitým programom. (Vetor, s. 22-23).

„*Odadženo mardo, so ačhiľa, oda mek goreder, so hino korkoro*“ („Zle je tomu, kto je chudobný, ešte horšie tomu, kto je sám“), hovorí staré rómske príslovie. Rodina mala v živote Rómov odjakživa veľký význam. Najviac sa tešili deťom, ktoré boli pre nich bohatstvom a šťastím. Vravievali: *Nane čhave, nane bacht!* („Ak nie sú deti, nie je šťastie!“) Ešte začiatkom 20. storočia neboli zriedkavosťou rodiny s desiatimi deťmi. S týmto javom sa však stretávame v niektorých osadách dodnes.

Hlavou rómskej rodiny bol vždy otec. Jeho povinnosťou bolo zarábať peniaze, rozhodnutiam otca sa ostatní museli podriaďovať. Každodenný život rodiny však závisel často na matke: ona zobrala mužove výrobky – klince, reťaze, podkovy, ale i metly alebo košíky, naložila si ich do veľkej plachty – zajdy, ktorú si uviazala na chrbát. Tovar ponúkala gazdom a gazdinám nielen vo svojej obci, ale peši navštevovala okolité dediny. Za výrobky dostala niekedy peniaze, častejšie ich však vymieňala za zemiaky, múku, fazuľu, či iné potraviny, alebo obnosené kusy šatstva pre početnú rodinu. Bývali dni, kedy bol muž bez práce, peniaze sa minuli a rodina hladovala. Vtedy matka deň čo deň predpoludním obchádzala gazdiné v obci a pýtala od nich trocha jedla. To čo dostala, doniesla domov, zohriala a predložila hladnej rodine. V ten deň to bývalo často prvé a súčasne posledné jedlo. V zime keď nebolo čím prikúriť, chodievali rómske ženy k železnici a hľadali kúsky uhlia, ktoré kde-tu popadali z vagónov.

Matka, ktorá mala na starosti obživu rodiny, snažila sa vychovať z detí svojich pomocníkov. Už v útlom veku ich viedla k tomu, aby so tancom, spevom a akrobatickými úkonmi, vedeli získať čo najväčšiu odmenu. Tak isto boli deti od malička vedené k žobrotu a krádežiam. Pre dospelých mužov bolo žobranie ponižujúce, tí si museli vedieť zaobstarávať potrebné prostriedky inak, preto už deti v čase svojho dospievania prechádzali pod vedenie otca, inak bol dorast ponechaný sám na seba a ich vývoj išiel cestou živelného

napodobňovania starších. S dospievaním pribúdali i citové prvky, láska, žiarlivosť, ale i nenávisť, ktoré odrážali v ľúbostnej mágii, k založeniu novej rodiny nedochádzalo vo všetkých skupinách rovnako. Prevládala však indogama. Manželstvá sa uzatvárali iba medzi členmi rovnakých skupín. Napr. manželstvo hudobníka s dcérou korytára bolo tak zriedkavé ako manželstvo Rómky s bielym. V porovnaní s majoritným obyvateľstvom bol aj odlišný vek uzatvárania manželstva. 18 ročné rómske dievčatá už boli považované za „staré“. V priemere 15-16 ročné dievčatá mali už svojich mužov, ktorí boli iba o 1-2 roky starší. 13-14 ročné matky neboli výnimkou. Práve tento nízky vek mal veľký vplyv na nestálosť manželstiev, i keď rozchod v niektorých skupinách nebol jednoduchý. Úradný sobáš uzatvárali Rómovia v minulosti pomerne zriedka. V 18. storočí boli k tomu nútení, pod hrozbou trestu. Postupne sa však tento tlak na nich uvoľnil. Súviselo to s celkovým poklesom záujmu o zjednotenie spôsobu života Rómov s majoritným obyvateľstvom.

V skupinách olašských Rómov sa ženy získavali kúpou, v niektorých skupinách bolo aj zvykom dohodnúť sobáš ešte v detstve. Stávalo sa, že o nejakú dievčinu, ktorá bola nemajetná mal záujem príslušník bohatej rodiny. V takom prípade za dievča zaplatil a ešte aj sám vystrojil svadobnú hostinu. Neznalosť praktického života púťala mladých ľudí k mužovým rodičom. Muž iba pomáhal otcovi a o celú rodinu sa starala svokra. V niektorých západoslovenských osadách existovalo aj tzv. „manželstvo na skúšku“.

Tento pohľad na nedávnu rómsku rodinu v plnej miere platil ešte v druhej polovici uplynulého storočia. Zmenou spoločensko-politického systému v 90. rokoch uplynulého storočia bola zasiahnutá aj tradičná rómska rodina. Tieto na jednej strane prehĺbili sociálne rozdiely medzi najchudobnejšími a najbohatšími vrstvami spoločnosti, na strane druhej tlačia aj na Rómov z marginalizovaných komunít, aby vynaložili väčšiu iniciatívu postarať sa o seba a aby nečakali len na pomocnú ruku štátu. K tomuto smerovali aj reformy v sociálnom systéme v roku 2004, ktoré našli značnú časť Rómov nepripravených a razantné zníženie výšok sociálnych dávok a sprísnenie podmienok ich priznávania viedlo k hromadným nepokojom najmä v oblastiach na východe Slovenska. Táto zásadná zmena bola v podstate druhým prelomovým obdobím, ktoré zásadným spôsobom ovplyvnilo ústup od doposiaľ zachovaných tradícií v rómskych rodinách (prvým boli 50. roky 20. storočia a zákon o zákaze kočovania). Miera ústupu od tradičných rodinných hodnôt je v jednotlivých rómskych komunitách rozdielna a je závislá na viacerých faktoroch. Medzi najvýznamnejšie patrí úroveň vzdelania komunity, miera jej spoločenskej separácie alebo segregácie a stupeň integrácie.

Viacerí teoretici konštatujú negatívny vplyv kultúrnej zaostalej rómskej rodiny na vývoj dieťaťa, a to najmä v súvislosti s jeho výchovou, vzdelávaním a socializáciou. Na základe rozpadu tradičných štruktúr rómskeho spoločenstva, vrátane hodnotovej orientácie rodiny, táto stráca mnohé svoje pozitívne funkcie. Prejavuje sa to napríklad deformáciou morálnych hodnôt, čo má vplyv na klesanie úrovne starostlivosti o deti, citovej viazanosti a iné.

Rómovia, stále žijúci na okraji spoločnosti, sa obranne integrujú voči nerómskemu prostrediu. Dieťa pociťuje súnaľnosť k svojmu rodu, rodine, na druhej strane ho vťahuje do seba nerómske prostredie školy. Táto situácia na rozhraní negatívne pôsobí na jeho vývoj a takisto vytvára bariéry medzi školou a rodinou. Skúsenosti potvrdzujú, že vo veku 11 – 13 rokov u Rómov prevláda tendencia intenzívnejšieho vplyvu rómskeho rodiča a zväčša sa „vracajú späť do komunity“. Táto tendencia je spôsobená tým, že rodič kladie na dieťa povinnosť plnenia úloh v domácnosti. Pre rodičov je dieťa v tomto veku už nie hrajúcim sa dieťaťom, ale očakáva sa od neho, že sa stane „platným členom domácnosti.“ (Rosinský, 2006, s. 215).

## **2.5. SPOLUPRÁCA ŠKOLY A RÓMSKEJ RODINY**

Napriek tomu, že vzdelaniu a informáciám sa v spoločnosti prikladá veľký význam a vzdelanie sa považuje za kľúčové pri snahách o primerané začlenenie Rómov ako celku do majoritnej spoločnosti, zatiaľ sa nedarí spolupracovať dosť efektívne na tomto poli (Farkašová, 2003). U rómskych žiakov so sociálne znevýhodneného prostredia musí proces výchovného pôsobenia, ktorého cieľom je príprava a motivácia detí na získavanie odborného vzdelávania aspoň na stredoškolskej úrovni, začínať prakticky nielen od počiatkov povinnej školskej dochádzky, ale už v predškolskom veku.

Nevyhnutná je pritom práca s rodinou žiaka, ktorej podpora a pozitívny postoj k získaniu odbornosti sú rozhodujúce pre úspech takéhoto postupu. Cieľom je podpora profesijnej orientácie rómskych žiakov, ktorá sa začína primeraným vyhodnotením úrovne jeho psychického vývinu a odhadom učebného potenciálu, pokračuje prípravou a aplikáciou modelov výučby zameranej na rozvíjanie ich schopnosti, predpokladov, záujmov, motivácie a aspirácii, a to počas celej povinnej školskej dochádzky. (Kovařová, Petrasová, 2003).

V prvom rade treba riešiť problémy v edukačnom procese u časti rómskych žiakov. Početné výskumy a prieskumy zaznamenávajú určité faktory, ktoré negatívne ovplyvňujú vzdelávacie výsledky rómskych žiakov. Potvrdzuje sa v nich vysoká neúspešnosť rómskych žiakov vo vzdelávacom procese. Mimoriadne problémovým sa javí začiatok ich vzdelávania, deti sú v

prevažnej väčšine vychovávané iba vo svojej rodine, nechodia do predškolských zariadení (materská škola) a vplyvom odlišných tradícií, zvyklostí a kultúrnych vzorcov správania nie sú pripravené na typ vzdelávania, ktorý sa etabloval v majoritnej spoločnosti - nedostatočne ovládajú vyučovací jazyk, nemajú dostatok poznatkov, skúseností a zručností, ktoré si osvojujú deti z majority v rodine a v materských školách a na ktorých sú postavené požiadavky školy (Farkašová,2003).

Proces ich socializácie prebiehal v súlade s požiadavkami rómskej rodiny, kde sa však mnohé oblasti akcentujú odlišne, a preto ich adaptácia na podmienky školy býva problematická ( napr. dôraz na výkon a osobnú zodpovednosť pri výchove deti vo väčšinovej populácii verzus dôraz na emocionalitu a kolektívne rozhodovanie, resp. podradenie sa „komunitnému duchu“).

V čase začiatku povinnej školskej dochádzky, t.j. okolo 6. roku veku, sa obvykle posudzuje pripravenosť na školu detí prostredníctvom psychologických metodík. Tieto sú zostavené tak, že po obsahovej i formálnej stránke zodpovedajú zámeru daného testu. Obsahujú úlohy, vyžadujú činnosti a úkony, ktoré sú známe deťom z bežnej populácie z ich predchádzajúceho výchovného vedenia.

Vo všetkých sledovaných oblastiach sa zisťujú výrazné nedostatky u veľkého percenta rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a ich výsledky nedávajú predpoklad úspešného začlenenia sa do štandardného typu vzdelávania v základných školách. Podmienky v bežných školách nie sú vytvorené tak, aby akceptovali situáciu detí z odlišného socio-kultúrneho zázemia. Súčasne s tým koncepcie vo vzdelávacom systéme nepočítajú so žiakmi so špeciálnymi edukačnými potrebami, nakoľko počet žiakov v triedach je vysoký, takže učitelia nemajú priestor, aby sa takýmto deťom venovali individuálne (Petrasová, 2003).

Ďalším negatívom je nepripravenosť vyučujúcich na prácu s takýmito deťmi (vedomosti zo špeciálnej pedagogiky). V neposlednom rade je to náročnosť vzdelávacieho obsahu v záväzných kurikulumoch, ktoré sú kritizované, ale doposiaľ bez efektu reálnej nápravy. Všetky okolnosti prispievajú k ťažkostiam, ktoré časť rómskych žiakov už od začiatku zaškolenia do bežných škôl.

Hodnotový systém bežnej rómskej rodiny má svoje nesporné špecifiká. Rómske dieťa vyrastá v rodine s charakteristickou štruktúrou. Rómovia boli zvyknutí žiť v rodine - skupine, ktorá bola i je v súčasnosti väčšia ako iné rodiny v európskom regióne. Okrem rodičov a mladších detí tvorí rodinný kruh aj staršia generácia. Spolu s ňou k rodine patria aj

manželky a deti súrodencov, ktoré spravidla zostávajú pri otcovi. Dcéra odchádza k manželovej rodine. Deti vyrastajúce v rómskej rodine sú vychovávané k väčšej spolupatričnosti, zároveň však život Rómov zahŕňa znaky voľnosti a vzájomnej neviazanosti. Súčasná škola je pre rómske deti „cudzou inštitúciou“, do ktorej chodia neradi, pretože nerešpektuje ich etnickú, kultúrnu, sociálnu, jazykovú a psychickú odlišnosť.

V období raného detstva sú deti vo veľkej miere závislé od svojich rodičov. Rodičia sú prví učitelia dieťaťa. Rodina poskytuje dieťaťu pocit bezpečia, starostlivosť, zabezpečenie potrieb. To, čo sa dieťa naučí doma, vo svojej rodine je základ pre ďalšie vzdelávanie. Rodičia ovplyvňujú hodnoty detí, ich postoje, správanie, sebaúctu, pripravenosť na školu atď. Rodinu v tomto poňatí netvorí iba tradičná rodina otec - matka - deti, ale aj iní, ktorí vstupujú do života dieťaťa (tety, strýkovia a starí rodičia). Učiteľ a asistent učiteľa sú pre dieťa ďalší dospelí, ktorí preberajú starostlivosť v období výchovy a vzdelávania.

Vzťah rodiča a učiteľa sa postupne formuje a vyvíja. vedomosti rodičov sa obohacujú, schopnosti pedagogického zboru sa zdokonaľujú a vytvárajú sa stále nové prepojenia.

Morrison (1980) rozdeľuje zaangažovanosť rodiny do 6 stupňov:

1. Rodičia poskytujú pomoc škole raz za čas.
2. Schopnosti rodičov sa akceptujú ako zdroje poznatkov a využívajú sa v triede.
3. Rodičia sa stávajú dobrovoľnými pomocníkmi učiteľov. Učitelia modelujú a riadia ich
4. Činnosť na vyučovaní.
5. Rodičia sa podieľajú na rozhodovaní a plánovaní. Vytvárajú rodičovský poradný výbor.
6. Rodičia sa zapájajú do obhajovania širších záujmov školy i komunity.

Na každom stupni majú rodičia príležitosť vzájomne sa vyučovať a učiť zručnosti jeden od druhého. Schopnosti rodičov sa budú vyvíjať priebežne. Niektorí rodičia sami seba považujú za menej schopných a preto sa budú zapájať len veľmi okrajovo. Učiteľ sa musí pripraviť na to, aby pomohol a podporil rodičov na akomkoľvek stupni. Citlivo vyvážená podpora umožní schopným rodičom pracovať nezávislejším spôsobom a menej asertívni alebo menej sebavedomí rodičia sa môžu postupom času zdokonaľovať.

Učitelia a asistenti učiteľov môžu rozvíjať a podporovať zaangažovanosť rodiny citlivým prístupom, akceptujúcim rozdielnosť rodiny. Budovanie na objavených schopnostiach a prednostiach je základom úspechu rodičov. Postupne krok za krokom sa vzťahy budú prehĺbovať a rodičia získajú stále väčšie právomoci. Rodina tiež poskytuje učiteľovi špecifické informácie o dieťati (Epstein, 1995).

Tento proces vzájomného odovzdávania informácii spoločný záujem robia z nich spojencov.

Vytvorenie otvorenej a na dôvere založenej komunikácie si vyžaduje určitý čas. Niektorí rodičia majú negatívne skúsenosti zo svojich školských čias a cítia sa nepríjemne v kontakte so školou a učiteľmi. Iní majú názor, že učiteľ vie všetko najlepšie a z toho dôvodu mu nekladú otázky. Aj učitelia môžu mať negatívne skúsenosti (napr. rodičia ich poučali, ako majú deti vychovávať a čo ich majú učiť).

Epstein uvádza, že z uvedených šiestich typov zaangažovanosti školy, rodiny a komunity, komunikáciu možno považovať za najdôležitejšiu, pretože do veľkej miery ovplyvňuje všetky ostatné. Bez dobrej obojstrannej komunikácie je rodičovská výchova, dobrovoľná pomoc v triede, domáca príprava, rozhodovanie aj partnerstvo s komunitou ohrozené. Podľa Epsteinovej hypotézy, zlepšenie komunikácie medzi školou a rodinou prináša žiakom, rodičom a i učiteľom nasledujúce výsledky:

***Žiaci:***

1. uvedomujú si svoje pokroky a skutky potrebné na udržanie alebo zlepšenie výkonov,
2. lepšie chápu ciele školy a zásady týkajúce sa správania, školskej dochádzky a iných oblastí,
3. sú lepšie informovaní o aktivitách a programoch školy,
4. uvedomujú si vlastnú úlohu v partnerstve, preberajú na seba úlohu sprostredkovateľa a komunikátora.

***Rodičia:***

1. chápu program školy a jeho zámer,
2. sledujú a uvedomujú si pokrok dieťaťa,
3. efektívne reagujú na problémy dieťaťa,
4. kontaktujú sa s učiteľmi a bez problémov komunikujú so školou a jej pracovníkmi.

***Učitelia:***

1. rozšíria a využijú komunikáciu s rodičmi, uvedomujú si vlastnú schopnosť jasne komunikovať
2. cenia si a využívajú komunikáciu s rodičmi,
3. lepšie chápu názory rodičov na program školy a pokroky ich detí.

Skutočnosť, že výchova v rómskych rodinách nesmeruje k rozvoju individuality dieťaťa, je potrebné rešpektovať, chápať, že rómske deti nie sú vedené k tomu, aby mali vlastné ambície. Ak sa na výchove a vzdelávaní zúčastňujú rodinní príslušníci, deti majú pozitívnejší vzťah ku škole, ľahšie sa učia a dosahujú lepšie výsledky. Rodičia by mali vedieť, čo sa deje v škole, a aktívne sa podieľať na vzdelávacom procese. V prípade väčšej zaangažovanosti

rodičov majú túto možnosť lepšie spoznať svoje deti, zistiť, čo od nich škola očakáva a ako môžu oni sami podporovať svoje deti v učení.

Rovnako dôležité je, aby aj učitelia poznali rodinné pomery a mohli im tak poskytnúť všetko, čo je potrebné pre rozvoj ich schopností a zručností. Je dôležité, aby učitelia prevzali iniciatívu pri zapájaní rodín do vlastných rúk, pričom musia kultivovať svoje komunikačné zručnosti a voliť taký prístup či stratégiu pri zapájaní rodičov do pedagogického procesu, do diania v škole. Keď učiteľ prichádza do kontaktu s deťmi a rodinami z inej kultúry, môže dôjsť k mylnému vzájomnému posudzovaniu činov, ktoré je založené na už naučených postojoch prejavujúcich sa v očakávaniach voči iným. Učitelia si musia uvedomiť, že každý do vzťahov prináša jedinečnosť vlastnej kultúry, ňou zažívané spôsoby komunikácie, mravné normy, správanie i možnosti riešenia problémov. Obidve strany môžu prinášať do vzťahu stereotypy, vedomé, alebo podvedomé postoje voči tým, ktorí sú odlišní. Pri začleňovaní rodičov do školského prostredia môže v niektorých prípadoch nastať disharmónia vo vzťahu rodič - učiteľ, čo môže byť spôsobené osobnostnými faktormi. Príčinou môže byť nedostatok času, pocity menejcennosti či nekompetentnosti alebo predsudky.



### 3. SOCIÁLNA PRÁCA

Každá vedná disciplína sa začína systematicky rozvíjať vtedy, keď sa odborníci snažia uspokojovať reálne potreby ľudí v príslušnom odbore. Takto získané praktické vedomosti sa začínú usporadúvať do teoretických systémov. Teoretické poznatky sa sústreďujú obyčajne na akademickej pôde, na ktorej sa vytvorí vedná disciplína. Prvá katedra sociálnej práce pri Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave vznikla v roku 1991, neskôr vznikali ďalšie v Trnave, Nitre, Prešove a Banskej Bystrici. Slovensko teda píše krátku históriu aplikovanej vednej disciplíny sociálnej práce, a to len necelých dvadsať rokov (Košková a kol, s.25).

Sociálna práca je vedecky fundovaná odborná disciplína, ktorá špeciálnymi prac. metódami zaisťuje sociálnu starostlivosť o človeka na profesionálnom základe ([http://referaty.atlas.sk/odborne\\_humanitne/pedagogika/8272/?page=0](http://referaty.atlas.sk/odborne_humanitne/pedagogika/8272/?page=0)).

Človek v priebehu celého života prechádza procesom socializácie. Učí sa žiť v spoločnosti a získava schopnosť adaptovať sa na meniace sa životné podmienky. Sociálnym učením získava skúsenosti a zručnosti prekonávať ťažkosti brániace mu v uspokojovaní svojich psychických a základných životných potrieb. Práve týmto všetkým sa zaoberá sociálna práca.

Sociálna práca má viacero definícií:

- Sociálna práca je odbornou disciplínou, ktorá špeciálnymi sociálnymi metódami uskutočňuje starostlivosť o človeka na profesionálnom základe.
- Sociálna práca je činnosť, ktorá smeruje k odstráneniu nedostatkov (represia) a taktiež k predchádzaniu vzniku nedostatkov (prevencie).
- Sociálna práca je súbor činností, ktorých cieľom je priame pôsobenie na človeka a jeho rodinu a zachovania jeho integrity, úsilie o zachovanie jeho vzťahu k prostrediu, spoločnosti, k vzdelaniu, práci atď.
- Sociálna práca sa zaoberá interakciou – vzájomným vzťahom a pôsobením ľudí a ich sociálneho prostredia. Ovplyvňuje ľudí v plnení ich životných úloh, zmierňuje ich strach a utrpenie a pomáha im uskutočňovať životné aspirácie.
- Sociálna práca ako praktická aktivita, v ktorej osobné kvality pracovníka sú rovnako dôležité ako vedomosti, ktoré ovláda. Spôsob, akým pracovník komunikuje, je rovnako významný, ako zámery a ciele činnosti.

- Sociálna práca je činnosť, ktorá predchádza alebo upravuje problémy jednotlivcov, skupín a komunít, vznikajúce z konfliktu potrieb jednotlivcov a spoločenských inštitúcií. Jej zámerom je zlepšiť kvalitu života všetkých ľudí.
- Sociálna práca je spoločenskovedná disciplína i oblasť praktickej činnosti, ktorej cieľom je odhaľovať, vysvetľovať, zmierňovať a riešiť sociálne problémy (napr. chudobu).

Na základe vyššie uvedeného rozsahu záberu možno jednoznačne konštatovať, že sociálna práca je multidisciplinárnu vednou disciplínou. Vychádza zo systému teoretických poznatkov mnohých spoločenských vied, najmä z psychológie, sociológie, z právnych, medicínskych a ekonomických vied a v neposlednom rade tiež z filozofie. Je ovplyvnená morálkou, kultúrnym systémom, historickou tradíciou, zvykmi a spoločenskými hodnotami určitej spoločnosti. Vo svojej histórii sa sociálna práca najviac inšpirovala sociológiou, psychológiou a psychoterapiou.

### 3.1 ZÁKLADNÉ POJMY

*Rozlišujeme tri úrovne sociálnej práce:*

*Mikroúroveň práce* – túto vykonáva sociálny pracovník formou prípadovej práce, to znamená riešenie konkrétnych prípadov, resp. individuálnej práce s klientom,

*Mezosociálna úroveň, stredná úroveň práce* – je to práca s rodinou a malými skupinami,

*Makroúroveň práce* – sociálna práca na väčšom územnom celku, práca s veľkými skupinami, s organizáciami, komunitami a pôsobenie na verejnú politiku a mienku.

*Základné druhy sociálnej práce:*

*Individuálna (prípadová) sociálna práca* je konkrétna sociálna práca s jednotlivcami, klientom. Existujú rôzne prístupy, napríklad psychosociálny, psychoterapeutický a pod.

Základné údaje, ktoré sociálni pracovníci zisťujú pri individuálnej práci s klientom obsahujú nasledovné informácie:

- identifikačné údaje (meno, dátum narodenia, adresa, atď.),
- dôvod k sociálnej práci,
- rodinné prostredie klienta,
- sociálne prostredie klienta,
- fyzický stav (hygiena, zdravie, psychika)
- intelekt a dosiahnuté vzdelanie,
- emocionálne správanie sa (temperament,...),
- schopnosť riešiť problémy,

- zamestnanie a ekonomická situácia klienta,
- domácnosť a bývanie klienta,
- celkový dojem z klienta.

*Skupinová sociálna práca (prirodzená, umelá)* je sociálna práca s väčším počtom osôb, vzájomne pôsobiacich na všetkých členov skupiny. Členovia skupiny sa navzájom ovplyvňujú, majú spoločný sociálny problém. Príslušnosť ku skupine je determinujúca na psychiku, vývoj človeka. Skupina uspokojuje potreby jedinca a zároveň je aj zdrojom frustrácií a stresových situácií.

#### *Charakteristika skupiny*

- tri alebo viac osôb, ktoré majú spoločný cieľ,
- sú spojené trvalými záväzkami,
- navzájom sa poznajú,
- priamo komunikujú,
- vzájomná závislosť,
- utvárajú spoločné normy, ktoré sú záväzné pre správanie všetkých členov skupiny.

Pri sociálnom učení si jedinec v styku s druhým človekom, resp. skupinou osvojuje zručnosti, spôsoby a postoje potrebné k styku s inými, prijíma ďalšie hodnoty a normy.

#### *Základné formy učenia*

- napodobňovanie,
- sociálne upevňovanie (sociálna odmeny, sociálne trestanie),
- učenie sa identifikáciou.

Práca s rodinou môže mať podobu užšie zameraného pôsobenia, aktivít organizovaných pre jednu rodinu alebo skupinu rodín. (napríklad poradenstvo rodinám s vedením rozpočtu, starostlivosti o deti a pod.). Pri skupinovej práci sa zhromažďujú informácie s obdobným obsahom ako pri práci individuálnej, s tým rozdielom, že sa hľadá autorita v skupine. Veľmi dôležité je taktiež do aktivít v rámci sociálnej práce so skupinou dosiahnuť to, aby do nich boli zapojení všetci členovia skupiny.

*Komunitná sociálna práca* spočíva v aktivácii, organizovaní miestneho spoločenstva, ktorého cieľom je naplnenie určitej miestnej potreby, resp. vyriešenie lokálneho problému. Sociálny pracovník môže problém analyzovať, plánovať postup, iniciovať a aktivizovať ľudí, koordinovať činnosť účastníkov, propagovať a hodnotiť účinnosť akcie. Slovo komunita pochádza z latinského slova *comunitas* a znamená spoločenstvo, pospolitosť, obec a tiež spoločné nazívanie ľudí.

Charakteristika komunity:

- citové, intelektuálne a kultúrne vzťahy v rámci členov komunity,
- vzťah k miestu bydliska,
- viaže ich spoločný osud, pozitívne aj negatívne životné situácie,
- podobná ekonomická situácia a podobná spoločenská úroveň,
- podobné etické normy a hodnoty.

Komunitná sociálna práca je potrebná v nasledovných prípadoch:

- sociálna diskriminácia konkrétnej komunity,
- znevýhodnenie konkrétnej komunity,
- vznik a nárast sociálno-patologických javov,
- spoločensky žiaduce ovplyvnenie kultúrnych, spoločenských, hygienických, zdravotných, bytových, vzdelanostných a ďalších pomerov v komunite.

Základné informácie, s ktorými by mali sociálni pracovníci pracovať a kroky, ktorými by mali pri výkone komunitnej sociálnej práce sú charakterizované v internom materiály obce Žehra a odporúča sa v ňom postupovať nasledovne:

1. zmapovať a sústrediť identifikačné údaje komunity (početnosť komunity, vekové zloženie komunity, jej teritoriálne umiestnenie, sociálna charakteristika, vnútorné štruktúrovanie, atď.),
2. zistiť vnútornú polarizáciu komunity, to znamená identifikovanie menších, proti sebe stojacich skupín (v rómskych podmienkach „veľkorodín“, prípadne úžerníkov a úžerovaných) a zistenie dôvodov vzájomného nepriateľstva,
3. identifikovať, alebo vytipovať vodcovských typov alebo autorít komunity, o ktorých by sa sociálny pracovník pri neskoršej realizácii komunitného pôsobenia, resp. plánovania mohol opierať,
4. identifikovať základný problém, alebo viaceré, na seba nadväzujúce problémy, resp. potreby komunity, ktoré je potrebné v rámci komunitného systému práce (plánovania) potrebné riešiť prioritne a stanoviť ciele, ktoré chceme dosiahnuť,
5. spracovať SWOT analýzu (silné, slabé stránky, príležitosti, ohrozenia) a v rámci nej pripraviť kroky, ktoré by na jednej strane podporili silné stránky a využili príležitosti a na stránke druhej eliminovali slabé stránky a ohrozenia; už v tejto etape je potrebné uvažovať o udržateľnosti pripravovaného zámeru do budúcnosti,
6. vybudovať si pozitívne vzťahy v komunite s dôrazom na objektívnosť a nestrannosť,

7. hľadať spoločného riešenia s autoritami komunity, pričom je dôležité, aby si za „jeden stôl“ sadli aj znepriatelené strany,
8. vytvoríť priestor na stotožnenie sa autorít komunity s projektom alebo spôsobom riešenia a rozdelenie úloh,
9. pripraviť účinnú stratégiu propagácie projektu alebo riešenia v komunite a na verejnosti (v prípadoch keď sa idú riešiť vzťahy medzi komunitou a širším spoločenským prostredím, v ktorom komunita žije), ale aj medzi subjektmi participujúcimi pri jeho realizácii,
10. vyhľadať vhodných partnerov do projektu alebo spoločného riešenia (štátne a neštátne organizácie, polícia, občianske združenia, obec,...); pri vyhľadávaní partnerov je potrebné zohľadňovať čo chceme prioritne riešiť (napr. pri riešení sociálnej patológie – polícia, samospráva, pri riešení zamestnanosti – úrad práce, občianske združenia, pri riešení školskej dochádzky a vzdelania – základné školy, občianske združenia, využitie komunitných centier, pri riešení zdravotného stavu – nemocnica, obvodní lekári, úrad verejného zdravotníctva, a pod.); odporúčame, aby partnerstvá boli potvrdené písomne formou dohôd o partnerstve, v rámci ktorých budú úlohy partnerov stanovené tak, aby boli vzájomne rovnovážne, výhodné a nezaťažovali nad únosnú mieru ani jeden zo subjektov dohody; úlohy v dohodách musia byť stanovené reálne,
11. spracovať projekt a rozdeliť úlohy jednotlivým subjektom jeho realizácie; mimoriadne dôležité je aktívne zapojenie členov komunity, pretože bez ich aktívneho zapojenia sa do aktivít nemá projekt alebo riešenie problému dlhodobé a stabilné riešenie; už v tomto kroku je mimoriadne dôležité projekt alebo opatrenie zabezpečiť personálne, pretože množstvo aj mimoriadne kvalitných projektov zlyhalo na tom, že nebol docenený význam „ľudského potenciálu“, jeho kapacít, možností, schopností, vytrvalosti a cieľavedomosti,
12. pred započatím realizácie projektu alebo riešenia je vhodné stanoviť si merateľné ukazovatele tak, aby sme mohli po skončení projektu alebo riešenia analyzovať jeho úspešnosť a efektívnosť,
13. pri samotnej realizácii projektu alebo riešenia je dôležité postupovať podľa jednotlivých, logicky a organizačne na seba nadväzujúcich krokov alebo etáp, ktoré budú na seba chronologicky časovo nadväzovať, nebudú sa vzájomne vylučovať a budú organizačne, personálne aj technicky zvládnuteľné,

14. v priebehu realizácie projektu alebo riešenia zabezpečovať nepretržité monitorovanie jeho realizácie, dôsledne dodržiavať aktívne zapájanie sa komunity do realizácie a v prípade vzniknutých disproporcií v realizácii oproti projektovému zámeru, tieto operatívne riešiť so subjektmi, ktoré disproporciu spôsobili, alebo sú do nej nejakým spôsobom zainteresované,
15. po ukončení projektu alebo opatrenia je potrebné vyhodnotenie, uskutočnenie analýzy jeho dopadu na komunitu a zistenie príčin v prípade neúspešnosti,
16. projekt alebo opatrenie je potrebné nastaviť tak, aby mohli bez vážnejších finančných alebo organizačných nákladov pokračovať aj po samotnom skončení; mimoriadne dôležité je, aby sa členovia komunity aj partneri stotožnili so systémom aktivít a aby sa tieto stali organickou (prirodzenou) súčasťou ich života aj po skončení projektu alebo opatrenia
17. vhodnou formou aktivizácie komunity je napríklad zriadenie občianskeho združenia, ktoré by po ukončení projektu (opatrenia) prevzalo nad jeho ďalším trvaním gestorstvo; do takéhoto združenia je potrebné vyhľadávať a koncentrovať taký ľudský potenciál, ktorý bude aj do budúcnosti zdrojom vnútorných aktivít a síl komunity na jej vlastný rozvoj.

Etapy sociálnej práce. V sociálnej práci, bez ohľadu na jej zameranie na jednotlivca, skupinu alebo komunitu rozoznávame päť základných etáp:

1. Sociálna evidencia,
2. Sociálna diagnostika,
3. Plán sociálnej terapie, návrhy riešenia sociálnych problémov,
4. Sociálna terapia,
5. Overovanie výsledkov.

### **3.2 SUBJEKTY SOCIÁLNEJ PRÁCE**

Existencia štátneho paternalizmu, ktorý pôsobil desiatky rokov, ktorý garantoval sociálne istoty, priviedol ľudí k sociálnej pasivite, k odovzdaniu sa do starostlivosti štátu. Pod vplyvom tejto sociálnej politiky prežíva v mysliach ľudí doposiaľ presvedčenie, že štát je zodpovedný za sociálnu situáciu štátu.

Sociálne pomery v spoločnosti nie sú určované len ekonomickými výsledkami, ale vyjadrujú aj zložité väzby medzi spoločnosťou a jednotlivcom, vzťahy medzi politikou

a ekonomikou, hospodárskym stavom a tradíciami spoločnosti, jej etickými a morálnymi normami.

Sociálna politika je cieľavedomá činnosť štátu, organizácií a inštitúcií, ktoré sa snažia o vytvorenie podmienok, ktoré obmedzujú príčiny sociálnej nerovnosti a zaisťujú predpoklady a podmienky pre harmonický vývoj jednotlivcov, skupín a spoločenských celkov. Je to zámerné a uvedomelé pôsobenie smerujúce k neutralizácii, prípadne kompenzácii niektorých, najmä hmotných príčin spoločenskej dezintegrácie ľudí, je to pôsobenie v konkrétnej historickej dobe. Zasahuje všade tam, kde sa človek z objektívnych dôvodov dostáva do neriešiteľných situácií, alebo keď je pomoc spoločnosti žiaduca. Sociálna politika smeruje k rekonštrukcii ľudských vzťahov, k vytvoreniu takých podmienok, ktoré budú minimalizovať spoločenské príčiny individuálneho nešťastia (Tordová, s 10).

Sociálna politika hľadá cesty, doteraz málo poznanú mieru zodpovednosti jednotlivých subjektov a určenie ich miesta v spoločnosti. Cieľom sociálnej politiky je, aby podporovala a iniciovala jednotlivca a sociálne skupiny k aktivite, viedla ich k sociálnej nezávislosti a zodpovednosti za svoju sociálnu situáciu. Koncipuje sa ako garančný a sanačný (ozdravný) mechanizmus ekonomickej a politickej premeny spoločnosti, sleduje podstatné posilňovanie zodpovednosti občanov za ich životné a sociálne postavenie a rešpektuje mieru ich účasti na tvorbe spoločenských zdrojov. Reformy sa uskutočňujú v konkrétnom sociálnom prostredí a je treba zvažovať ich spoločenskú priechodnosť, sociálnu akceptovateľnosť a únosnosť pre obyvateľov. Dôležitý faktor je odhad prahu sociálnej tolerancie obyvateľov.

Základné oblasti sociálnej politiky sú:

- Politika zamestnanosti,
- Politika sociálneho zabezpečenia,
- Zdravotná politika,
- Politika vzdelávania,
- Politika bývania,
- Politika ochrany životného prostredia.

Tak ako členíme sociálnu prácu podľa úrovni na makroúroveň, mezoúroveň a mikroúroveň tak môžeme deliť aj subjekty, ktoré participujú (pôsobia) na jednotlivých úrovniach. Na makroúrovni sú to predovšetkým Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR, Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny, Sociálna poisťovňa – ústredie na ústrednej, t.j. celoštátnej

úrovni a úrady práce, sociálnych vecí a rodiny na okresnej alebo miestnej úrovni. Na mezoúrovni to rôzne nadácie a mimovládne organizácie zaoberajúce sa problematikou sociálnej práce a na mikroúrovni sú to sociálni terénni pracovníci, komunitní sociálni pracovníci, zdravotní asistenti, učitelia a asistenti učiteľa. Pre potreby tejto práce je relevantné venovať sa problematike sociálnej práce a teda aj subjektom na mikroúrovni, resp. mezoúrovni.

*Osobnosť sociálneho pracovníka.* Je ťažké uviesť osobné vlastnosti sociálneho pracovníka. Niektoré charakteristiky, osobné vlastnosti a zručnosti je možné získať, rozvíjať a zdokonaľovať. Je dôležité mať schopnosť byť *empatický* – vcíťovanie sa do pocitov iných, čo umožňuje hlboké a presné porozumenie vnútorného sveta klientov, *citovo stabilný* – pomáha pri sebaovládaní a sebakontrolu, taktiež vyrovnávať sa s psychickou a emocionálnou záťažou, mať *životný optimizmus* – prameniari z viery v ľudí, z presvedčenia, že v každom človeku sú kladné vlastnosti a možnosti pozitívnej stimulácie, motivácie, a taktiež pomáha lepšie zvládať pocity bezmocnosti a nemohúcnosti, ktoré občas prežíva v sociálnej práci, *autentický* (naozajstný, hodnoverný, transparentný) – t.j. uvedomovanie si vlastného prežívania, emócií a ich dopadu, čo napomáha vytvoreniu blízkeho vzťahu s klientom.

### **3.3 ASISTENT UČITEĽA AKO SUBJEKT SOCIÁLNEJ PRÁCE**

Asistentom učiteľa sa rozumie pedagogický zamestnanec, ktorý vykonáva výchovno-vzdelávací proces v školách a podieľa sa na utváraní podmienok nevyhnutných na prekonávanie najmä jazykových, zdravotných a sociálnych bariér dieťaťa pri zabezpečovaní výchovno-vzdelávacieho procesu (Smernica MŠ SR č. 19/2006-R).

Asistent učiteľa, ktorý pôvodne už pred mnohými rokmi začal fungovať v praxi vďaka aktivitám mimovládnych organizácií pod názvom „*rómsky asistent učiteľa*“, prešiel mnohými vývojovými zmenami, ktoré sa stretávali s rôznymi reakciami – od zmeny systému financovania a zmeny názvu, metodických pokynov, až po zaradenie do katalógu pracovných činností pri výkone prác vo verejnom záujme (Klein, 2008, s 35).

Asistenti začali pracovať aj napriek tomu, že školská legislatíva dovtedy nepoznala pedagogického zamestnanca s takou pracovnou náplňou. Skúsenosti učiteľov, ktorým pri edukácii rómskych detí pomáhal asistent, hovorili v prospech takejto formy práce



(Valachová, Kadlečková, Butašová, Zelina, 2002, s. 39). Rómski asistenti učiteľa v prvopočiatoch pôsobili v procese edukácie v školách a školských zariadeniach iba na základe dohody a dobrých vzťahov s riaditeľmi škôl, odbormi školstva, mládeže a telesnej kultúry okresných úradov a okresných úradov práce, predovšetkým v rámci verejnoprospešných prác, ktoré boli finančne zabezpečované z fondov zamestnanosti (Klein, 2005, s. 59). Zámerom vzniku profesie asistent učiteľa bolo pomôcť rómskym deťom prekonať jazykovú bariéru a často bez predškolskej prípravy pri vzdelávaní. Asistent učiteľa vo svojej praxi uplatňuje najmä individuálny prístup, pričom pomáha aj deťom, ktoré síce nemajú jazykovú bariéru, ale zaostávajú za ostatnými žiakmi a zároveň pracuje aj s rodičmi, ktorých podpora je pri vzdelávaní ich detí veľmi dôležitá. Asistent učiteľa je jedným z riešení, ako zvýšiť vzdelanostnú úroveň rómskych žiakov, pričom je pozitívne prijímaný tak v rómskej komunite, ak aj na školách (Klein, 2008, s.34).

Spočiatku časť asistentov pôsobila bez predchádzajúceho odborného školenia, len na základe vlastných zručností. A v tom videli odborníci jeden zo základných problémov ich efektívneho pôsobenia na školách. Asistent učiteľa často nedisponoval potrebnými teoretickými vedomosťami tak, aby pochopil učivo z nadhľadu, ktorý je potrebný na správne vysvetlenie učiva žiakom. Rovnako nedisponoval takými pedagogickými zručnosťami, ktoré by uľahčovali spoluprácu s učiteľom a teda aj pozitívne ovplyvňovali klímu v triede. Časť asistentov učiteľov síce tieto nedostatky veľmi správne a efektívne vyvažovali vlastnou autoritou, ale časť asistentov sa vďaka tomuto handicapu namiesto aktívneho pomocníka pre učiteľa stávala len ďalším dieťaťom v triede (Čerešníková In Rosinský, 2006, s. 165).

Asistent učiteľa v predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnych základných školách a zavedenie nultých ročníkov sú dôležité činitele, ktoré môžu pozitívne ovplyvniť školskú úspešnosť detí a žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia (Klein, 2008, s. 35).

Asistent učiteľa v rámci svojej profesie vykonáva tiež prácu sociálneho pracovníka. Vykonáva ju vo všetkých časových rovinách a prostrediach, v ktorých pôsobí, t.j. v škole počas vyučovania, v škole v mimovyučovacom čase a v mimoškolskom prostredí (pri výkone voľnočasových aktivít, resp. doprovodov na rôzne akcie ako pedagogický dozor a v prostredí rodiny sociálne znevýhodneného žiaka (komunity). V súlade s vyššie uvedenými základnými oblasťami sociálnej politiky vykonáva úlohy sociálneho pracovníka predovšetkým v oblasti vzdelávania.

Porubský (2004, s. 128) chápe rolu asistenta učiteľa nielen ako vykonávateľa činností, na ktoré „učiteľ nemá čas“, ale odborníka, ktorý okrem toho, že spolupôsobí v triede, je v rámci nadobudnutých odborných kompetencií sám spôsobilý:

- systematicky spoznávať špecifiká sociálneho, kultúrneho a jazykového prostredia rómskych žiakov, s ktorými pracuje a akceptovať tieto špecifiká vo svojej edukačnej praxi,
- diagnostikovať a akceptovať individuálne edukačné potreby žiakov s ktorými pracuje,
- spolupodieľať sa na vytváraní multikultúrneho edukačného prostredia, ktoré umožňuje plynulú adaptáciu rómskeho dieťaťa pochádzajúceho zo sociálne a kultúrne znevýhodneného prostredia do podmienok školy,
- vytvárať a využívať efektívne prostriedky na uľahčovanie a prekonávanie počiatočných jazykových, kultúrnych a sociálnych bariér rómskym žiakom zo sociálne a kultúrne znevýhodneného prostredia,
- poskytovať efektívnu odbornú pomoc učiteľovi v procese edukácie, osobnostného, sociálneho a kultúrneho rozvoja rómskych žiakov,
- organizovať a viesť voľnočasové aktivity v oblasti rozvoja rómskej kultúry a vo sfére vzájomného poznávania a zbližovania detí z rozdielneho sociálneho, kultúrneho a etnického prostredia,
- vytvárať efektívne a plnohodnotné vzťahy medzi školou a rodinami rómskych žiakov hlavne aktivitami smerujúcimi k získaniu rodičov k podpore edukačných zámerov školy,
- prispievať ku kultivácii vzťahov medzi majoritnou a minoritnou časťou miestneho spoločenstva,
- primeraným spôsobom komunikovať s rómskymi žiakmi pochádzajúcimi zo sociálne a kultúrne znevýhodneného prostredia, ich rodinami a ďalšími členmi komunity, z ktorej pochádzajú.

Požiadavky na výkon funkcie asistent učiteľa predpokladajú požiadavku aj na etnický pôvod asistenta, ktorá ma racionálny dôvod, keďže asistent učiteľa má byť istým spôsobom mostom medzi „gadžovskou“ inštitúciou, ktorou je škola a rómskou komunitou (Rosinský, 2006, s. 81). Podľa Horňáka a Petrasovej (2000, s. 28) by mal asistent pre prácu s rómskymi žiakmi pochádzať z rómskej komunity, v ktorej deti navštevujú školu, aby ho rodičia poznali a dôverovali mu. Matulay (2003, s. 32) upozorňuje, že „*hlas neróma bude vždy evokovať podozrenie z intolerancie, predsudkov či úmyselného klamstva.*“

Náplň práce asistenta je zameraná na činnosť, ktorá pomáha žiakom pri aklimatizácii na školskom prostredí, pomáha pedagógom pri výchovnej činnosti pri komunikácii so žiakmi, spolupracuje s rodičmi žiakov, spolupracuje s rómskou komunitou aj mimo školy. Podľa Doruškovvej a Tancošovej (2002, s. 209) ide o:

- Priamu prácu s deťmi v rozsahu od 20 hodín týždenne najviac do 28 vyučovacích hodín vrátane aj vedenia záujmových krúžkov, individuálneho doučovania, dozoru v priestoroch školy,
- Terénnu sociálnu prácu, komunikáciu s rómskymi rodinami, prípravu na vyučovanie, účasť na poradách, seminároch, sebazvdelávania.

Najdôležitejšími otázkami, ktorými sa asistent učiteľa zaoberá, je výchovná činnosť v škole súvisiaca s pomocou učiteľom vo vzdelávaní a komunikáciou so žiakmi, pomoc pri mimoškolských činnostiach a pri vytváraní spolupráce s rodinami a celou rómskou komunitou. Doménou práce asistenta sa môže stať predovšetkým výchova žiakov v ich voľnom čase. Základnými princípmi súvisiacimi s činnosťami vo voľnom čase sú:

- dobrovoľnosť,
- sebarealizácia,
- aktivita,
- samostatnosť,
- tvorivosť,
- cieľavedomosť.

Jedným z faktorov, podmieňujúcich akceleráciu školskej úspešnosti rómskych žiakov by sa v blízkej budúcnosti mala stať multikultúrna a protipredsudková výchova v celom školskom systéme, ktorá by akceptovala ich národnostnú identitu v rovine jazykovej, kultúrnej i historickej. A práve v udržiavaní a rozvíjaní tejto identity by mohli byť vo veľkej miere nápomocní asistenti učiteľov. Ich pomoc by mala byť navýraznejšia najmä na začiatku školskej dochádzky rómskych detí (Horňák, 2005, s. 166-172). Záverom je potrebné zdôrazniť, že citovaní autori sa v názoroch na pracovnú náplň asistentov učiteľa zhodujú predovšetkým v tom, že asistent učiteľa pracujúci s rómskymi žiakmi by mal byť Róm a ťažiskom jeho práce by mala byť predovšetkým práca s rodinou a komunitou, z ktorej rómsky žiak pochádza (Klein, V. 2008, s. 56).

Pri hľadaní sociálneho rozmeru práce asistenta učiteľa je potrebné vychádzať z viacerých podkladov:

- charakteristiky sociálnej práce,

- popisu činnosti sociálnej terénnej práce,
- popisu činnosti sociálnej komunitnej práce,
- činnosti práce asistenta učiteľa deklarovanej odborníkmi,
- popisu činnosti asistenta učiteľa podľa školských predpisov,
- nameranými hodnotami podľa dotazníka,
- nameranými hodnotami, resp. odpoveďami zistenými v rámci smerovaného /cieleného rozhovoru/.

## 4 VÝSKUM

V teoretickej časti diplomovej práce sme sa venovali oblasti vzdelávania, problematike sociálnej práce a všetkým základným pojmom súvisiacim s oboma oblasťami. Podrobnejšie sme sa venovali problematike sociálnej práce (sociálnej terénnej a komunitnej práce) a inštitútu relatívne novej pracovnej pozície asistenta učiteľa v systéme edukácie detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Samotný výskum bol zameraný na získanie reálnych informácií zo súčasného prostredia, v ktorom asistenti učiteľa pôsobia.

### 4.1 CIELE A OTÁZKY VÝSKUMU

Hlavný cieľ práce vyplýval z jej samotného názvu. Hlavná hypotéza (ďalej len „HH“ znie: **„Asistent učiteľa vykonáva rolu sociálneho pracovníka“**. Aj keď túto skutočnosť sme mali deklarovanú už v teoretickej časti práce rôznymi odborníkmi, zaujímalo nás, či a do akej miery sa aj v praxi potvrdí sociálny charakter jeho práce. Taktiež nás zaujímalo aj to, či asistent učiteľa vykonáva rolu sociálneho pracovníka len v procese výchovy a vzdelávania, alebo zastáva pozíciu sociálneho pracovníka aj v ďalších oblastiach. Z tohto podnetu nám vyplynula prvá čiastková hypotéza (ďalej len „H1“), ktorá znie: **„Asistent učiteľa vykonáva rolu sociálneho pracovníka aj v iných oblastiach než v edukácii.“** Na základe H1 sme sa rozhodli skúmať aj skutočnosť, či žiaci sú jediným objektom záujmu sociálneho pôsobenia asistenta učiteľa, alebo do jeho práce vstupujú aj ďalšie objekty. Na základe toho sme stanovili druhú čiastkovú hypotézu (H2), ktorá znie nasledovne: **„Objektom záujmu pôsobenia asistenta učiteľa v sociálnej oblasti sú aj iné osoby ako žiaci.“** Zámerom tejto práce bolo aj zistiť mieru využitia tejto relatívne novej pracovnej pozície školami a školskými zariadeniami v Košickom samosprávnom kraji a predovšetkým v okrese Spišská Nová Ves. Tu sme si stanovili poslednú, tretiu čiastkovú hypotézu (H3), ktorá znie: **„Asistent učiteľa nemá všade vytvorené primerané podmienky na výkon svojej činnosti.“**

## **4.2 METÓDY PRIESKUMU**

### **4.2.1 Výberový súbor**

Výberovým súborom bolo 12 asistentov učiteľov z okresu Spišská Nová Ves. Z uvedeného počtu bolo 5 asistentov mužov a 7 asistentov ženy. Príslušnosť k pohlaviu však z nášho pohľadu na skúmanie ďalších súvislostí nie je podstatná. Jednalo sa o asistentov učiteľov z obcí Žehra, Bystrany, Markušovce a miest Spišské Vlasy a Krompachy. Pri vyplňaní dotazníka a uskutočňovaní smerovaného rozhovoru bola vo všetkých prípadoch spracovateľka tejto práce.

Do výberového súboru môžeme zaradiť aj odborných zamestnancov odboru školstva Obvodného úradu v Spišskej Novej Vsi a odborní pracovníci školských úradov (ďalej len „ŠÚ“ pôsobiacich v okrese Spišská Nová Ves. Išlo o pracovníkov 5 ŠÚ: Spišská Nová Ves, Krompachy, Smižany, Spišské Vlasy a Poráč. Je na škodu tejto práce, ako aj kvalitu a konkrétnosť jej záverov, že v jednom prípade (ŠÚ Poráč) sme sa nestretli s ústretovosťou pracovníka, ktorý nám odmietol poskytnúť relevantné údaje. Chýbajúce údaje za školy s veľkým zastúpením rómskych detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (Markušovce, Rudňany, Poráč) nám znemožnili analyzovať komplexne situáciu v okrese.

### **4.2.2 Metódy**

Výskumnými metódami prieskumu bolo vyplnenie dotazníka s asistentmi učiteľom v rámci okresu Spišská Nová Ves. Na základe odporúčenia školiteľa tejto práce PaedDr. Kleina, PhD. bol tento dotazník vhodne doplnený smerovaným rozhovorom s každým respondentom, ktorý dotazník vyplnil. Použitím oboch metód sme dospeli k vyjasneniu niektorých skutočností, ku ktorým by sme použitím len jednej metódy nedospeli. Ďalej bola použitá metóda právnej analýzy dokumentov školskej legislatívy a metóda analýzy a syntézy dostupných relevantných štatistických ukazovateľov získaných z odboru školstva Obvodného úradu v Spišskej Novej Vsi, štyroch ŠÚ pôsobiacich v okrese Spišská Nová Ves (pracovník ŠÚ v Poráči) odmietol poskytnúť požadované údaje), čím značne znehodnotil analytické výstupy tejto práce z pohľadu teritória okresu Spišská Nová Ves a spochybnil aj niektoré návrhy a odporúčania, ku ktorým sme v rámci okresu dospeli. Značné spochybnenie relevancie výstupov, ku ktorým sme v rámci okresu dospeli vplýva z toho, že práve v pôsobnosti ŠÚ Poráč sa nachádzajú školy a školské zariadenia so silným zastúpením žiakov pochádzajúcich zo znevýhodňujúceho sociálneho prostredia –

Markušovce, Rudňany, Poráč. Posledným zdrojom štatistických údajov, s ktorými sme v tejto práci nakladali boli údaje zo „Správy o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v základných školách“, ktorý pod gestorstvom Metodicko-pedagogického centra Bratislava, alokované pracovisko Prešov spracoval kolektív autorov v roku 2008.

#### **4.2.3 Plán prieskumu**

1. Stanovenie základnej hypotézy a čiastkových hypotéz (december 2009).
2. Príprava a spracovanie smerovaného /cieleného/ rozhovoru a dotazníka (december 2009).
3. Oslovenie asistentov učiteľa, vysvetlenie zámeru výskumu a uskutočnenie zberu informácií (január, február 2010).
4. Zber štatistických ukazovateľov na odbore školstva a mládeže ŠÚ Mestského úradu v Spišskej Novej Vsi (február 2010).
5. Štúdium a analýza súčasnej legislatívne úpravy v školstve (február 2010).
6. Vyhodnocovanie smerovaného rozhovoru a vyhodnocovanie dotazníka (február 2010).
7. Vyhodnocovanie, analýza a interpretácia získaných štatistických ukazovateľov (marec 2010).
8. Spracovanie diplomovej práce (marec 2010).

## 5 VÝSLEDKY

### 5.1 DOTAZNÍK

Dotazník (príloha N) pozostával z 24 uzatvorených otázok. Všetky otázky boli zamerané na vykonávanie konkrétnych činností. V každej z nich bola poskytnutá možnosť odpovedať v piatich úrovniach. Činnosť vykonávam denne, takmer denne, niekedy, zriedka a nikdy. V dotazníku bolo 12 otázok zameraných na aktivity zamerané vyložene na výchovno-vzdelávacie aktivity (edukácia) a 12 otázok bolo zameraných na skúmanie aktivít charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. Tento dotazník bola zameraný na potvrdenie alebo vyvrátenie HH a čiastkových hypotéz H1 a H2. K potvrdeniu H3 boli v dotazníku zamerané len tri otázky. Vyhodnotenie dotazníka je graficky vyjadrené v nasledujúcich tabuľkách 5 až 28.

Tabuľka č. 5 – Dozor počas prestávok

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Dozor počas prestávok	9	2	1	0	0
% vyjadrenie frekvencie	<b>77,00%</b>	16,67%	8,33%	0,00%	0,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k edukačným aktivitám asistenta učiteľa. Výsledky prieskumu frekvencie tejto činnosti nás neprekvapili, dokonca sme očakávali o niečo vyššiu intenzitu využívania, ako sme zaznamenali.

Tabuľka č. 6 – Zastupovanie učiteľa počas celej hodiny

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Zastupovanie učiteľa počas celej hodiny	4	1	7	0	0
% vyjadrenie frekvencie	33,33%	8,33%	<b>58,33%</b>	0,00%	0,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k edukačným aktivitám asistenta učiteľa. Pomerne vysoké percento zastupovania učiteľa počas celej hodiny nás prekvapilo. Bolo by zaujímavé v takýchto prípadoch na jednej strane skúmať príčiny neúčasti učiteľov na celej vyučovacej hodine (praceneschopnosť, zvyšovanie si kvalifikácie, nedostatok učiteľov, nedisciplína učiteľov pri dochádzke do zamestnania,...) a na strane druhej skúmať kvalitu obsahovej a pedagogicko-východnej stránky zastupovanej (suplovanej) hodiny.



Tabuľka č. 7 – Zastupovanie učiteľa počas časti hodiny

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Zastupovanie učiteľa počas časti hodiny	1	7	4	0	0
% vyjadrenie frekvencie	8,33%	<b>58,33%</b>	33,33%	0,00%	0,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k edukačným aktivitám asistenta učiteľa. Aj pri skúmaní frekvencie zastupovania učiteľa počas časti hodiny nás prekvapila vysoká miera frekvencie výskytu tejto činnosti. Aj v tomto prípade by bolo zaujímavé, tak ako v predchádzajúcom prípade, skúmať príčiny neúčasti učiteľa na vyučovaní a kvalitu obsahovej a pedagogicko-východnej stránky zastupovanej (suplovanej) hodiny.

Tabuľka č. 8 - Navštevovanie rodín žiakov

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Navštevovania rodín žiakov	8	2	0	2	0
% vyjadrenie frekvencie	<b>66,66%</b>	16,66%	0,00%	16,66%	0,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k aktivitám charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. Aj keď sme v tejto činnosti zaznamenali pomerne vysokú frekvenciu návštev, prekvapilo nás, že v dvoch prípadoch z 12 sme zistili, že asistenti navštevujú rómske rodiny len zriedka. V tomto prípade sme zistili aj disproporciu so smerovaným rozhovorom, v ktorom sme zaznamenali 2 odpovede, kde asistenti vôbec nenavštevujú rodiny rómskych detí. Ide o závažnú skutočnosť, pretože bez poznania rodinného prostredia žiaka účinnosť pôsobenia asistenta významne klesá. Vo vzťahu návštev asistentov v rómskych rodinách by bolo potrebné, samozrejme pri viac reprezentatívnej vzorke respondentov, skúmať príčiny prečo asistenti vôbec, alebo len zriedka navštevujú rodinné prostredie detí, ktoré má významný vplyv na ich socializáciu.

Tabuľka č. 9 – Príprava pomôcok na vyučovanie

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Príprava pomôcok na vyučovanie	3	5	4	0	0
% vyjadrenie frekvencie	25,00%	<b>41,66%</b>	33,33%	0,00%	0,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k edukačným aktivitám asistenta učiteľa. Pri skúmaní tejto činnosti asistenta sme zistili ukazovatele, ktoré korešpondovali s našimi očakávaniami.

Tabuľka č. 10 – Doučovanie rómskych detí na vyučovaní

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Doučovanie rómskych detí na vyučovaní	3	3	2	3	1
% vyjadrenie frekvencie	25,00%	25,00%	16,66%	25,00%	8,33%

V otázke bol skúmaný vzťah k edukačným aktivitám asistenta učiteľa. Výsledky týchto edukačných aktivít nás prekvapili nižšou mierou frekvencie tejto činnosti ako sme očakávali. Aj v tomto prípade sa objavuje niekoľko otázok, ktoré by bolo vhodné skúmať. Do procesu doučovania rómskych detí na vyučovaní vstupujú asistenti v nižšej miere ako sa predpokladalo z dôvodu nekompetentnosti (neznalosti, neschopnosti vysvetliť preberanú látku), neochoty učiteľov aby asistenti vstupovali aktívne do edukačného procesu, z dôvodu plnenia iných úloh a pod. V porovnaní s obdobne položenou otázkou v smerovanom rozhovore došlo k zhode v tom, že 1 asistent priznal v rámci dotazníka skutočnosť že nikdy neuskutočňuje doučovanie detí počas vyučovania a v smerovanom rozhovore bola zaznamenaná jedna odpoveď len pasívnej účasti na vyučovaní. Štatistické sledovanie frekvencie výskytu tejto formy a overovanie hodnovernosti výpovedí medzi dotazníkom a smerovaným rozhovorom nebolo možné, pretože dotazník bol zameraný na frekvenciu a smerovaný rozhovor na formy doučovania.

Tabuľka č. 11 – Doučovanie rómskych detí po vyučovaní /školský klub/

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Doučovanie rómskych detí po vyučovaní /školský klub/	0	3	6	1	2
% vyjadrenie frekvencie	0,00%	25,00%	50,00%	8,33%	16,66%

V otázke bol skúmaný vzťah k edukačným aktivitám asistenta učiteľa. Tak, ako aj pri skúmaní frekvencie účasti pri vzdelávaní počas vyučovania, aj tu sme zistili nižšie hodnoty, ako sme očakávali. Vo vzťahu k doučovaniu detí po vyučovaní sme získali ešte podstatne horšie výsledky. Dôvodov, prečo sme dosiahli takéto výsledky môže byť niekoľko. Najpravdepodobnejšie sú, podľa nášho názoru tri. Prvým je, že zo strany pedagogického zboru tieto aktivity sú súčasťou hodnotiaceho systému pedagógov, ktoré môžu ovplyvniť vyššie osobné ohodnotenie učiteľa a z toho vyplýva neochota učiteľov posúvať tieto aktivity na asistentov. Druhým je, neochota alebo neznalosť asistentov o možnostiach viesť takéto aktivity (z dôvodu nepripravenosti alebo neochoty viesť tieto mimoškolské vzdelávacie aktivity) a tretím je neochota vykonávať túto činnosť po riadnej pracovnej dobe z toho dôvodu, že asistent pochádza z iného prostredia (iná obec, mesto)

a má problémy s dochádzkou do miesta výkonu svojej práce. Aj táto skutočnosť by bola vhodná samostatného výskumu, avšak s podstatne reprezentatívnejšou vzorkou respondentov.

Tabuľka č. 12 – Organizovanie mimoškolskej činnosti

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Organizovanie mimoškolskej činnosti	0	2	8	2	0
% vyjadrenie frekvencie	0,00%	16,66%	<b>66,66%</b>	16,66%	0,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k aktivitám charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. Aj v tomto ukazovateli sme zistili nepriaznivé výsledky, ktoré nekorešpondovali s našimi očakávaniami. Výsledky boli dosiahnuté obdobne ako pri vzdelávaní v školských kluboch. Obdobne aj v tejto oblasti by bolo vhodné uskutočniť výskum, ktorý by bol komplexne zameraný na podiel asistentov na mimoškolských aktivitách edukačného či sociálneho charakteru, ktorý by sledoval nielen štruktúru charakteru uskutočňovaných mimoškolských aktivít, ale ktorý by pátral aj po príčinách nízkeho podielu asistentov na ich účasti. Čo sa týka dôvodov, ku ktorým sa môžeme dopátrať z nami uskutočneného prieskumu, môžeme sa len domnievať, že príčiny sú obdobné tým, ktoré sme uviedli pri vyhodnocovaní predchádzajúcej odpovede. Komparácia výsledkov dotazníka s obdobne položenou otázkou v smerovanom rozhovore nebola možná, nakoľko v smerovanom rozhovore neboli otázky smerované na frekvenciu, ale na štruktúru organizovanej mimoškolskej činnosti.

Tabuľka č. 13 - Riešenie záškoláctva

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Riešenie záškoláctva	10	0	0	1	1
% vyjadrenie frekvencie	<b>83,33%</b>	0,00%	0,00%	8,33%	8,33%

V otázke bol skúmaný vzťah k aktivitám charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. Výsledky, ktoré sme zistili sme v podstate aj predpokladali a tieto sa nám potvrdili v plnej miere v smerovanom rozhovore v problematike štruktúry riešených problémov počas návštev v rodine. To, čo nás na výsledkoch upútalo bolo, že v jednom prípade sme zaznamenali odpoveď, že záškoláctvo je riešené len zriedka, to znamená, že problém záškoláctva je minimálny (štatistické ukazovatele z jednotlivých školských úradov to však vyvracajú), s výnimkou ŠÚ Poráč, kde sme štatistické ukazovatele nezískali. V jednom prípade sme získali odpoveď že asistent záškoláctvo nerieši vôbec. Z tejto odpovede môžeme vyvodiť dva

závery. Po prvé, čo vlastne asistent s rodičmi rieši a po druhé odpoveď čiastočne korešponduje s výsledkami smerovaného rozhovoru (riešenie problémov počas návštev rodín), kde dvaja asistenti nenavštevujú rodiny vôbec a teda nemôžu v rodinnom prostredí riešiť ani problém záškoláctva.

Tabuľka č. 14 - Pomoc rómskym deťom pri odstraňovaní jazykovej bariéry

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Pomoc rómskym deťom pri odstraňovaní jazykovej bariéry	8	1	3	0	0
% vyjadrenie frekvencie	66,66%	8,33%	25,00%	0,00%	0,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k edukačným aktivitám asistenta učiteľa. Tu sme získali výsledky približne také, aké sme očakávali. Pomoc pri odstraňovaní jazykovej bariéry medzi štátnym slovenským jazykom a materinským rómskym jazykom je veľmi frekventovaná a významná. V menšej miere sa nám priamo (primárne) potvrdila aj v cielenom rozhovore (prekladanie slovenských výrazov do rómčiny – 2 odpovede) a nepriamo (sekundárne) v nasledovných oblastiach – pomoc pri vyučovaní – 6 odpovedí (z dôvodu, že dieťa nezvláda pojmový aparát), vysvetľovaniu látky, ktorej dieťa neporozumeli (aj tu môže byť dôvodom nedostatočné ovládanie slovenského jazyka) – 3 odpovede, poradenstvu ako vypracovať domácu úlohu (aj tu môže byť dôvodom nedostatočné ovládanie slovenského jazyka) – 3 odpovede.

Tabuľka č. 15 - Doučovanie rómskych detí pri príprave na vyučovanie

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Doučovanie rómskych detí pri príprave na vyučovanie	2	3	5	2	0
% vyjadrenie frekvencie	16,66%	25,00%	41,66%	16,66%	0,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k edukačným aktivitám asistenta učiteľa. V tomto kritériu sme zistili nižšie ukazovatele, ako sme očakávali. Predpokladali sme, že miera a frekvencia doučovania rómskych detí pri príprave na vyučovanie bude vyššia. V súlade s nižšou mierou doučovania detí počas vyučovania a doučovania detí po vyučovaní sa nám potvrdilo, že v oblasti edukácie je menšia časť venovaná vzdelávaniu a väčšia výchove.

Tabuľka č. 16 - Rozvoj komunikačných schopností rómskych detí

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Rozvoj komunikačných schopností rómskych detí	4	6	2	0	0
% vyjadrenie Frekvencie	33,33%	50,00%	16,66%	0,00%	0,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k edukačným aktivitám asistenta učiteľa. V predmetnej oblasti sme zistili obdobné ukazovatele ako sme očakávali. Aj túto oblasť môžeme zaradiť medzi tie, ktoré súvisia s malo podnetným domácim prostredím, malou slovnou zásobou a nízkou znalosťou slovenského jazyka.

Tabuľka č. 17 - Rozvoj a pestovanie hygienických návykov rómskych detí

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Rozvoj a pestovanie hygienických návykov rómskych detí	10	2	0	0	0
% vyjadrenie frekvencie	<b>83,33%</b>	16,66%	0,00%	0,00%	0,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k aktivitám charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. V tejto oblasti sme v rámci dotazníka získali ukazovatele, ktoré prekročili naše očakávania. Respondenti zrejme túto činnosť priradili k činnostiam, ktoré s deťmi vykonávajú počas vyučovania. Riešenie problémov hygieny sa nám potvrdilo, aj keď v nižšej miere aj v smerovanom rozhovore (problémy riešené počas návštev rodín s rodičmi – 2 odpovede, konzultácie a poradenstvo rodičom – 3 odpovede)

Tabuľka č. 18 - Rozvoj grafomotorických schopností rómskych detí /písanie, kreslenie/

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Rozvoj grafomotorických schopností rómskych detí /písanie, kreslenie/	11	1	0	0	0
% vyjadrenie frekvencie	<b>91,66%</b>	8,33%	0,00%	0,00%	0,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k edukačným aktivitám asistenta učiteľa. V tejto oblasti sme v rámci dotazníka zistili výsledky, ktoré prekročili naše očakávania. Výsledky vyhodnotenia tejto činnosti nekorešpondujú s nižšími výsledkami, ktoré boli zistené pri skúmaní frekvencie účasti na vzdelávaní počas vyučovania alebo mimo vyučovania. Disproporcía mohla vzniknúť nejasne položenou otázkou, alebo nepochopením zo strany respondentov.

Tabuľka č. 19 - Rozvoj matematických schopností rómskych detí

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Rozvoje matematických schopností rómskych detí	11	1	0	0	0
% vyjadrenie frekvencie	<b>91,66%</b>	8,33%	0,00%	0,00%	0,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k edukačným aktivitám asistenta učiteľa. Aj v tejto oblasti sme získali výsledky, ktoré prekročili naše očakávania. Výsledky vyhodnotenia tejto činnosti nekorešponujú s nižšími výsledkami, ktoré boli zistené pri skúmaní frekvencie účasti na vzdelávaní počas vyučovania alebo mimo vyučovania. Disproporcia mohla vzniknúť nejasne položenou otázkou, alebo nepochopením zo strany respondentov.

Tabuľka č. 20 - Pomoc rómskym deťom pri adaptácii na školské prostredie

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Pomoc rómskym deťom pri adaptácii na školské prostredie	7	2	3	0	0
% vyjadrenie frekvencie	<b>58,33%</b>	16,66%	25,00%	0,00%	0,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k aktivitám charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. V danom prípade ide aj o sociologický a psychologický aspekt práce asistenta učiteľa. K tomu, aby bol adaptačný proces zo strany asistenta účinný musí spĺňať niekoľko požiadaviek. Asistent musí ovládať rómsky jazyk, musí komunikovať s rodičmi dieťaťa, musí poznať pomery v rodine, poznať zvyky, tradície a obyčaje, musí sa vedieť vcítiť do pozície dieťaťa. K tomu všetkému musí spĺňať ďalšiu podmienku. Musí pôsobiť dlhodobejšie, aby mal vybudovanú dôveru dieťaťa aj jeho rodinného prostredia a aby bola ochota vzájomnej komunikácie.

Tabuľka č. 21 - Riešenie konfliktov medzi deťmi

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Riešenie konfliktov medzi deťmi	3	3	4	2	0
% vyjadrenie frekvencie	25,00%	25,00%	<b>33,33%</b>	16,66%	0,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k aktivitám charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. Čiastočne tu však bol skúmaný aj vzťah k edukačným aktivitám v oblasti výchova. Vo výsledkoch sme dosiahli očakávané hodnoty. Tieto sa nám potvrdili, aj keď v nižšej miere, vo viacerých otázkach zo smerovaného rozhovoru, napríklad riešenie problémov s rodičmi pri návštevách doma – správanie detí v škola -3 odpovede, riešenie konfliktov medzi deťmi – 8 odpovedí, kedy boli konflikty medzi deťmi prenesené z domáceho prostredia, krádeže peňazí a osobných vecí – 8 odpovedí, hádky a bitky medzi deťmi, ktoré vznikli v školskom prostredí spontánne bez vplyvu domáceho prostredia – 3 odpovede,

Tabuľka č. 22 - Konzultácia a poradenstvo rodičom rómskych detí

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Konzultácia a poradenstvo rodičom rómskych detí	2	3	5	2	0
% vyjadrenie frekvencie	16,66%	25,00%	<b>41,66%</b>	16,66%	0,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k aktivitám charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. V tejto oblasti sme zistili ukazovatele o niečo nižšie ako sme očakávali. Je na škodu hodnotenia tejto oblasti, že v smerovanom rozhovore sme neskúmali kontrolne aj frekvenciu konzultácií a poradenstva, pretože rozsah poskytovaného poradenstva v smerovanom rozhovore rozdelili respondenti až do 13 oblastí. Najfrekventovanejšími oblasťami bola hygiena, správanie, záškoláctvo a zdôrazňovanie významu vzdelania a vzdelávania.

Tabuľka č. 23 - Spolupráca s výchovným poradcom

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Spolupráca s výchovným poradcom	2	0	2	0	8
% vyjadrenie frekvencie	16,66%	0,00%	16,66%	0,00%	<b>66,66%</b>

V otázke bol skúmaný vzťah k aktivitám charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. Skúmané boli aj podmienky práce. V tejto oblasti sme získali výsledky, ktoré boli hlboko pod naše očakávania. Dôvody nespolupráce sme si objasnili až porovnaním s výsledkami zistenými v smerovanom rozhovore, kde sa asistenti vyjadrili aj k dôvodom nespolupráce. Tu jednoznačne prevládala dôvod, že na škole nie je zriadená pozícia výchovného poradcu – 7 odpovedí. Výskumom sa nám nepodarilo zistiť, či sa jednalo len o školy, kde je zriadený len 1. stupeň školskej dochádzky.

Tabuľka č. 24 - Aktívna účasť na vyučovacom procese s učiteľom

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Aktívna účasť na vyučovacom procese s učiteľom	7	5	0	0	0
% vyjadrenie frekvencie	<b>58,33%</b>	41,66%	0,00%	0,00%	0,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k edukačným aktivitám asistenta učiteľa. Tu sme dosiahli lepšie ukazovatele, ako sme očakávali. Výsledky dotazníka nekorešpondovali s podobnými otázkami zo smerovaného rozhovoru, kde dosiahli podstatne nižšie hodnoty. Nesúlad

v odpovediach medzi oboma metódami mohol byť spôsobený nejasne formulovanou otázkou, resp. nepochopením zo strany respondenta.

Tabuľka č. 25 – Obracajú sa na Vás deti so žiadosťou o radu alebo o pomoc pri riešení problémov s ktorými sa stretli v škole?

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Obracajú sa na Vás deti so žiadosťou o radu alebo o pomoc pri riešení problémov s ktorými sa stretli v škole?	2	3	6	1	0
% vyjadrenie frekvencie	16,66%	25,00%	<b>50,00%</b>	8,33%	0,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k aktivitám charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. V rámci dotazníka sme dosiahli slabšie výsledky ako sme očakávali. Tieto však nekorešponujú s rozsahom odpovedí zo smerovaného rozhovoru, kde sme zaznamenali celkovo 18 oblastí, ktoré asistenti s deťmi v rámci školského prostredia riešia. Sekundárnym zámerom tejto otázky bolo zmapovať aj mieru dôvery, ktorá je medzi rómskymi deťmi a ich asistentmi. V rámci dotazníka, ako sme už uviedli sme nedosiahli očakávané výsledky, čo by mohlo naznačovať, že asistenti (minimálne časť z nich) nemajú vybudovanú dostatočnú úroveň dôvery medzi deťmi. Toto môže byť zásadným spôsobom ovplyvnené aj tým, že niektorí asistenti pracujú s enormným, niekoľko násobne prekračujúcim počtom detí, ako je odporúčané. Na strane druhej v rámci smerovaného rozhovoru boli zaznamenané aj také oblasti riešenia, ktoré si vyžadujú vysokú mieru dôvery zo strany detí, pretože sa týkajú ich osobného života (šikanovanie – 1 odpoveď, zabezpečovanie učebných pomôcok deťom domov – 5 odpovedí).

Tabuľka č. 26 - Obracajú sa na Vás deti so žiadosťou o radu alebo o pomoc pri riešení problémov s ktorými sa stretli mimo školy?

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Obracajú sa na Vás deti so žiadosťou o radu alebo o pomoc pri riešení problémov s ktorými sa stretli mimo školy?	2	0	6	1	3
% vyjadrenie frekvencie	16,66%	0,00%	<b>50,00%</b>	8,33%	25,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k aktivitám charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. V rámci dotazníka sme dosiahli slabšie výsledky ako sme očakávali. Tieto však nekorešponujú s rozsahom



odpovedí zo smerovaného rozhovoru, kde sme zaznamenali celkovo 10 oblastí, ktoré asistenti s deťmi v rámci školského prostredia riešia. Sekundárnym zámerom aj tejto otázky bolo zmapovať aj mieru dôvery, ktorá je medzi rómskymi deťmi a ich asistentmi. Možné príčiny zisteného stavu sú naznačené v predchádzajúcom komentári. Aj tu sa však vyskytli oblasti, vysoko osobného charakteru, ktorých otvorenie si vyžaduje vysokú mieru dôvery. Išlo napríklad o názory asistenta na riešenie konfliktov, ktoré sa odohrali v domácom prostredí – 3 odpovede, obťažovanie cudzími ľuďmi – 1 odpoveď, prinášanie klebiet z rodiny alebo komunity – 2 odpovede. Žiaľ v 4 odpovediach v rámci smerovaného rozhovoru bol zaznamenaný aj nátlak alebo zneužitie detí prostredníctvom rodičov, kedy žiadali peniaze, nábytok alebo na druhej strane ospravedlnenie vymeškaných hodín.

Tabuľka č. 27 – Spolupracujete s komunitným sociálnym pracovníkom alebo jeho asistentom?

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Spolupracujete s komunitným sociálnym pracovníkom alebo jeho asistentom?	1	0	4	4	3
% vyjadrenie Frekvencie	8,33%	0,00%	33,33%	33,33%	25,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k aktivitám charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. Skúmané boli aj podmienky práce. Na túto otázku sme dosiahli jednoznačne najhoršie výsledky z celého prieskumu. Je na škodu veci, že takmer vôbec nefunguje spolupráca medzi komunitnými sociálnymi pracovníkmi a asistentmi učiteľa. Tu môžeme jednoznačne konštatovať, že najväčšie rezervy na odstraňovanie nedostatkov v tejto oblasti sú v samosprávach, ktorá je zriaďovateľom základných škôl a zároveň aj realizátorom programov komunitných sociálnych pracovníkov. Vo všetkých obciach, z ktorých pochádzali respondenti nášho výskumu totiž komunitní sociálni pracovníci pôsobia.

Tabuľka č. 28 - Pomáhate pri tvorbe projektov zameraných na rozvoj rómskych komunít?

ČINNOSŤ/FREKVENCIA	DENNE	TAKMER DENNE	NIEKEDY	ZRIEDKA	NIKDY
Pomáhate pri tvorbe projektov zameraných na rozvoj rómskych komunít?	0	0	7	2	3
% vyjadrenie frekvencie	0,00%	0,00%	58,33%	16,66%	25,00%

V otázke bol skúmaný vzťah k aktivitám charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. Skúmané boli aj podmienky

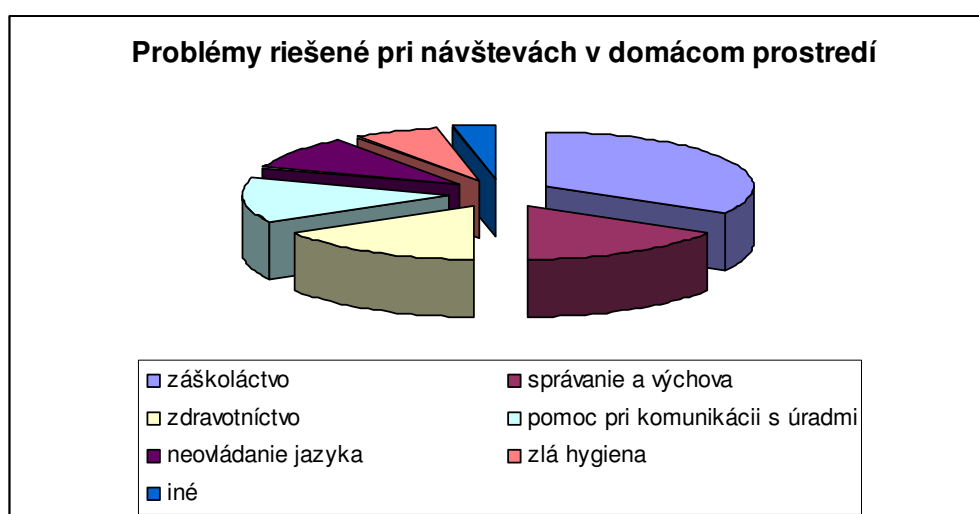
práce a možnosť zapojenia sa asistentov do aktivít súvisiacich s rozvojom komunity. Výsledky, ktoré sme zistili sú hlboko znepokojujúce. Asistenti sú z procesu plánovania rozvoje rómskych komunít takmer úplne vylúčení. Je niekoľko možností prečo tomu tak je. Spomeňme aspoň niektoré – podceňovanie schopností asistentov zo strany učiteľov a vedenia škôl, odborná nekompetencia asistentov pri tvorbe strategických dokumentov v oblasti komunitného plánovania, nízka úroveň poznania potrieb miestnej komunity, ktorá môže vyplývať aj z toho, že asistent nepochádza z miestnej komunity ale dochádza do miesta pracoviska z inej obce.

## 5.2 SMEROVANÝ ROZHOVOR

Smerovaný rozhovor mal 15 otvorených otázok. Z uvedeného počtu boli dve otázky zamerané na podrobnejší popis foriem výchovno-vzdelávacej činnosti, 7 otázok na aktivity charakteru sociálnej práce majúcej dopad na inú oblasť než edukačnú, 5 otázok bolo zameraných na skúmanie podmienok práce, z toho 3 aj na návrhy a jedna otázka bola zameraná výslovne na oblasť návrhov v oblasti práce asistenta učiteľa. V každej otázke mali asistenti možnosť vyjadriť sa aj viacerými odpoveďami. Z uvedeného dôvodu sumárny počet odpovedí v žiadnej z otázok nebude korelovať s počtom dotazovaných, ale bude vždy vyšší. Pre percentuálny prepočet pomeru sme vychádzali v každej otázke z celkového počtu odpovedí a nie z počtu respondentov. /Cielený /smerovaný rozhovor je v prílohe O/.

Výsledky získané v smerovanom rozhovore sú sústredené v grafoch číslo 1 až 15 nasledovne:

Graf č. 1



V otázke bol skúmaný vzťah k aktivitám charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. Zaznamenaných bolo celkom 37 odpovedí. K odpovediam sa však vyjadrovalo len desať asistentov, pretože dvaja sa vyjadrili, že rodiny rómskych detí nenavštevujú vôbec. Percentuálny výpočet odpovedí bol preto hodnotený len z 35 odpovedí. Najfrekvencovanejším problémom pri návštevách rodín je riešenie záškoláctva – 10 odpovedí (28,57%), nasledujú problémy v zdravotníctve – lekárske potvrdenia, zabezpečovanie povinných očkovaní a pod. – 5 odpovedí (14,29%), problémy v správaní a výchove – 5 (14,29%), pomoc pri komunikácii s úradmi z dôvodu nepochopenia alebo negramotnosti – 4 (11,43%), požadovanie neadekvátnej pomoci od asistentov – pýtanie peňazí, oblečenia a požadovanie ospravedlnenia vymeškanej školskej dochádzky bolo zaznamenané v 3 odpovediach, t.j. 8,57% (v grafe pod legendou iné), neovládanie jazyka a zlá hygiena – obe po 2 odpovede, t.j. po 5,71%. Zarážajúce je, že 2 asistenti, t.j. 16,67% z celkového počtu 12 respondentov uviedli, že rodiny rómskych žiakov nenavštevujú vôbec.

Graf č. 2



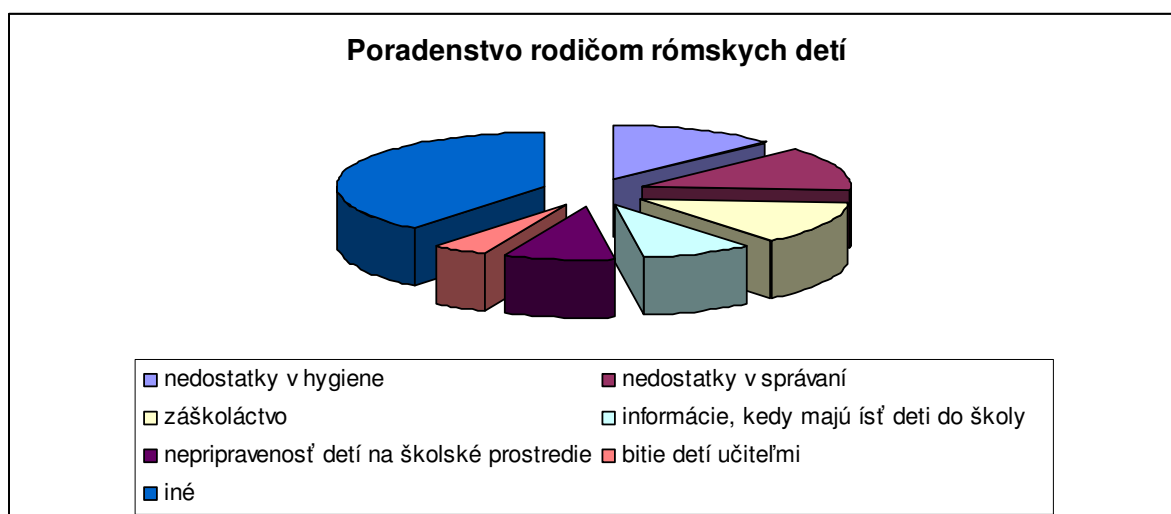
V otázke bol skúmaný vzťah k formám edukačných aktivít asistenta učiteľa. Zaznamenaných bolo celkom 25 odpovedí. Najfrekvencovanejšou formou mimoškolskej činnosti, ktorej sa asistenti venujú je vedenie záujmových krúžkov rôzneho zamerania – 9 odpovedí (36,00%), nasledujú výlety – 5 odpovedí (20,00%), kultúrne podujatia a šport získali zhodne po 3 odpovede (12,00%) a zhodné zastúpenie získali spev a exkurzie po 2 odpovede, t.j. po 8,00%. Prekvapila nás nízka úroveň pôsobenia asistentov v školských kluboch – 1 odpoveď (4,00%).

Graf č. 3



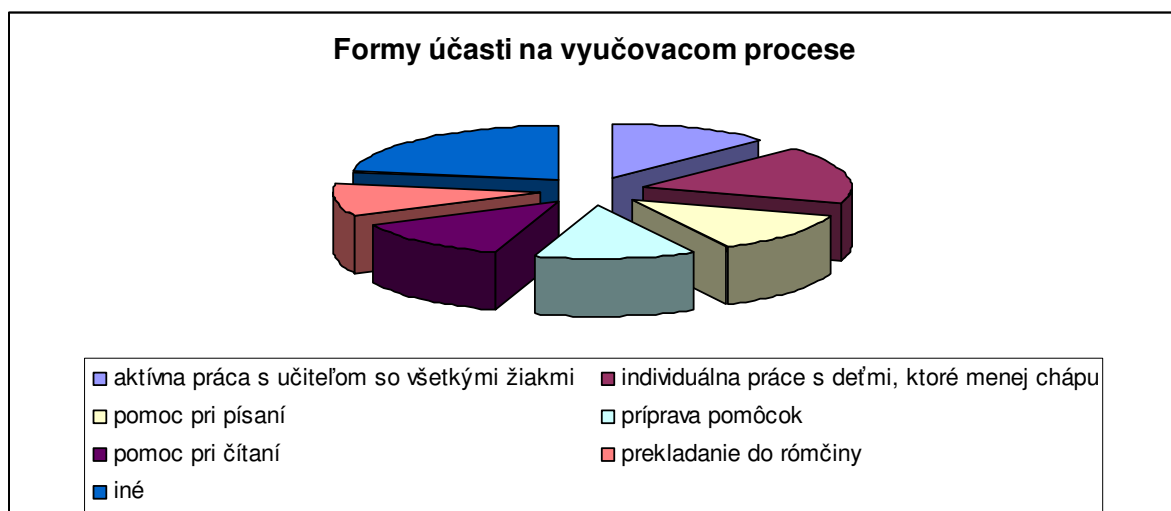
V otázke bol skúmaný vzťah k aktivitám charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. Zaznamenaných bolo celkom 28 odpovedí. Najfrekventovanejším problémom – 8 odpovedí bolo riešenie hádok a bitiek medzi deťmi (28,58%). Na tomto ukazovateli je zaujímavé to, že respondenti ich sami bez toho, že by sami vedeli o odpovediach ostatných definovali ako hádky a bitky prenesené z domáceho prostredia a ktoré vznikli medzi rodičmi a rodinami v komunite navzájom a preniesli sa do školského prostredia. Krádeže peňazí medzi deťmi – 5 odpovedí boli druhým najfrekventovanejším problémom, ktorí asistenti riešili (17,86%). Hádky, bitky a roztržky medzi deťmi, ktoré však vznikli priamo v škole, t.j. bez vonkajšieho vplyvu signalizovali 4 odpovede (14,29%). Krádeže vecí medzi deťmi, vrátane školských pomôcok boli riešené u troch asistentov, t.j. 10,71%. Disciplína v škole (svojoľné opustenie školy, lezenie z okien) bolo signalizované v 2 prípadoch (7,14%).

Graf č. 4



V otázke bol skúmaný vzťah k aktivitám charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. Zaznamenaných bolo 23 odpovedí. Najfrekventovanejšie bolo poskytované poradenstvo v oblasti nedostatkov v hygiene, správaní detí, riešené boli problémy v záškoláctve a neskorých príchodoch detí do školy a vysvetľovanie významu a potreby vzdelania – všetky oblasti sa vyskytli v 3 odpovediach (t.j. po 13,04%). Zhodne po dve odpovede (8,70%) boli zaznamenané pri riešení nepripravenosti detí na školské prostredie a pri poskytovaní informácií rodičom o tom, kedy majú deti ísť do školy (prázdniny, sviatky,...). Zarážajúce bolo, že v 1 prípade (4,35%) bola zaregistrovaná odpoveď ako predchádzať a čo robiť v prípadoch kedy učiteľ bije žiaka a taktiež zarážajúce bolo, že jeden asistent uviedol, že rodičom rómskych detí neposkytuje vôbec žiadne poradenstvo.

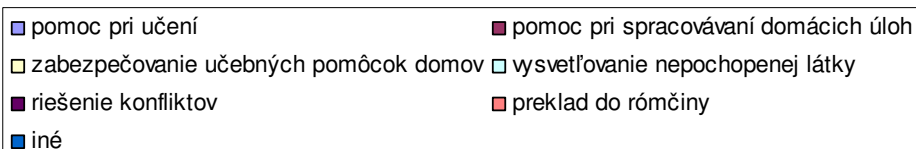
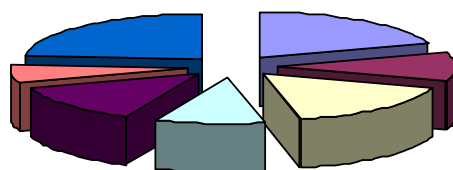
Graf č. 5



V otázke bol skúmaný vzťah k formám edukačných aktivít asistenta učiteľa. Zaznamenaných bolo celkom 40 odpovedí. Najrozšírenejšou formou účasti na vyučovaní je individuálna práca so žiakmi, ktorí menej chápu – 7 odpovedí (17,50%). Druhou najrozšírenejšou formou účasti na vyučovaní – po 5 odpovedí, t.j. po 12,50% je aktívna práca s učiteľom so všetkými žiakmi, priama pomoc pri organizovaní písania, príprava a pomoc pri tvorbe pomôcok na pracovnú a výtvarnú výchovu a individuálna práca s jednotlivcami pri čítaní. Treťou najrozšírenejšou aktivitou je prekladanie do rómčiny z dôvodu veľkej jazykovej bariéry medzi žiakmi a učiteľom – 4 odpovede (10,00%).

Graf č. 6.

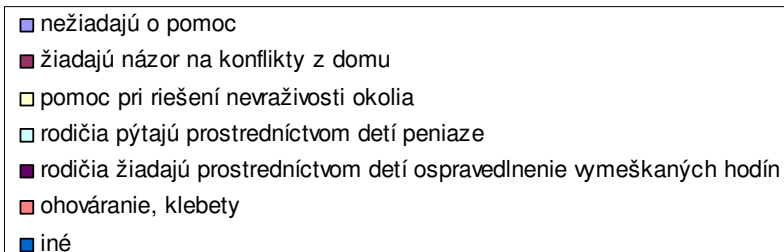
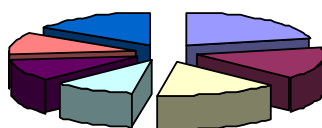
### Riešenie problémov s ktorými sa deti stretli v škole a obrátili sa so žiadosťou o pomoc na asistenta učiteľa



V otázke bol skúmaný vzťah k aktivitám charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. Zaznamenaných bolo celkom 31 odpovedí. Asistenti najčastejšie riešili požiadavky pomoci pri učení – 6 odpovedí (19,35%). Zaujímavou skutočnosťou bolo, že na druhom mieste s počtom 5 odpovedí (16,13%) sa umiestnila požiadavka zabezpečenia učebníc domov a poradenstvo ako zabrániť poškodeniu učebníc doma pred mladšími súrodencami. Zhodne s ňu sa umiestnilo s rovnakým počtom odpovedí aj riešenie konfliktov medzi deťmi. Aj v tomto súbore sa objavilo riešenie sporov prenesených z komunity do školy. Na treťom mieste, zhodne po 3 odpovede (9,68%) sa umiestnili požiadavky poradenstva ako vypracovať domácu úlohu a požiadavky vysvetlenia látky, ktorej dieťa nepochopilo.

Graf č. 7

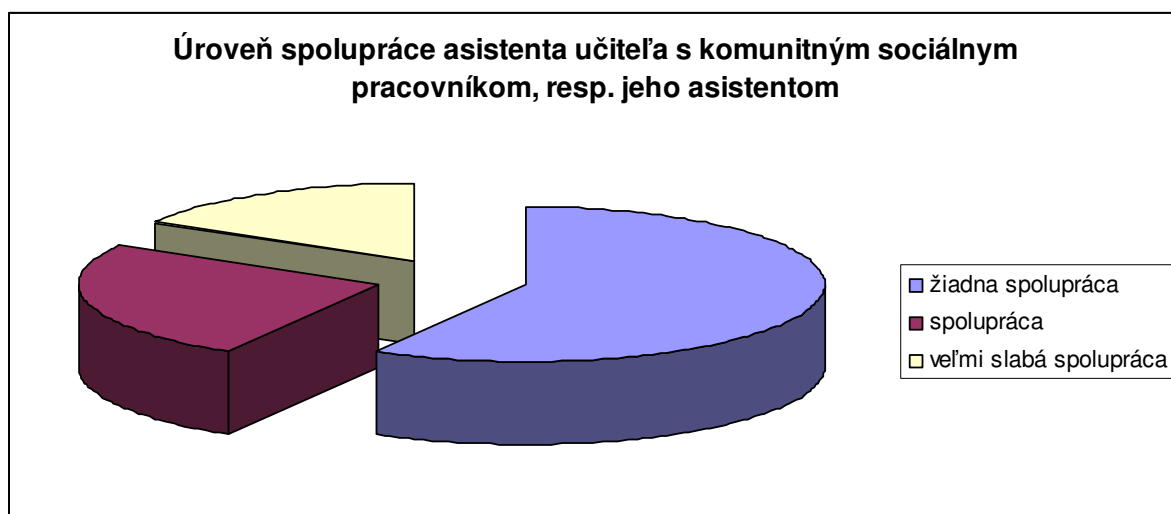
### Žiadosti detí o pomoc pri riešení mimoškolských problémov



V otázke bol skúmaný vzťah k aktivitám charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. Získaných bolo celkom 19

odpovedí. Najfrekvencovanejšou odpoveďou – 4 prípady (21,05%) bolo, že deti nechcú riešiť žiadne problémy pochádzajúce z mimoškolského prostredia. V písomných vyjadreniach niektorých asistentov sa objavila zaujímavá informácia, že deti majú z domáceho prostredia zakázané prenášať akékoľvek informácie von. Kontraverzne na druhom mieste (3 odpovede – t.j. 15,79%) sa objavila informácia, že deti žiadajú asistentov o radu, resp. názor na konflikty z domáceho prostredia, aj na to, akým spôsobom ich riešiť. Tento rozpor by bolo možné vysvetľovať rozdielnym stupňom dôvery, ktorý si asistent k žiakom vybuďoval. Je zarážajúce že, zhodne na druhom mieste s počtom odpovedí – 3 sa deti obracajú na asistentov so žiadosťou o radu, ako sa vysporiadať s nevráživosťou okolia. Zrejme už deti v školskom veku sa stretávajú s prejavmi rasizmu a xenofóbie. Zhodne v dvoch prípadoch (10,53%) sme sa stretli aj so špekuláciou rodičov detí, ktorí prostredníctvom detí žiadali od asistentov peniaze, oblečenie, drevo, nábytok a na druhej strane žiadali ospravedlniť vymeškané hodiny detí, aby sa vyhli nepríjemnostiam zo strany štátnych orgánov. Tieto skutočnosti musíme brať veľmi vážne a musíme konštatovať, že asistenti učiteľov sa v niektorých prípadoch a v niektorých komunitách do psychicky veľmi záťažovej situácie, kedy sú rodičmi detí tlačení k plneniu nereálnych požiadaviek, často na hrane zákona.

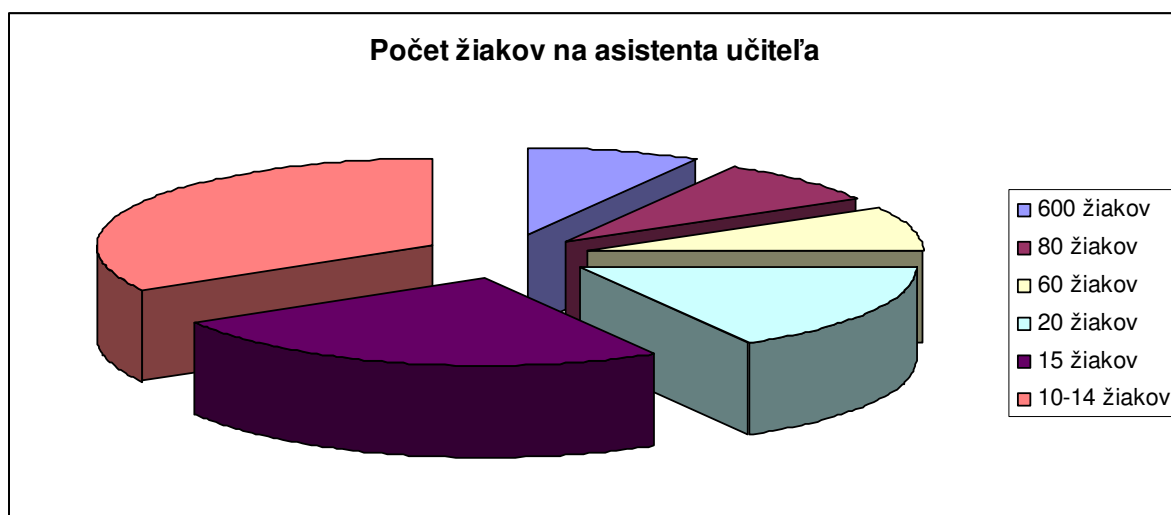
Graf č. 8



V otázke bol skúmaný vzťah k aktivitám charakteru sociálnej práce, ktoré majú, alebo môžu mať zameranie a dopad na iné, než edukačné aktivity. V tejto oblasti bolo získaných celkom 17 odpovedí. Odpovede môžeme rozdeliť do dvoch oblastí. Prvou je stav a úroveň spolupráce, na ktorú bolo zameraných 12 odpovedí (od každého asistenta jedna) a druhou, oblasť, v ktorej asistenti spolupracujú s komunitnými sociálnymi pracovníkmi. Zarážajúcou

skutočnosťou, ktorú sme z odpovedí zistili, že, že až v 7 prípadoch z 12 (58,33%) neexistuje žiadna spolupráca ani komunikácia, v dvoch prípadoch (16,66%) síce existuje spolupráca, ale len na veľmi nízkej úrovni a len v troch prípadoch (25,00%) je spolupráca dobrá. Tak, kde spolupráca funguje sa rieši predovšetkým záškoláctvo a pomoc najchudobnejším rodinám.

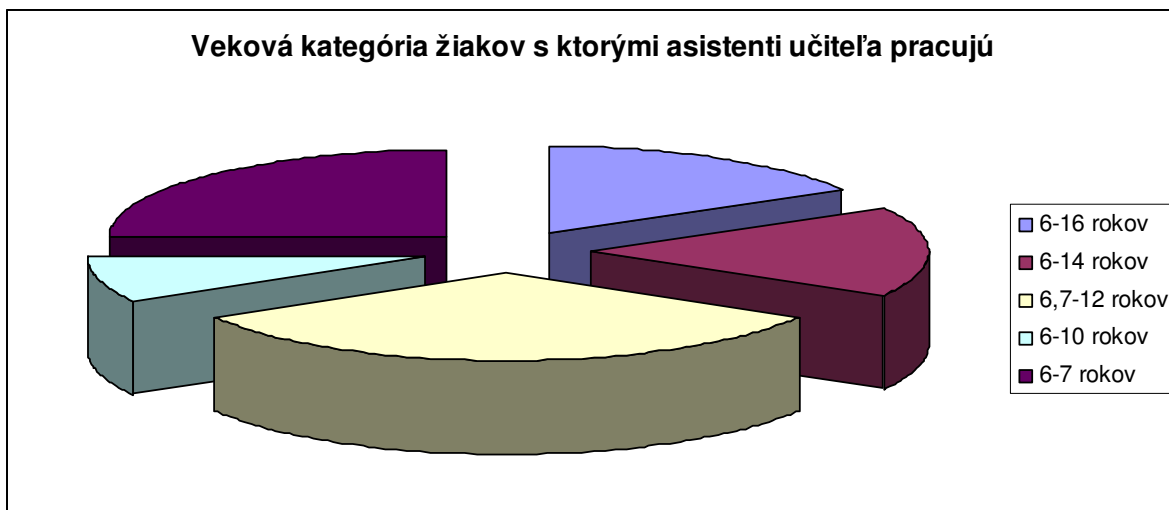
Graf č. 9



V otázke boli skúmané pracovné podmienky asistenta učiteľa. Tu sme získali 12 odpovedí, pretože každý asistent odpovedal na stav, v ktorom v skutočnosti pôsobí. Stretli sme sa tu s extrémami, kedy jeden asistent pracuje na celej škole, kde je viac ako 630 rómskych detí (Bystrany), ktorý má v pracovnej činnosti aj distribúciu stravných balíčkov !!! V dvoch prípadoch sme sa stretli s asistentmi, kde jeden pracuje s 80 a druhý so 60 žiakmi. V žiadnom z uvedených troch prípadov nie je reálne, aby asistent plnil tie úlohy, ktoré sa od neho očakávajú a aby tieto úlohy plnil efektívne, účelne a zmysluplne v súlade so zámermi, pre ktoré bola pracovná pozícia asistenta učiteľa zriadená. 2 asistenti pracujú s 20 deťmi, 3 s 15-19 deťmi a 4 s 10 – 14 deťmi. V druhej časti otázky bola asistentom položená otázka, aký je podľa nich optimálny počet detí na jedného asistenta. V súlade so súčasným odporúčaním Ministerstva školstva SR (20 žiakov) odpovedal len jeden asistent, 2 navrhovali optimálny počet 11-15 detí, 2 – 10 detí, 4 – 6-9 detí a 3 – do 5 detí. Viac ako polovica (9) navrhovali optimálny počet detí 10 a menej, čo je zrejme nereálne číslo.

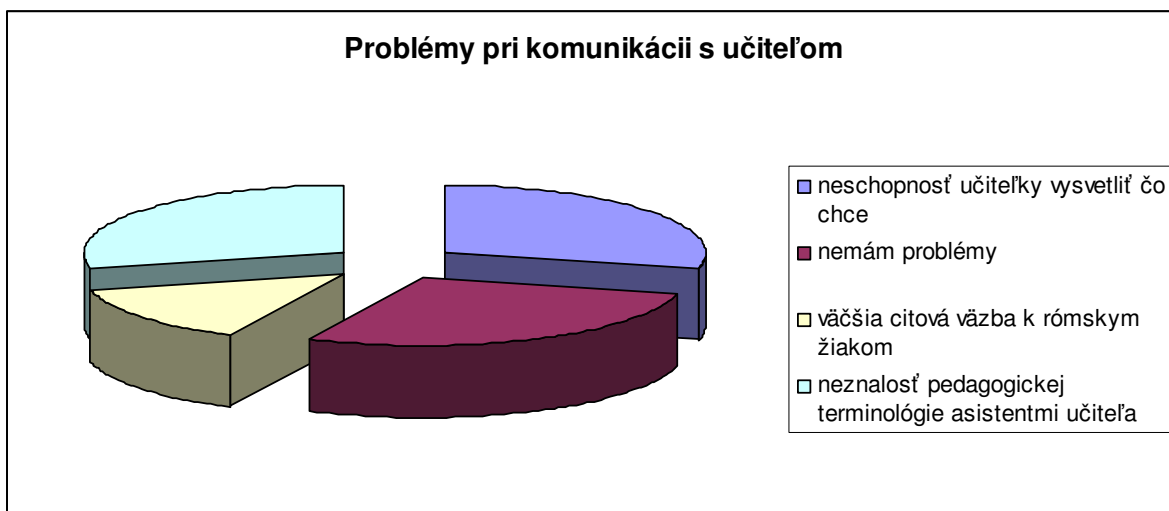
Graf č. 10





V otázke boli skúmané pracovné podmienky asistenta učiteľa. Získaných bolo celkom 12 odpovedí, nakoľko každý asistent mohol reálne uviesť skutočný stav a vek detí, s ktorými pracuje. Z odpovedí vyplynulo, že len 3 (25,00%) pracujú s homogénnou vekovou kategóriou. Ostatní asistenti pracujú s deťmi so značným vekovým rozptýlom a tým je aj účinnosť ich práce výrazne negatívne ovplyvnená.

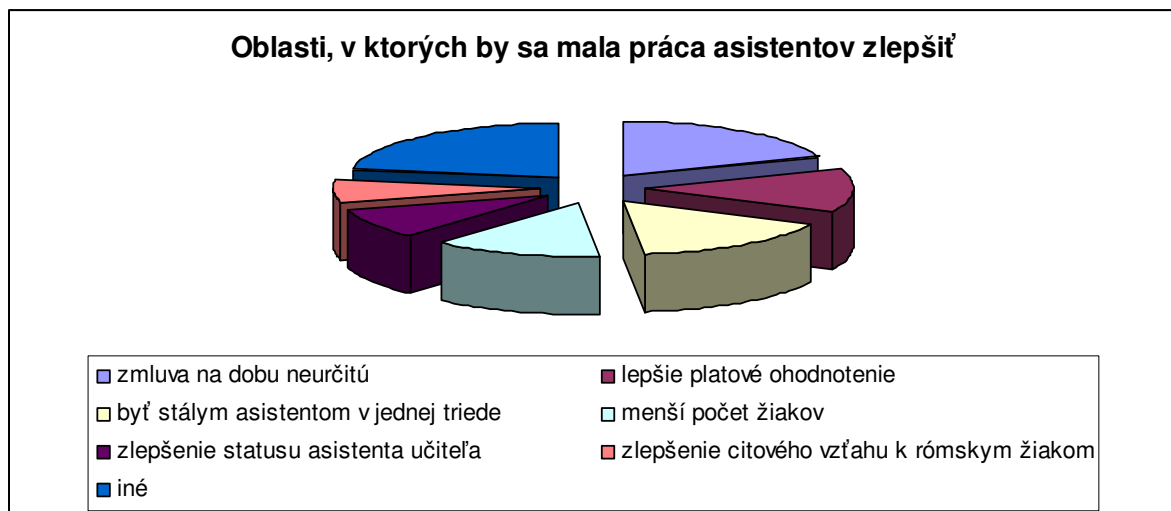
Graf č. 11



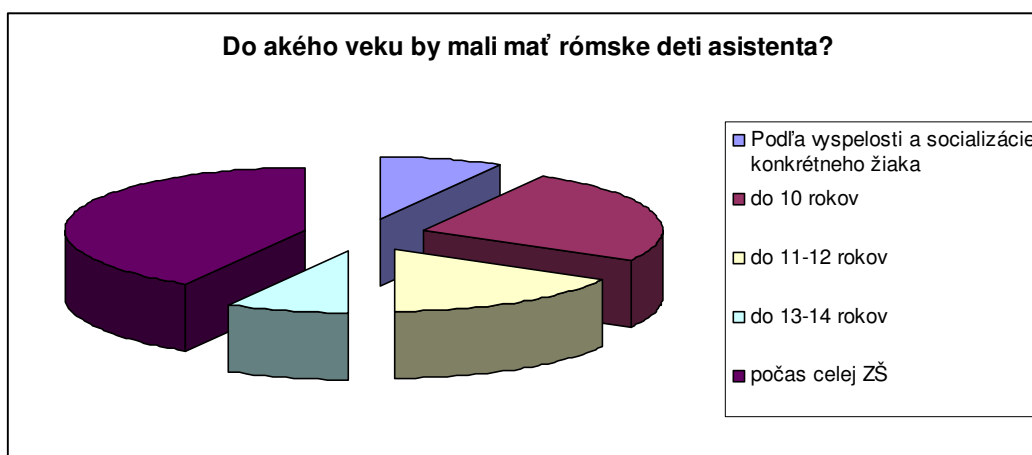
V otázke boli skúmané pracovné podmienky asistenta učiteľa. Získaných bolo 21 odpovedí. Zhodne najfrekvencovanejšími odpoveďami (po 6 odpovedí, t.j. 28,57%) boli – neschopnosť učiteľky vysvetliť asistentovi čo chce, neznalosť pedagogickej terminológie asistentmi učiteľa a žiadne problémy pri komunikácii s učiteľom. Z uvedeného vyplýva, že približne polovica asistentov má problémy pri komunikácii s učiteľom a približne polovica nie. Zarážajúce, aj keď štatisticky nie veľmi významné boli zistenia, že v jednom prípade učiteľke vadí to, že asistent sa rómskeho dieťaťa zastane a v dvoch prípadoch požadujú

asistenti od učiteľa lepšiu citovú väzbu k rómskym deťom. Aj toto zistenie, i keď nepochádza od dostatočne reprezentatívneho súboru respondentov je však signálom, že pri výbere učiteľov pre prácu s deťmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia by sa malo viac prihliadať aj k osobnostným charakteristikám učiteľa.

Graf 12



V otázke boli skúmané pracovné podmienky práce asistenta učiteľa a zisťované boli tiež oblasti, v ktorých asistenti pociťujú potrebu zlepšenia. Získaných bolo celkom 31 odpovedí. Najfrekvencovanejšou požiadavkou – 6 odpovedí (19,35%) bolo zabezpečenie sociálnej istoty uzatvorením pracovnej zmluvy na dobu neurčitú, druhou najpočetnejšou požiadavkou bolo to, aby asistent vykonával svoju prácu v jednej triede – 5 odpovedí (16,13%). Na treťom mieste – 4 odpovede (12,90%) sa zhodne umiestnili požiadavky na zníženie počtu žiakov a lepšie platové ohodnotenie. Na ďalších miestach sa umiestnila požiadavka zlepšenie postavenia /statusu/ asistenta – 3 odpovede (9,68%) a zlepšenie citového vzťahu asistentov k rómskym deťom – 2 odpovede (6,45%). Graf 13



V otázke boli zisťované návrhy asistentov učiteľa na problematiku potreby výkonu tejto funkcie vo vzťahu k veku rómskeho žiaka. Získaných bolo 12 odpovedí. Najfrekvencovanejšou odpoveďou – 5 odpovedí (41,66%) bolo, že asistent by mal pôsobiť vo vzťahu k rómskym žiakom počas všetkých 9. ročníkov základnej školy. Druhým najčastejším názorom bolo, aby pôsobil do veku 10 rokov – 3 odpovede (25,00%), ďalej nasledoval názor potreby pôsobenia asistentov do veku 11-12 rokov – 2 odpovede (16,66%) a po jednej odpovedi (8,33%) boli prezentované názory do 13-14 rokov a podľa vyspelosti a socializácie konkrétneho žiaka.

### **5.3 ŠTATISTICKÉ UKAZOVATELE**

Súčasťou tejto práce bola aj snaha sústrediť dostupné štatistické ukazovatele z viacerých zdrojov a ďalšie materiály, ktoré majú vzťah k spracovanej téme. Podklady sú, z dôvodu ich rozsahu súčasťou práce vo forme príloh. Stručný popis dôvodu, prečo sú tieto materiály súčasťou práce sú chronologicky uvedené práve v tejto časti práce.

#### **PRÍLOHA A - *Náplň práce komunitného sociálneho pracovníka v obci Žehra***

Táto príloha je súčasťou práce z dôvodu možnosti porovnania pracovnej náplne komunitného sociálneho pracovníka z konkrétnej obce s pracovnou náplňou asistenta učiteľa a porovnania tejto náplne, resp. činností s výsledkami, ktoré sme získali prostredníctvom nášho výskumu prostredníctvom dotazníkov a smerovaného rozhovoru.

#### **PRÍLOHA B - *Počet žiakov opakujúcich ročník podľa krajov za rok 2007, vrátane žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia***

Z predmetnej prílohy vyplýva, že v roku 2007 v rámci celého Slovenska mal Košický kraj druhý najvyšší počet žiakov na základných školách po Prešovskom kraji. Počet žiakov opakujúcich ročník bol v rámci Košického kraja jednoznačne najvyšší a v rámci celej SR dosiahol 41,27%. V rámci počtu žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho miesta sa Košický kraj umiestnil na druhom mieste v rámci SR za Prešovským krajom, v počte žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia opakujúcich ročník však opätovne obsadil nelichotivé prvé miesto s celkovým podielom 41,32% v rámci SR. Údaj je zaradený z dôvodu získania orientácie o postavení Košického samosprávneho kraja, ktorého súčasťou je aj okres Spišská Nová Ves.

#### **PRÍLOHA C - *Počet vymeškaných vyučovacích hodín celkove/neospravedlnených hodín podľa krajov za rok 2007, vrátane žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia***

V rámci tejto štatistiky Košický kraj obsadil v celkovom počte vymeškaných hodín 1. miesto, keď sa podieľal na počte vymeškaných hodín v rámci celej SR 26,71%. Košický kraj obsadil 1. miesto v rámci SR aj v celkovom počte neospravedlnených hodín (49,26% v rámci SR). Žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa celkovým počtom vymeškaných hodín umiestnili na druhom mieste za Prešovským krajom. V počte neospravedlnených vymeškaných hodín sa však žiaci pochádzajúci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia z Košického kraja umiestili opätovne na prvom mieste s celkovým podielom 49,44% v rámci SR. Údaj je zaradený z dôvodu získania orientácie o postavení Košického samosprávneho kraja, ktorého súčasťou je aj okres Spišská Nová Ves.

#### ***PRÍLOHA D - Počet žiakov, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku na druhom stupni podľa krajov v roku 2007***

V rámci tejto štatistiky sme zisťovali celkovú školskú úspešnosť žiakov z pohľadu ukončenia povinnej školskej dochádzky. Zistili sme, že v počte žiakov, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku pred riadnym ukončením 9. ročníka sa umiestnil Košický kraj na prvom mieste. Pri konfrontácii počtu žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku predčasne sa Košický kraj umiestnil na druhom mieste za Prešovským krajom. Údaj je zaradený z dôvodu získania orientácie o postavení Košického samosprávneho kraja, ktorého súčasťou je aj okres Spišská Nová Ves.

#### ***PRÍLOHA E- Počet žiakov v špeciálnych triedach na základných školách podľa krajov a stupňov v roku 2007***

V tejto štatistike boli zisťované počty žiakov umiestnených v špeciálnych triedach na základných školách. Ide o žiakov so špeciálnymi potrebami a prístupom vo vzdelávaní a výchove. V celkovom počte žiakov na prvom stupni umiestnenom v špeciálnych triedach obsadil Košický kraj druhé miesto za Prešovským krajom. Druhé miesto obsadil aj v počte detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na tomto stupni. Na druhom stupni obsadil druhé miesto v celkovom počte detí umiestnených v špeciálnych triedach. V rámci detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na druhom stupni základných škôl sa však Košický kraj umiestnil na prvom mieste. Údaj je zaradený z dôvodu získania orientácie o postavení Košického samosprávneho kraja, ktorého súčasťou je aj okres Spišská Nová Ves.

**PRÍLOHA F – Počet asistentov učiteľa na základných školách podľa ročníkov a krajov za rok 2007**

V celkovom počte zriadených pozícií asistentov učiteľov za Košický kraj umiestnil v rámci Slovenska na druhom mieste po Prešovskom kraji. Z hľadiska rozloženia počtov asistentov v Košickom kraji podľa jednotlivých ročníkov bolo zistené, že najviac pozícií asistentov učiteľov bolo v roku 2007 zriadených v 1. ročníku - 41, nasledoval 0. ročník - 30, 2. ročník - 18, 3. a 5 ročník po 10 asistentov. Údaj je zaradený z dôvodu získania orientácie o postavení Košického samosprávneho kraja, ktorého súčasťou je aj okres Spišská Nová Ves.

**PRÍLOHA G – Školský úrad Spišská Nová Ves Školský rok 2008/2009**

Pri posudzovaní ukazovateľov získaných za jednotlivé školské úrady v rámci ŠÚ Spišská Nová Ves boli sledované základné relevantné ukazovatele evidované v školských štatistikách, súvisiace s deťmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. V rámci ŠÚ Spišská Nová Ves bolo evidovaných 297 detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Rómov v edukačnom procese bolo celkove 399. Registrovaných bolo 14 600 neospravedlnených hodín. Znížená známka zo správania bola zaznamenaná v 220 prípadoch. Ročník opakovalo 52 žiakov a povinná školská dochádzka bola ukončená pred absolvovaním 9. ročníka v 29. prípadoch. V rámci ŠÚ pôsobilo 7 asistentov učiteľa.

**PRÍLOHA I - Školský úrad Krompachy Školský rok 2008/2009**

Pri posudzovaní ukazovateľov získaných za jednotlivé školské úrady v rámci ŠÚ Krompachy boli sledované základné relevantné ukazovatele evidované v školských štatistikách, súvisiace s deťmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. V rámci ŠÚ Krompachy bolo evidovaných 316 detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Rómov v edukačnom procese bolo celkove 464. Registrovaných bolo 12 515 neospravedlnených hodín. Znížená známka zo správania bola zaznamenaná v 72 prípadoch. Ročník opakovalo 42 žiakov a údaj o povinnej školskej dochádzke ukončenej pred absolvovaním 9. ročníka sa nám za tento ŠÚ nepodarilo získať. V rámci ŠÚ pôsobili 3 asistenti učiteľa.

**PRÍLOHA J - Školský úrad Spišské Vlchy Školský roku 2008/2009**

Pri posudzovaní ukazovateľov získaných za jednotlivé školské úrady v rámci ŠÚ Spišské Vlchy boli sledované základné relevantné ukazovatele evidované v školských štatistikách, súvisiace s deťmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. V rámci ŠÚ Spišské Vlchy bolo evidovaných 244 detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Rómov v edukačnom procese bolo celkove 971. Registrovaných bolo 60 222 neospravedlnených hodín. Znížená

známka zo správania bola zaznamenaná v 173 prípadoch. Ročník opakovalo 152 žiakov a povinná školská dochádzka bola ukončená pred absolvovaním 9. ročníka v 65. prípadoch. V rámci ŠÚ pôsobilo 5 asistentov učiteľa.

#### **PRÍLOHA K - Školský úrad Smižany Školský rok 2008/2009**

Pri posudzovaní ukazovateľov získaných za jednotlivé školské úrady v rámci ŠÚ Smižany boli sledované základné relevantné ukazovatele evidované v školských štatistikách, súvisiace s deťmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. V rámci ŠÚ Smižany bolo evidovaných 948 detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Rómov v edukačnom procese bolo celkovo 1205. Registrovaných bolo 34 310 neospravedlnených hodín. Znížená známka zo správania bola zaznamenaná v 299 prípadoch. Ročník opakovalo 126 žiakov a povinná školská dochádzka bola ukončená pred absolvovaním 9. ročníka v 68. prípadoch. V rámci ŠÚ pôsobilo 10 asistentov učiteľa.

#### **PRÍLOHA L –Počty asistentov učiteľa v ročníkoch základných škôl v Košickom kraji podľa okresov v roku 2007**

V rámci sledovania tohto ukazovateľa bolo zistené, že okres Spišská Nová Ves je v počte asistentov učiteľa v rámci kraja až na štvrtom mieste a to za okresmi Košice-vidiek, Trebišov a Michalovce, napriek tomu, že ukazovatele neúspešnosti, počtu osôb pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia a ďalších pred týmito okresmi.

**PRÍLOHA M –Dotazník** - vyhodnotený v predchádzajúcej časti

**PRÍLOHA N - Cíelený /smerovaný/ rozhovor** - vyhodnotený v predchádzajúcej časti

## 6 DISKUSIA

### 6.1 INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV

Hlavný cieľ (hypotéza) prieskumu: **„Asistent učiteľa vykonáva rolu sociálneho pracovníka“**

Hypotéza sa potvrdila výsledkami dotazníka v nasledovaných oblastiach:

- navštevovanie rodín žiakov, organizovanie mimoškolskej činnosti,
- riešenie záškoláctva,
- rozvoji a pestovaní hygienických návykov,
- pomoci rómskym deťom pri adaptácii na školské prostredie,
- pri riešení konfliktov medzi deťmi.

Nepotvrdila sa pri nasledovných oblastiach:

- spolupráca s výchovným poradcom,
- riešenie problémov detí v rámci školy,
- úrovne spolupráce s komunitným sociálnym pracovníkom,
- pomoci pri tvorbe projektov.

**H1: „Asistent učiteľa vykonáva rolu sociálneho pracovníka aj v iných oblastiach než v edukácii.“**

Čiastková hypotéza sa potvrdil na jednej strane odpoveďami z dotazníka a na strane druhej aj niektorými odpoveďami získanými zo smerovaného (cieleného) rozhovoru. Ide o nasledovné oblasti:

- navštevovanie rodín v domácnosti,
- mimoškolské aktivity,
- riešenie záškoláctva,
- hygienické návyky,
- adaptácia do školského prostredia,
- riešenie konfliktov medzi deťmi,
- konzultácie problémov s rodičmi,
- riešenie problémov detí v rámci školy,
- riešenie problémov detí mimo školy.

**H2: „Objektom záujmu pôsobenia asistenta učiteľa v sociálnej oblasti sú aj iné osoby ako žiaci.“**

Čiastková hypotéza sa potvrdila na jednej strane odpoveďami z dotazníka a na strane druhej aj niektorými odpoveďami získanými zo smerovaného (cieleného) rozhovoru. V poli záujmu asistenta učiteľa sú rodičia edukovaných detí a ich rodinné prostredie.

**H3: „Asistent učiteľa nemá všade vytvorené primerané podmienky na výkon svojej činnosti.“**

Čiastková hypotéza sa potvrdila na jednej strane odpoveďami z dotazníka a na strane druhej aj niektorými odpoveďami získanými zo smerovaného (cieleného) rozhovoru. Najzávažnejšie problémy v oblasti pôsobenia asistenta učiteľa spočívajú v:

- nadlimitné počty detí s ktorými má asistent pracovať,
- nestabilita pracovnej pozície,
- práca s deťmi vo viacerých triedach a ročníkoch,
- absencia spolupráce s komunitným sociálnym pracovníkom,
- neexistencia pozície výchovného poradcu na škole a tým aj žiadna spolupráca s ním,
- nedostatočné finančné ohodnotenie,
- poverovanie asistenta učiteľa inými úlohami (rozvoz a distribúcia potravinových balíčkov pre viac ako 300 detí – Bystrany),
- absentujúci výkaz hodnotenia (pracovný výkaz) oproti komunitným sociálnym pracovníkom, ktorí takéto výkazy musia vypracovávať.

## 6.2 DISKUSIA O LIMITOCH

Práca síce potvrdila všetky stanovené hypotézy (hlavnú aj čiastkové), vďaka kombinácii dotazníka so smerovaným (cieleným) rozhovorom, nedostatky sa však prejavili predovšetkým pri zhromažďovaní štatistických údajov. Pôvodne sme chceli uskutočniť komplexnú analýzu stavu v okrese Spišská Nová Ves, aby sme mohli navrhnúť konkrétne opatrenia v rámci okresu. Toto sa nám však nepodarilo preto, lebo údaje potrebné na komplexné posúdenie stavu o úrovni a podmienkach práce asistentov učiteľa nie sú sústredené na odbore školstva Obvodného úradu v Spišskej Novej Vsi, ale len na jemu podriadených školských úradoch. Pôvodný zámer, s ktorým sme vstupovali do tejto práce, t.j. komplexne zmapovať situáciu v pozícii asistenta učiteľa sa nám nepodarilo splniť pre nespôsobnosť so ŠÚ Poráč. Nepodarilo sa nám zistiť počty pracovných pozícií asistentov učiteľa na materských školách v rámci okresu a ani počty asistentov v špeciálnych základných školách, nakoľko tieto sú v zriaďovateľskej pôsobnosti vyššieho územného celku. To isté platí aj o stredných školách.



Zistenia, resp. závery (návrhy a odporúčania) práce sú síce zaujímavé a podnetné, vychádzajú však zo vzorky, ktorú len ťažko možno hodnotiť ako reprezentatívnu aj v rámci okresu. Verifikácia, korekcia resp. vyvrátenie téz, ku ktorým sme v rámci práce dospeli je možná, ba dokonca žiaduca s reprezentatívnejšou vzorkou respondentov, čo je podľa nášho názoru v rámci okresu počet cca 50 asistentov.

### **6.3 DISKUSIA O DÔSLEDKOCH VYPLÝVAJÚCICH Z VÝSLEDKOV – IMPLEMENTÁCIA PRE PRAX A TEÓRIU**

Z výsledkov, ktoré sme počas spracovávania práce dosiahli, možno načrtnúť najpálčivejšie problémy, ktoré by bolo potrebné v súvislosti s pracovnou pozíciou asistenta učiteľa riešiť:

1. Formou interného predpisu zabezpečiť sústreďovanie všetkých relevantných štatistických ukazovateľov z jednotlivých školských úradov na obvodný školský úrad pre potreby štatistickej, analytickej a metodicko-riadiacej činnosti.
2. Postavenie asistenta učiteľa upraviť všeobecne záväznou internou smernicou, v rámci ktorej napríklad stanoviť maximálny počet žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na jedného žiaka a taktiež zjednocujúci výkaz pracovnej činnosti, na základe ktorého by bolo možné objektívne hodnotenie pracovnej činnosti asistenta.
3. Prostredníctvom primátorov miest a starostov obcí zabezpečiť zlepšenie spolupráce medzi asistentmi učiteľa a komunitnými sociálnymi pracovníkmi; minimálne v prípade materských a základných škôl, kde sú obce zriaďovateľmi týchto zariadení a majú dosah na zabezpečenie splnenia tejto požiadavky.
4. Uskutočniť koordinačné stretnutie aj na úrovni samosprávneho kraja a riešiť problematiku zlepšenia spolupráce asistentov učiteľa a komunitných sociálnych pracovníkov s cieľom zvýšenia efektívnosti socializácie detí a mládeže pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia aj na špeciálnych základných školách a stredných školách.
5. Zabezpečiť výmenu relevantných informácií týkajúcich detí a žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia zo základných škôl, súkromných základných škôl, cirkevných základných škôl, špeciálnych škôl a stredných škôl všetkých typov a sústreďovanie týchto informácií na úrovni okresu pre potreby štatistickej, analytickej a metodicko-riadiacej činnosti.
6. Vytvoriť, doplniť a stabilizovať pozície výchovných poradcov na všetkých základných školách; výchovní poradcovia by mali byť koordinátormi aktivít zameraných na

komunikáciu medzi školou a rodičmi detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

7. Zabezpečiť vzdelávanie v materinskom jazyku na základných školách s prevažujúcim počtom detí z rómskeho sociálne znevýhodňujúceho prostredia ako prostriedok adaptácie rómskeho dieťaťa do školského prostredia.

#### **6.4 ODPORÚČANIA PRE ĎALŠÍ VÝSKUM**

1. Vo vzťahu k asistentom učiteľa uskutočniť prieskum zameraný na priamy vzťah existencie pracovnej pozície asistenta učiteľa k negatívnym trendom zaznamenaným u detí pochádzajúcich zo znevýhodňujúceho sociálneho prostredia (výchovné problémy, záškoláctvo, opakovanie ročníkov, školská neúspešnosť,...).
2. Uskutočniť komplexný výskum pôsobenia asistentov učiteľa v rámci okresu, pôsobiach v materských školách, základných školách, špeciálnych základných školách a stredných školách.
3. Uskutočniť výskum zameraný na vypracovanie zjednocujúceho pracovného výkazu práce asistenta učiteľa.
4. Vypracovanie hodnotiacich kritérií práce asistenta učiteľa ako motivačného činiteľa jeho ohodnotenia.
5. Skúmať príčiny neúčasti učiteľov na celej vyučovacej hodine alebo na časti vyučovacej hodiny (praceneschopnosť, zvyšovanie si kvalifikácie, nedostatok učiteľov, nedisciplína učiteľov pri dochádzke do zamestnania,...) a na strane druhej skúmať kvalitu obsahovej a pedagogicko-výchovnej stránky zastupovanej (suplovanej) hodiny.
6. Vo vzťahu k návštevám asistentov v rómskych rodinách by bolo potrebné, samozrejme pri viac reprezentatívnej vzorke respondentov skúmať príčiny, prečo asistenti vôbec, alebo len zriedka navštevujú rodinné prostredie detí, ktoré má významný vplyv na ich socializáciu. Prieskum by bolo vhodné podrobnejšie zamerať aj na zmapovanie rodinného prostredia a patologických faktorov v ňom pôsobiach.
7. Uskutočniť výskum, ktorý by bol komplexne zameraný na podiel asistentov na mimoškolských aktivitách edukačného či sociálneho charakteru s početnejšou reprezentatívnou vzorkou respondentov, ktorý by sledoval nielen štruktúru charakteru uskutočňovaných mimoškolských aktivít, ale ktorý by pátral aj po príčinách nízkeho podielu asistentov na ich účasti.

8. Uskutočniť širokospektrálny a hĺbkový prieskum frekvencie potreby ovládania a využívania rómskeho jazyka ako materinského jazyka rómskych detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Pomoc pri odstraňovaní jazykovej bariéry medzi štátnym slovenským jazykom a materinským rómskym jazykom považujeme za významný činiteľ pri adaptácii rómskeho dieťaťa na školské prostredie. Znalosť rómskeho jazyka asistentom učiteľa považujeme za významný prvok jeho akceptovateľnosti rómskymi deťmi, ale aj ich rodičmi. Dôsledný výskum zameraný na túto oblasť by mohol poskytnúť podklad pri rozhodovaní váhy kritéria ovládania rómskeho jazyka pri výberovom konaní na miesta asistentov učiteľa.
9. Uskutočniť prieskum postavenia asistentov učiteľa v materských školách (predškolských zariadeniach) v rámci okresu s dôrazom na komplexné zmapovanie situácie v okrese, využiteľnosť ich práce v edukačnom procese prípravy na školské prostredie, pri odstraňovaní sociálnej zaostalosti a prekonávaní jazykovej bariéry.
10. Výskumy v oblasti pôsobenia asistentov učiteľa do budúcnosti uskutočňovať minimálne dvojzložkovou metódou prieskumu (dotazník, smerovaný rozhovor), kde pri reprezentatívnejšej vzorke by bolo možné zisťovať aj štatistické odchýlky medzi použitými metódami a bolo by možné určovať aj vierohodnosť výpovedí získaných výskumom.
11. Pri uskutočňovaní výskumov v predmetnej oblasti zapojiť do výskumu ďalšie subjekty edukácie s cieľom dosiahnutia objektívnejšieho pohľadu na riešený výskumný problém (učitelia, rodičia).

## ZÁVER

Naša práca mala ambíciu sústrediť základné poznatky v oblasti dostupných štatistík odboru školstva Obvodného úradu práce v Spišskej Novej Vsi a relevantných štatistík zo Správy o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v základných školách z roku 2008, ktorú spracoval kolektív autorov pod gestorstvom Metodicko-poradenského centra Bratislava, alokované pracovisko Prešov.

Podstatnou časťou práce, kde bolo potrebné posúdiť vzťah práce asistenta učiteľa k pozícii sociálneho pracovníka však spočívala na jednej strane v sústredení teoretickým poznatkov k problematike sociálnej práce v širšom kontexte a k postaveniu a požiadavkám na prácu asistenta učiteľa a na strane druhej v empirickom výskume, ako vyzerá práca asistenta učiteľa v súčasnosti. Toto sme skúmali prostredníctvom dotazníka a smerovaného rozhovoru s asistentmi učiteľa v rámci teritória okresu Spišská Nová Ves. Ďalšími podpornými prostriedkami boli už vyššie uvedené štatistiky. Okrem záverov, ktoré sú uvedené v interpretácii a v tejto časti sme ho neuviedli, považujeme za jeden zo základných problémov skutočnosť, že sa porušujú základné práva na vzdelávanie v materinskom jazyku, ktoré je síce v školskom zákone deklarované, ale v rámci Slovenskej republiky nie je realizované ani v jednej základnej škole. Domnievame sa, že zavedenie výučby rómskeho jazyka ako materinského jazyka experimentálne na niektorej základnej škole v okrese Spišská Nová Ves by mohol byť prvým krokom, ktorý by napomáhal odstrániť „nepriateľské“ prostredie najmä pre deti vstupujúce do cyklu základného vzdelávania. Materinský jazyk by mohol napomôcť pri lepšom zvládnutí nielen slovenského jazyka ale aj základov ďalších predmetov. Takýto projekt by na jednej strane pomohol umiestniť niekoľkých absolventov našej školy s príslušným vzdelaním a ovládaním rómskeho jazyka a na strane druhej by mohol mať ambíciu projektu, ktorý by sa mohol snažiť o finančnú podporu zo strany Úradu splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity, resp. aj o medzinárodnú podporu. Takýto projekt by bolo možné podľa nášho názoru, po posúdení demografických ukazovateľov vývoja obyvateľstva v obci, skutočnosti, či je obec zriaďovateľom základnej školy alebo nie a zloženia štruktúry žiakov školy otvoriť v niektorej obci v okrese Spišská Nová Ves.

Uskutočneným prieskumom formou dotazníka a cieľeného rozhovoru sa nám podarilo potvrdiť nielen základnú hypotézu, ale aj všetky tri čiastkové hypotézy. Boli by sme radi, keby vývody, ku ktorým sme dospeli v rámci diskusie napomohli problematiku pôsobenia

asistentov učiteľa rozvinúť ďalej tak, aby pomohla predovšetkým deťom a žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

### **ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ZDROJOV**

1. BABUŠČÁK, L.: Sociálna práca, terénna sociálna práca, štátna systém sociálnej pomoci, systém verejnej správy. Veľký Šariš. Asociácia STP. Projekt financovaný EÚ.
2. BAKOŠOVÁ, Z.2003: Kvalita života rómskych detí v rómskych rodinách. In Tučná, E. (ed) Empirické poznatky z edukácie rómskych detí vplyv rodiny a rola matky vo výchove a vzdelávaní rómskych detí, UKF Nitra.
3. BELÁSOVÁ, L. 2006 Kompetencie asistenta učiteľa v procese utvárania počiatočnej gramotnosti rómskych žiakov. In Rosinský, R. (ed): Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa. Nitra: UKF.
4. CIPRO, M. 2001. Úvaha o výchovne a sociálne handicapovaných skupinách. In Balvin, J., Tancoš, J. a kol.: Romové a sociální pedagogika. Ústí nad Labem. Hnutí R, s. 200.
5. ČEREŠŇÍKOVÁ, M.: 2006. Spolupráca rómskej rodiny a školy. In: Rosinský, R. (ed.) Prierez socio-kultúrnymi vrstvami identity Rómov. 1. vyd. Nitra: UKF FSVZ, 2006. s. 118-129. ISBN 80-8050-981-6.
6. ČEREŠŇÍKOVÁ, M., RUSNÁKOVÁ, J., ČEREŠŇÍK, M.: 2007. Charakteristika rómskeho dieťaťa a pri vstupe do školy. In: Klein, V. – Fabianová, V.: Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi. Nitra: UKF FSVZ, 2007. s. 179-230. ISBN 978-80-8094-119-2.
7. DAŇO, J. 2004. Utváranie osobne charakterových vlastností u rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. In Balvin (ed): Výchova, vzdelávaní a kultura ve vztahu k národnostním menšinám. Praha: Magistrát hl. města.
8. DORUŠKOVÁ, V. – TANCOSHOVÁ, A. 2002 Vzdelávaní romských pedagogických asistentů – vychovávateľů. In: Butašová, A. a kol. Edukacia rómskych detí v európskom kontexte. 1. vyd., Nové Zámky: CROCUS, 2002. s. 207-210. ISBN 80-85756-70-6.
9. DRAPÁK, j. 2000. Gramotnosť rómskej národnostnej menšiny. In Učiteľské Noviny. 2000. roč. I., č.5, s 1-2.
10. DŽUKA, J. – KOVALČÍKOVÁ, I. 2008 Sociálne znevýhodňujúce prostredie a dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia – pojem, definícia. 2008. In Československá psychológia, roč. 52, číslo 6.
11. HARTL, P.: Psychologický slovník. Praha: BUDKA, 1994, s. 62.

12. HORŇÁK, L. 2005. Rómsky žiak v škole. Prešov: PF PU. s. 166-172, s. 357. ISBN 80-8068-356-7.
13. HORŇÁK, L. – PETRASOVÁ, A. 2000. Rómsky asistent učiteľa – návrh jeho pedagogicko-psychologickej prípravy a uplatnenia v triedach s rómskymi žiakmi. Bratislava: Naša škola 10, 1999-2000. In Portik, M. Determinanty edukácie rómskych žiakov. Prešov: PdF Prešovskej univerzity, 2000. s. 177. ISBN 80-8068-155-4.
14. KARIKOVÁ, S. – KASÁČOVÁ, B. 2005 Príprava asistenta učiteľa pre edukáciu rómskych žiakov. In Horňák, L.. – Scholtzová, I. I. (ads) Cesty k zvyšovaniu socializácie rómskeho etnika. Zborník. Prešov: PF PU, s. 23-46.
15. Projekt APVV Dynamické testovanie latentných učebných kapacít detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. 2007 – 2009.
16. KASÁČOVÁ, B. 2006. Teoretický kontext diagnostickej kompetencie učiteľov v elementárnej a predškolskej edukácii. In Pedagogické rozhľady. Roč. 15, č. 2, s. 13-15.
17. KLEIN, V.: 2003. Asistent učiteľa. In Empirické poznatky z edukácie rómskych detí. Zborník príspevkov z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou. Spišská Nová Ves: FSV UKF, VVaPC, 2003. ISBN 80-8050-667-1, s. 93, 94, 95.
18. KLEIN, V.: 2003. Asistent učiteľa. In Empirické poznatky z edukácie rómskych detí. Vplyv rodiny a rola matky vo výchove a vzdelávaní rómskych detí: Zborník príspevkov z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou. Spišská Nová Ves: FSV UKF, VVaPC, 2003. ISBN 80-8050-667-1, s. 241.
19. KLEIN, V. – MATULAYOVÁ, T. 2006. Vplyv chudoby na edukáciu rómskych žiakov v regióne Spiš. In Technológia vzdelávania. Slovenský učiteľ – príloha, roč. 0, č. 1, s. 8 - 9
20. KLEIN, V.: 2008 Asistent učiteľa v procese primárneho vzdelávania rómskych žiakov, UKF Nitra, ISBN 978-80-8094-348-6.
21. KNAUSOVÁ, I. 2009. Problematika sociokultúrneho handicapu v jeho školskom vzdelávaní. In Naša škola., roč. 12, číslo 10.
22. KOSOVÁ, B. 2008. Vzdelávanie pre všetkých alebo sociálna spravodlivosť vo vzdelávaní. In Luptáková – Vančíková, K. (eds) Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelaniu. Banská Bystrica: UMB.
23. LIBA, J. 2006. Kompetencie asistenta učiteľa v procese primárnej prevencie problémov s návykovými látkami u rómskych detí. In Rosinský, R. (ed): Zvyšovanie úrovne

- socializácie rómskej komunity prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa. Nitra: UKF.
24. LORAN, T. 2007. Inklúzia versus exklúzia rómskych žiakov do edukačného prostredia. In *Násilie v škole a rodine III. Zborník*. Nitra: UKF. FSVaZ.
  25. MATULA, Š.: „Návrh komplexného systému prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže”, zborník “Dieťa v ohrození – VI”, Bratislava 1996 a aktualizovaná MIKUŠOM, P. „Strednodobá regionálna prognóza“, Bratislava 1998.
  26. MATULAY, S.: 2003. *Rómovia cez prizmu sociologického výskumu*. 1. vyd., Nitra: FSV UKF, 2003. s. 82. ISBN 80-8085-578-0.
  27. MIKUŠ, P.: *Prognóza vývoja rómskeho obyvateľstva v okrese Spišská Nová Ves, interný materiál obce Žehra, 2009*. Nepublikované.
  28. MIKUŠ, P.: 2010. *Návrh postupov pri realizácii komunitného plánovania*. Interný materiál obce Žehra. Nepublikované.
  29. ONDRÁŠOVÁ, K., SKOUMALOVÁ, V., ZELINA, M. a kol.: *Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*, Ministerstvo školstva SR, Bratislava 2004, ISBN 80-89055-47-8, s.11 – 12.
  30. ONDREJKA, I., DRÍMALOVÁ, M., FETISOVOVÁ, Ž., ADAMICOVÁ, K.: *Koncepcia kvality života a jej význam v zdravotníctve*. Slovenský lekár. Bratislava: 2001, č. 7-8, s. 256-258.
  31. ONDREJKOVIČ, P. *Predpolia kriminality (s. 92)*. In Bubelíni, J. a kol. *Prevenencia kriminality a inej protispoločenskej činnosti na miestnej úrovni*, Policajný inštitút AFG Trnava, Bratislava 2000.
  32. PORTIK, M. 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov: PF PU.
  33. PORUBSKÝ, Š. 2004. *Poňatie práce a štúdia asistenta učiteľa /pedagogického asistenta*. In Kosová, B. (edit.): *Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie*. 2004. Zborník. Banská Bystrica: PdF UMB.
  34. PORUBSKÝ, Š. 2008 *Predpoklady systemizácie edukácie rómskych žiakov zo socio-kultúrne znevýhodňujúceho prostredia*. In Luptáková – Vančíková, K. (eds) *Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelaniu*. Banská Bystrica: UMB.
  35. PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1995 *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

36. ROSINSKÝ, R.: 2003. Rodina a problémy spojené s jej správaním. In: Tučná E. (ed.) Empirické poznatky z edukácie rómskych detí, vplyv rodiny a rola matky vo výchove a vzdelávaní rómskych detí. Nitra: UKF FSVR, Spišská Nová Ves 2003. ISBN 80-8050-667-1.
37. ROSINSKÝ, R. – KLEIN, V. 2007. Sociálne znevýhodňujúce prostredie a edukácia, In Pedagogická revue: Roč. 59, č. 5. 2007, s 589 – 598.
38. ROSINSKÝ, R. a kol. 2009. Pedagogicko-psychologické a interkulturálne aspekty práce učiteľov žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia, ISBN 978-80-8094-589-3, Nitra, UKF.
39. ROSINSKÝ, R.: 2006. Čhavale Romale alebo motivácia rómskych detí k učeniu. Nitra: UKF FSVZ, 2006, s. 79-84. ISBN 80-8050-955-7.
40. STRIEŽENEC, Š.: Slovník sociálneho pracovníka. Trnava: Sapientia 1996.
41. ŠURYOVÁ, E.: Kriminalita mládeže, Akadémia Policajného zboru, Bratislava, 2003, ISBN: 80-8054-305-4, s. 36.
42. ŠVARCOVÁ, I. et al. 1998 Alternatívny vzdelávací program zvláštnej školy pre žiakov rómskeho etnika. Praha: MŠMT ČR. s 56. 1998.
43. TORDOVÁ, Z.: Sociálna práca, sociálna politika. In sociálna práca. Terénna sociálna práca. Štátny systém sociálnej pomoci. Systém verejnej správy, študijné materiály Adociácia STP, 2005.
44. VANKOVÁ, K. Analýza znevýhodneného prostredia, jeho eliminácia a problém identity Rómov. In Rosinský R. (ed.) Zvyšovanie úrovne socializácie rómskeho etnika prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa. Nitra: UKF.
45. VETOR, J.: 2006 Práca s deťmi a mládežou. In: Sociálna práca, sociálna politika. Práca s deťmi a mládežou. Domáce násilie. Sex-biznis, študijné materiály, ESF, Asociácia STP.
46. ZELINA, M. 2001. Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie. Prešov: PF PU. 2001.
47. ZELINA, M. a kol. 2004 Konceptia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, Bratislava: Ministerstvo školstva SR.
48. ZELINA, M. – VALACHOVÁ, D. – KADLEČÍKOVÁ, Z. – BUTAŠOVÁ, A. 2002. Vzdelávanie Rómov. Bratislava: SPN.

ZÁKONY A PRÁVNE PREDPISY



1. Uznesenie vlády SR č. 498 zo dňa 26. mája 2004 ktorým bola schválená Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže.
2. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky číslo 320/2008 Z.z. z 23. júla 2008 o základnej škole.
3. Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
4. Zákon NR SR č. 599/2003 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi v znení neskorších predpisov.
5. Zákon NR SR č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
6. Zákon NR SR č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

#### INTERNETOVÉ ZDROJE

1. ([http://referaty.atlas.sk/odborne\\_humanitne/pedagogika/8272/?page=0](http://referaty.atlas.sk/odborne_humanitne/pedagogika/8272/?page=0)).
2. [http://www.vucke.sk/APIR/sk/Urad\\_KSK/Projekty\\_KSK/Strategia\\_rozvoja\\_marginalizovanych\\_skupin\\_KSK/Stranky/default.aspx](http://www.vucke.sk/APIR/sk/Urad_KSK/Projekty_KSK/Strategia_rozvoja_marginalizovanych_skupin_KSK/Stranky/default.aspx) Strana:26,27.
3. <http://www.uips.sk/registre/zoznamy-skol-sz-v-exceli>.

## **PRÍLOHY**

- PRÍLOHA A** - Náplň práce komunitného sociálneho pracovníka v obci Žehra
- PRÍLOHA B** - Počet žiakov opakujúcich ročník podľa krajov za rok 2007, vrátane žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredie
- PRÍLOHA C** - Počet vymeškaných vyučovacích hodín celkove/neospravedlnených hodín podľa krajov za rok 2007, vrátane žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredie
- PRÍLOHA D** - Počet žiakov, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku na druhom stupni podľa krajov v roku 2007
- PRÍLOHA E** - Počet žiakov v špeciálnych triedach na základných školách podľa krajov a stupňov v roku 2007
- PRÍLOHA F** – Počet asistentov učiteľa na základných školách podľa ročníkov a krajov za rok 2007
- PRÍLOHA G** - Školský úrad Spišská Nová Ves Školský rok 2008/2009
- PRÍLOHA I** – Školský úrad Krompachy Školský rok 2008/2009
- PRÍLOHA J** - Školský úrad Spišské Vlachy Školský rok 2008/2009
- PRÍLOHA K** - Školský úrad Smižany Školský rok 2008/2009
- PRÍLOHA L** – Počty asistentov učiteľa v ročníkoch základných škôl v Košickom kraji podľa okresov v roku 2007
- PRÍLOHA M** - Dotazník
- PRÍLOHA N** - Cílený /smerovaný/ rozhovor

## Náplň práce komunitného sociálneho pracovníka v obci Žehra

- Mapuje lokalitu obce v ktorej vykonáva komunitnú sociálnu prácu – zber demografických údajov, analýza potrieb občanov lokality a využíva podklady najmä pre operatívne stanovenie cieľov svojej práce v krátkodobom a dlhodobom horizonte.
- Pripravuje, zabezpečuje a aktualizuje raz ročne zber štatistických ukazovateľov pre štatistický výkaz o rómskych osídleniach/obydliach a tento v stanovenom termíne predkladá Úradu splnomocnenkyne vlády SR pre rómske komunity.
- Pripravuje a realizuje rámcový plán hlavných úloh v krátkodobom (mesačnom) a dlhodobom horizonte a vypracúva o ich plnení za každý uplynulý týždeň informáciu, ktorú predkladá koordinátorovi.
- Vede Záznam o klientovi a Pracovný výkaz.
- Vyhľadáva občanov, ktorým treba poskytnúť sociálnu pomoc. Pracuje s komunitou v jej prirodzenom sociálnom prostredí.
- Poskytuje klientovi individuálnu pomoc a základné poradenstvo (získuje osobnú, rodinnú a sociálnu anamnézu). Navrhuje klientovi spôsoby riešenia jeho sociálnej situácie a pomáha mu pri riešení jeho problémov. V nevyhnutných prípadoch ho distribuuje príslušným inštitúciám. V prípade potreby klienta sprevádza a uplatňuje jeho opodstatnené práva v inštitúciách.
- Sprostredkúva a realizuje aktivity a opatrenia zamerané na predchádzanie vzniku krízových situácií v rodine, predchádzanie prehĺbovania a opakovania porúch psychického, fyzického a sociálneho vývinu a zamedzenie vzniku a nárastu sociálno-patologických javov v komunite.
- Sprostredkúva a realizuje aktivity a opatrenia zamerané na predchádzanie a riešenie sociálneho vylúčenia a sociálnej deprivácie, vrátane vzdelávacích a podporných aktivít v oblasti zdravia, vzdelávania, zamestnanosti, bývania, občianskych práv a povinností a pod..
- Sprostredkúva a realizuje aktivity a opatrenia zamerané na predchádzanie a riešenie negatívnych stereotypov majority vo vzťahu ku komunite a naopak.
- Spolupracuje s príslušnými inštitúciami a ďalšími relevantnými subjektami, realizuje konzultácie s odborníkmi a sprostredkováva informácie medzi klientom a inštitúciami

v obci, ale i v rámci územných obvodov príslušných orgánov – obecný úrad, úrad práce, sociálnych vecí a rodiny, školy a školské zariadenia, zdravotné zariadenia, Obvodné oddelenie Policajného zboru v Krompachoch, a ďalšie štátne a verejné inštitúcie. Konzultuje s nimi prípady najmä z hľadiska postupov ich riešenia. Za tým účelom najmä:

- minimálne dvakrát za mesiac sa telefonicky skontaktuje s primárkou gynekologicko-pôrodnického oddelenia v Nemocnici v Krompachoch a o problémoch s pacientkami zo Žehry informuje starostu, resp. príslušnú komisiu zriadenú pri obecnom úrade,
  - minimálne dvakrát mesačne sa skontaktuje s vedeniami základných škôl a špeciálnej školy v Spišských Vlachoch s cieľom zisťovania disciplíny a úrovne dochádzky detí do škôl za účelom zamedzenia rozsiahlejšiemu záškoláctvu a predchádzania trestného stíhania rodičov, o problémoch informuje starostu, resp. príslušnú komisiu zriadenú pri obecnom úrade,
  - podľa požiadaviek klientov v oblasti sociálneho zabezpečenia komunikuje s príslušným úradom práce, sociálnych vecí a rodiny,
  - zúčastňuje sa rokovaní Komisie sociálno-zdravotnej zriadenej pri obecnom úrade v Žehre.
- Spolupracuje s koordinátorom komunitných sociálnych pracovníkov, prípadne s ostatnými komunitnými sociálnymi pracovníkmi. Konzultuje s nimi zložité a naliehavé prípady najmä z hľadiska postupov ich riešenia.
  - Koordinuje a usmerňuje činnosť asistentov.
  - Absolvuje vzdelávacie školenia a tréningy podľa usmernení koordinátora a zamestnávateľa.

**Počet žiakov opakujúcich ročník podľa krajov za rok 2007, vrátane  
žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia**

KRAJ	SPOLU			SZP		
	N	OR	%	N	OR	%
Banskobystrický	18 617	596	3,20	3 068	437	14,24
Bratislavský	9 389	128	1,36	168	41	24,40
Košický	48 941	2 821	5,76	11 030	1 986	18,01
Nitriansky	24 624	424	1,72	1 638	250	15,26
Prešovský	59 506	1 988	3,34	12 280	1 698	13,83
Trenčiansky	19 025	185	0,97	612	73	11,93
Trnavský	18 001	446	2,48	1 040	220	21,15
Žilinský	20 059	247	1,23	669	101	15,10
Slovenská republika SPOLU	218 162	6 835	3,13	30 505	4 806	15,75

LEGENDA:

N- všetci žiaci

OR – žiaci opakujúci ročník

SZP – žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia

% - percentuálny podiel (OR/N \*100)

**Počet vymeškaných vyučovacích hodín celkove/neospravedlnených hodín  
podľa krajov za rok 2007, vrátane žiakov zo sociálne znevýhodneného  
prostredie**

KRAJ	N	%	NO1	SZP	%	NO	%
BB	1 822 958	9,32	127 525	453 026	9,85	90 173	70,71
BA	775 198	3,96	17 278	23 413	0,51	5 412	31,32
KE	5 226 107	26,71	727 314	1 738 190	37,81	525 619	72,27
NR	2 187 171	11,18	106 198	276 271	6,01	64 175	60,43
PO	5 198 512	26,57	400 950	1 755 874	38,19	326 776	81,50
TN	1 358 535	6,94	16 792	74 065	1,61	5 897	35,12
TT	1 492 129	7,63	56 727	175 774	3,82	33 292	58,69
ZA	1 505 287	7,69	23 732	100 579	2,19	11 820	49,80
Slovenská republika SPOLU	19 565 897	100,00	1 476 516	4 597 192	100,00	1 063 164	72,00

LEGENDA:

BB - Banskobystrický kraj	N – celkový počet vymeškaných hodín
BA - Bratislavský kraj	% - podiel z celkového počtu vymeškaných hodín v rámci SR
KE - Košický kraj	NO1 – celkový počet vymeškaných neospravedlnených hodín
NR - Nitriansky kraj	SZP – celkový počet vymeškaných hodín SZP
PO - Prešovský kraj	% podiel SZP na celkovom počte vymeškaných SZP v rámci SR
TN - Trenčiansky kraj	NO – celkový počet neospravedlnených hodín SZP
TT - Trnavský kraj	% podiel neospravedlnených hodín SZP na celkovom počte neospravedlnených hodín v rámci kraja
ZA - Žilinský kraj	

**D****Počet žiakov, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku na druhom stupni podľa krajov v roku 2007**

KRAJ	5. ročník		6. ročník		7. ročník		8. ročník		9. ročník		Σ
	N	SZP	N	SZP	N	SZP	N	SZP	N	SZP	
BB	0	0	3	3	15	11	21	18	97	63	136/95
BA	0	0	1	1	3	1	0	0	21	3	25/5
KE	19	12	17	15	42	37	59	49	158	128	295/241
NR	0	0	3	1	1	1	6	4	36	22	46/28
PO	4	3	12	12	39	35	59	55	171	144	285/249
TN	0	0	0	0	3	2	9	2	29	10	41/14
TT	0	0	0	0	7	4	19	10	47	14	73/28
ZA	0	0	3	3	6	5	5	4	37	10	51/22
Slovenská republika SPOLU	23	15	39	34	116	96	178	142	596	394	952/679

LEGENDA:

N- všetci žiaci

SZP – žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia

Σ – počet všetkých N/SZP za kraj

Poznámka: V roku 2007 skončilo povinnú školskú dochádzku v prvom stupni školy spolu 12 detí, z toho 8 SZP. Najviac prípadov bolo zaznamenaných v Košickom kraji 7/4SZP, Prešovskom kraji 2/2SZP, Banskobystrickom kraji 1 a Trenčianskom kraji 1/1SZP.

**Počet žiakov v špeciálnych triedach na základných školách podľa krajov  
a stupňov v roku 2007**

KRAJ	1. stupeň		2. stupeň		Σ
	N	SZP	N	SZP	
BB	84	34	48	44	132/78
BA	7	0	41	3	48/3
KE	599	417	776	511	1375/928
NR	191	36	126	24	317/60
PO	838	767	758	600	1596/1367
TN	10	10	0	0	10/10
TT	99	19	56	10	155/29
ZA	40	19	0	0	40/19
Slovenská republika SPOLU	1868	1 302	1 811	1 192	3673/2494

LEGENDA:

N- všetci žiaci

SZP – žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia

Σ – počet všetkých N/SZP za kraj



**Počet asistentov učiteľa na základných školách podľa ročníkov a krajov  
za rok 2007**

KRAJ	Ročník										Σ
	0.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	
BB	6	23	10	12	7	5	6	5	2	1	76
BA	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2
KE	30	41	18	10	8	10	5	3	3	2	130
NR	1	6	6	3	4	1	0	1	1	0	22
PO	30	49	19	17	13	10	6	5	3	3	156
TN	0	1	2	1	1	2	2	0	0	0	9
TT	0	3	3	4	4	2	1	1	1	1	20
ZA	0	3	3	1	4	1	2	2	1	0	17
Slovenská republika SPOLU	68	125	62	48	41	33	22	18	10	7	433

LEGENDA:

Σ – počet všetkých asistentov v rámci kraja

## Školský úrad Spišská Nová Ves

## Školský rok 2008/2009

Sledovaný ukazovateľ	ZŠ Lipová SNV	ZŠ Hutnícka SNV	ZŠ Kožuch a SNV	ZŠ Levočská SNV	ZŠ Nadmedzou SNV	ZŠ Komeniského SNV	ZŠ Nejedlého SNV	ZŠ Sv. Cyrila a Metoda	spolu
Počet žiakov spolu	394	601	635	475	687	555	576	353	4276
0 ročník	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ročník 1-4	175	254	302	190	242	210	262	135	1770
Ročník 5-9	219	347	333	285	445	345	314	218	2506
Špeciálne triedy - žiaci	0	5	47	0	0	17	23	0	89
Integrovaní v triedach	25	33	21	8	25	19	29	13	173
Sociálne znevýhodnené prostredie	75	16	50	24	19	55	53	5	297
Počet Rómov	58	32	68	23	35	103	80	0	399
Sociálne znevýhodnené prostredie	34	5	36	11	19	55	44	0	204
Neospravedlnené hodiny	2645	2978	4204	163	1084	2143	1298	85	14600
Priemer na žiaka	6,71	4,95	6,74	2,17	1,57	3,92	2,25	0,24	3,568
Zhoršená známka zo správania	40	36	21	7	3	71	25	17	220
Pokarhania	10	8	11	29	7	109	23	6	203
Pochvaly	53	12	10	7	26	23	97	60	289
Prospeli	364	584	603	465	664	518	537	350	3753
Neprospeli	27	16	32	4	22	29	20	3	150
Neklasifikovaní	3	3	12	6	1	8	19	0	52
Asistenti	1	0	3	0	0	1	2	0	7
Ukončená školská dochádzka v nižšom ako 9. ročníku	11	2	10	1	2	2	1	0	29
Školská dochádzka mimo SR	4	0	8	4	1	7	20	0	44

**Školský úrad Kropachy**  
**Školský rok 2008/2009**

Sledovaný ukazovateľ	ZŠ Zemanská Kropachy	ZŠ Maurerova Kropachy	ZŠ SNP Kropachy	ZŠ Hlavná Kropachy	spolu
Počet žiakov spolu	298	415	236	95	1044
0 ročník	0	0	35	0	35
Ročník 1-4	126	175	126	50	477
Ročník 5-9	172	240	75	49	536
Špeciálne triedy - žiaci	11	7	84	12	114
Integrovaní v triedach	9	17	0	0	26
Sociálne znevýhodnené prostredie	71	44	128	73	316
Počet Rómov	101	32	236	95	464
Sociálne znevýhodnené prostredie	78	24	128	77	307
Neospravedlnené hodiny	2914	1942	5032	2627	12515
Priemer na žiaka	8,88	4,68	21,20	27,65	15,603
Zhoršená známka zo správania	18	15	32	7	72
Pokarhania	7	8	18	13	46
Pochvaly	38	46	4	7	95
Prospeli	283	402	211	92	988
Neprospeli	12	11	17	2	42
Neklasifikovaní	3	2	8	1	14
Asistenti	0	0	3	0	3
Ukončená školská dochádzka v nižšom ako 9. ročníku	neuvedené	neuvedené	neuvedené	neuvedené	
Školská dochádzka mimo SR	neuvedené	neuvedené	neuvedené	neuvedené	

**Školský úrad Spišské Vlachy**  
**Školský rok 2008/2009**

Sledovaný ukazovateľ	ZŠ SNP Spišské Vlachy	ZŠ Komenského Spišské Vlachy	ZŠ Bystrany	spolu
Počet žiakov spolu	252	439	632	1323
0 ročník	33	0		
Ročník 1-4	219	128	396	743
Ročník 5-9	0	311	236	547
Špeciálne triedy - žiaci	33	39		
Integrovaní v triedach	0	30	13	43
Sociálne znevýhodnené prostredie	0	149	95	244
Počet Rómov	220	143	608	971
Sociálne znevýhodnené prostredie	220	143	95	458
Neospravedlnené hodiny	8421	21387	30414	60222
Priemer na žiaka	38,40	48,72	48,12	45,080
Zhoršená známka zo správania	19	59	95	173
Pokarhania	0	9	276	285
Pochvaly	25	91	24	108
Prospeli	143	397	442	982
Neprospeli	47	42	70	152
Neklasifikovaní	29	0	120	149
Asistenti	3	1	1	5
Ukončená školská dochádzka v nižšom ako 9. ročníku	-	33	32	65
Školská dochádzka mimo SR	18	45	57	120

**Školský úrad Smižany**  
**Školský rok 2008/2009**

Sledovaný ukazovateľ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	spolu
Počet žiakov spolu	291	30	359	103	212	532	743	10	45	31	19	33	65	2473
0 ročník														0
Ročník 1-4	128	30	137	32	76	237	334	10	45	31	19	33	65	1177
Ročník 5-9	163	30	222	71	136	295	409	0	0	0	0	0	0	1326
Špeciálne triedy - žiaci														
Integrovaní v triedach	23	11	23	6	0	12	45	0	0	2	0	1	10	133
Sociálne znevýhodnené prostredie	83	20	141	1	41	338	290	0	0	0	3	1	22	948
Počet Rómov	94	20	211	7	68	354	400	0	0	11	2	0	38	1205
Sociálne znevýhodnené prostredie	0	20	137	0	38	331	284	0	0	8	0	0	21	839
Neospravedlnené hodiny	1045	50	2559	106	1739	17038	10850	0	0	105	10	0	808	34310
Priemer na žiaka	3,59	1,60	7,13	1,02	8,20	32,02	14,60	0	0	3,50	0,50	0	12,43	6,51
Zhoršená známka zo správania	23	1	32	5	12	137	89	0	0	0	0	0	0	299
Pokarhania	63	0	26	25	1	27	55	3	0	0	7	17	38	262
Pochvaly	35	12	26	25	1	27	55	3	0	0	7	17	38	246
Prospeli	253	24	320	102	183	519	736	10	45	29	19	33	58	2331
Neprospeli	37	6	25	1	29	12	7	0	0	2	0	0	7	126
Neklasifikovaní	1	0	24	0	8	1	0	0	0	0	0	0	0	34
Asistenti	0	0	0	1	1	4	4	0	0	0	0	0	0	10
Ukončená školská dochádzka v nižšom ako 9. ročníku	11	0	12	1	23	4	17	0	0	0	0	0	0	68
Školská dochádzka mimo SR	0	0	15	0	0	0	4	0	1	0	0	1	0	21

Legenda: 1. ZŠ Smreková Smižany  
2. ZŠ Teplička  
3. ZŠ Hrabušice  
4. ZŠ Mlynky  
5. ZŠ Spišský Hrušov  
6. ZŠ Nálepkovo  
7. ZŠ Komenského Smižany

8. ZŠ Matejovce nad Hornádom  
9. ZŠ Jamník  
10. ZŠ Iľašovce  
11. ZŠ Hnilec  
12. ZŠ Odorín  
13. ZŠ Chrasť nad Hornádom

**Počty asistentov učiteľa v ročníkoch základných škôl v Košickom kraji  
podľa okresov  
v roku 2007**

KRAJ/ POČET ZŠ	0.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	spolu
	PT/A	PT/A	PT/A	PT/A	PT/A	PT/A	PT/A	PT/A	PT/A	PT/A	
GE/10	6/ 5,00	20/ 1,00	16/ 0,00	15/ 1,00	17/ 0,00	15/ 2,00	15/ 0,00	15/ 0,00	17/ 0,00	16/ 0,00	152/ 9
KE I/9	1/ 0,00	27/ 0,00	26/ 1,00	28/ 0,00	28/ 0,00	25/ 0,00	24/ 0,00	30/ 0,00	31/ 0,00	30/ 0,00	250/ 1
KE II/9	1/ 0,00	28/ 3,00	25/ 0,00	23/ 0,00	21/ 0,00	23/ 1,00	18/ 0,00	18/ 0,00	18/ 0,00	20/ 0,00	195/ 4
KE III/3	0/ 0,00	7/ 0,25	7/ 0,25	5/ 0,25	5/ 0,25	6/ 0,00	6/ 0,00	6/ 0,00	6/ 0,00	5/ 0,00	53/ 1
KE IV/4	1/ 1,00	9/ 0,00	7/ 0,00	8/ 0,00	9/ 1,00	8/ 0,00	8/ 0,00	7/ 0,00	8/ 0,00	7/ 0,00	72/ 2
KS/40	14/ 7,50	50,5/ 9,50	47,5/ 4,50	48/ 1,50	38/ 1,00	32,6/ 0,00	31/ 0,00	35,4/ 0,00	32/ 0,00	28/ 0,00	357/ 24
MI/32	8/ 3,20	54,5/ 10,45	43/ 2,25	45,5/ 2,85	42/ 1,99	40/ 5,61	34/ 1,70	38/ 0,95	39/ 0,75	41/ 0,25	385/ 30
RV/21	3/ 2,00	25,3/ 3,30	21,3/ 1,70	21,4/ 0,70	23/ 1,30	17/ 0,00	15/ 0,00	15/ 0,00	16/ 0,00	18/ 0,00	175/ 9
SO/7	0/ 0,00	7/ 0,25	6/ 0,25	6/ 0,25	7/ 0,25	6/ 0,00	6/ 0,00	7/ 0,00	6/ 0,00	7/ 0,00	58/ 1
SN/23	16/ 9,00	44,5/ 3,35	41/ 4,50	38/ 0,25	43,5/ 1,50	35/ 0,50	34/ 1,90	37/ 0,50	31/ 0,00	33/ 0,50	353/ 22
TV/36	6/ 2,75	44,1/ 9,61	44,1/ 3,11	39,1/ 2,86	37,7/ 1,11	34,5/ 0,61	36/ 1,86	33,5/ 0,36	34/ 2,11	33/ 1,11	342/ 25,49
kraj Spolu/ 194	56/ 30,45	316,9/ 40,71	283,9/ 17,56	276,9 /9,66	271,3 /8,40	242,1 /9,72	227/ 5,46	241,9/ 1,81	238/ 2,86	238/ 1,86	2392/ 128,49

Legenda:

PT – počet tried

A – počet asistentov

0.,1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,8.,9. – ročník

GE – okres Gelnica

KS – okres Košice-vidiek

KE I – okres Košice I

KE II – okres Košice II

KE III – okres Košice III

KE IV – okres Košice IV

MI – okres Michalovce

RV – okres Rožňava

SO – okres Sobrance

SN – okres Spišská Nová Ves

TV – okres Trebišov

## Dotazník

M

Činnosť/frekvencia	denne	Takmer denne	niekedy	Zriedka	Nikdy
Dozor počas prestávok	9	2	1	0	0
Zastupovanie učiteľa počas celej hodiny	4	1	7	0	0
Zastupovanie učiteľa počas časti hodiny	1	7	4	0	0
Navštevovanie rodín žiakov	8	2	0	2	0
Príprava pomôcok na vyučovanie	3	5	4	0	0
Doučovanie rómskych detí na vyučovaní	3	3	2	3	1
Doučovanie rómskych detí po vyučovaní /školský klub/	0	3	6	1	2
Organizovanie mimoškolskej činnosti žiakov	0	2	8	2	0
Riešenie záškoláctva	10	0	0	1	1
Pomoc rómskym deťom pri odstraňovaní jazykovej bariéry	8	1	3	0	0
Pomoc rómskym žiakom pri príprave na vyučovanie	2	3	5	2	0
Rozvoj komunikačných schopností rómskych detí	4	6	2	0	0
Rozvoj a pestovanie hygienických návykov rómskych detí	10	2	0	0	0
Rozvoj grafomotorických schopností rómskych detí /písanie, kreslenie/	11	1	0	0	0
Rozvoj matematických schopností rómskych detí	11	1	0	0	0
Pomoc rómskym deťom pri adaptácii na školské prostredie	7	2	3	0	0
Riešenie konfliktov medzi deťmi	3	3	4	2	0
Konzultácie a poradenstvo rodičom rómskych žiakov	2	3	5	2	0
Spolupráca s výchovným poradcom školy	2	0	2	0	8
Aktívna účasť na vyučovacom procese spolu s učiteľom	7	5	0	0	0
Obracajú sa na Vás deti so žiadosťou o radu alebo pomoc problémov s ktorými sa stretli v škole?	2	3	6	1	0
Obracajú sa na Vás deti so žiadosťou o radu alebo pomoc problémov s ktorými sa stretli mimo školy?	2	0	6	1	3
Spolupracujete s komunitným sociálnym pracovníkom alebo jeho asistentom?	1	0	4	4	3
Pomáhate pri tvorbe projektov?	0	0	7	2	3

## Cielený /smerovaný/ rozhovor

Otázky:

**1. Ak navštevujete rodiny detí v domácom prostredí, aké najčastejšie problémy riešite? Pýtajú si od Vás rodičia rady aj v iných oblastiach? Ak áno, v akých?**

Záškolačstvo	IIIIIIII	10
Správanie detí v škole	III	3
Školské potreby	I	1
Lekárske potvrdenia	II	2
Návštevy detského lekára, psychológa, logopéda	III	3
Zlé hygienické návyky v rodine	II	2
Výchova detí	II	2
Komunikácia medzi deťmi, rodičmi a školou	I	1
Zaškolenie v MŠ	I	1
Neovládanie jazyka	II	2
Vybavovanie tlačív a žiadostí na úradoch	III	3
Vysvetľovanie rozhodnutí z úradov, ktorým nerozumejú, alebo nevedia vôbec čítať a písať	I	1
Rodičia pýtajú peniaze	I	1
Rodičia pýtajú oblečenie	I	1
Rodičia žiadajú asistenta aby ospravedlnil zlú dochádzku dieťaťa do školy	I	1
Návštevy s cieľom lepšie spoznať rodinné prostredie dieťaťa	I	1
Nenavštevujem rodiny	II	2

**2. Organizovanie mimoškolskej činnosti žiakov. Ak áno, aké formy?**

Futbal	I	1
Hokej	I	1
Florbal	I	1
Spev	II	2
Návštevy kultúrnych podujatí	III	3
Výlety	IIII	5
Záujmové krúžky rôzneho zamerania	IIIIIIII	9
Školský klub	I	1
Exkurzie	II	2

**3. Riešenie konfliktov medzi deťmi. Ak áno, aké najčastejšie konflikty riešite medzi deťmi**

Svojoľné opustenie školy	I	1
Lezenie z okien	I	1
Poškodzovanie školského majetku	I	1
Hádky a bitky medzi deťmi – prevzaté od rodičom, nenávisť medzi rodinami	IIIIIIII	8
Bitky	II	2
Hádky medzi deťmi	II	2
Spory medzi rodičmi	I	1
Krádeže peňazí medzi deťmi	IIII	5
Krádeže osobných vecí, školských pomôcok	III	3

**4. Konzultácie a poradenstvo rodičom rómskych žiakov. Ak áno, čoho sa najviac týkajú?**

Kedy sú prázdniny, resp. kedy majú ísť deti do školy	II	2
Nedostatky pri výchove	I	1
Nedostatky v bývaní	I	1
Nedostatky v hygiene	III	3
Nedostatky v správaní detí	III	3
Neznalosť vyučovacieho jazyka	I	1
Nepripravenosť detí na školské prostredie a následné úteky zo školy	II	2
Dôležitosť pravidelnej návštevy školy a potreby a významu vzdelania	III	3
Drobná trestná činnosť detí	I	1
Problémy v školskej dochádzke - záškolačstvo, neskoré príchody do školy	III	3



Prečo učiteľka bije deti I	1
Možnosti a podmienky štipendií pre deti I	1
Neposkytujem žiadne poradenstvo I	1
<b>5. Spolupráca s výchovným poradcom školy. Ak áno, čoho sa týka?</b>	
Zabezpečenie rodičov na pohovory do školy I	1
Spolurozhodovanie o umiestnení dobrých žiakov na stredné školy II	2
Presvedčovanie detí a rodičov, aby po skončení školy pokračovali v štúdiu I	1
Riešenie výchovne nezávládnuteľných detí I	1
Záškolské deti I	1
Poradenstvo pri rozhodovaní o profesionálnej orientácii v prípade pokračovania v štúdiu I	1
Nemáme výchovného poradcu IIIIIII	7
Nežiadajú ma o spoluprácu I	1
Problémy riešim s riaditeľkou školy I	1
Problémy riešim s učiteľkami II	2
<b>6. Aktívna účasť na vyučovanom procese spolu s učiteľom. Ak áno, aké sú najčastejšie formy?</b>	
Aktívna účasť na zapájaní sa detí do rôznych súťaží III	3
Aktívna práca s učiteľom so všetkými žiakmi IIIII	5
Individuálna práca so žiakmi, ktorí menej chápu IIIIIII	7
Skupinová práca s deťmi, bližšie nešpecifikovaná I	1
Priama pomoc pri organizovaní písania IIIII	5
Príprava a pomoc – pomôcky – pracovná výchova a výtvarná výchova IIIII	5
Individuálna práca s jednotlivcami pri čítaní IIIII	5
Individuálna práca s jednotlivcami pri matematike III	3
Prekladanie do rómčiny – veľká jazyková bariéra medzi žiakom a učiteľom IIII	4
Pomoc pri praktických činnostiach I	1
Pasívna forma – sedenie na vyučovaní, nevstupovanie do vyučovania a opravovanie žiakov ako urobia nejaké chyby I	1
<b>7. Obracajú sa na Vás deti so žiadosťou o radu alebo pomoc problémov s ktorými sa stretli v škole? Ak áno o aké problémy najčastejšie ide?</b>	
Poškodzovanie školského majetku I	1
Bitky medzi deťmi I	1
Pomoc pri učení IIIII	6
Ako sa vypracovať domácu úlohu III	3
Ako zabrániť poškodeniu učebných pomôcok doma od mladších súrodencov III	3
Vysvetlenie látky, ktorej dieťa neporozumelo III	3
Zabezpečenie učebníc, aby si tieto mohli vziať domov II	2
Šikanovanie I	1
Hádky a spory medzi deťmi počas prestávok I	1
Problém dochádzky do školy autobusom . nemajú peniaze I	1
Robenie si zla počas cesty autobusom do školy I	1
Pomoc pri prechádzaní cez cestu do školy I	1
Zlepšenie vzťahov medzi deťmi v škole I	1
Žiadajú, aby asistent s nimi trávil viac času I	1
Prekladanie slovenských výrazov do rómčiny II	2
Riešenie pletiek, že ich chce niekto zbíť I	1
Ohováranie sa navzájom I	1
Hádky a nenávisť medzi žiakmi prenesená z domáceho prostredia I	1
<b>8. Obracajú sa na Vás deti so žiadosťou o radu alebo pomoc problémov s ktorými sa stretli mimo školy? Ak áno o aké problémy najčastejšie ide?</b>	
Ohováranie /“pletky“/ I	1
Obťažovanie cudzími osobami, lákanie do auta za cukríky, ako postupovať, hrozby I	1
Nežiadajú o pomoc IIIII	4
Prinášajú klebety o tom čo sa v rodine alebo komunite odohralo I	1
Rodičia prostredníctvom detí pýtajú od AU oblečenie, nábytok, drevo, peniaze II	2
Rodičia prostredníctvom detí žiadajú ospravedlnenie vymeškaných hodín II	2
Žiadajú o názor dospelého na konflikty, ktoré prežívajú doma III	3

Ako sa vysporiadať s nevráživosťou okolia III	3
Nikdy nehovoria o tom, čo sa deje doma – neradi o tom hovoria I	1
Ako sa vysporiadať s problematikou fetovania I	1

**9. Spolupracujete s komunitným sociálnym pracovníkom alebo jeho asistentom? Ak áno, čoho sa spolupráca týka?**

Záškoláctvo III	3
Existenčné problémy najchudobnejších rodín I	1
Pomoc najchudobnejším rodinám I	1
Nie IIIIII	7
Áno III	3
Slabá spolupráca	2

**10. S koľkými deťmi pracujete? Aký je podľa Vás optimálny počet detí na jedného asistenta?**

Pracujem so 600 deťmi, 15 detí, 12 detí, 20 detí, 60 detí, 10 detí, 5-12 detí, 14 detí, 17 detí, 80 detí, 18 detí,

1x 600 žiakov na jedného AU

1x 80 žiakov na jedného AU

1x 60 detí na jedného AU

2x 20 detí na jedného AU

3x 15 – 19 detí na jedného AU

4x 10 – 14 detí na jedného AU

Optimálny stav – 20 detí, 5-7 detí, do 5 detí, do 5 detí, 4 žiaci, 8 detí, 10 detí, 10 detí, 14 detí, 6-8 detí, 15 detí, 6-8 detí,

Navrhovaný optimálny stav 20 detí	- 1
11 - 15 detí	- 2
10 detí	- 2
6 – 9 detí	- 4
do 5 detí	- 3

**11. S akou vekovou kategóriou detí pracujete?**

0. ročník až 9. ročník, 6-12 rokov, 6-14 rokov, 6-12 rokov, 6-10 rokov, 6-14 rokov, 7-12 rokov, 6-12 rokov, 6-7 rokov, 6-7 rokov, 6-16 rokov, 6-7 rokov,

6 – 16 rokov	- 2
6 – 14 rokov	- 2
6,7 – 12 rokov	- 4
6 – 10 rokov	- 1
6 - 7 rokov	- 3

**12. Uveďte 3 najväčšie problémy pri komunikácii s učiteľom.**

Neschopnosť učiteľky vysvetliť, čo vlastne chce IIIIII	6
Nemám problémy v komunikácii IIIIII	6
Prekáža im že zastávam rómske deti, lebo som Róm I	1
Neznalosť pedagogických termínov AU – IIIIII	6
Väčšia citová viazanosť k Rómom III	2

**13. Uveďte 3 oblasti, v ktorých by sa mohla práca asistentov učiteľa zlepšiť.**

Sociálna istota, zmluva na dobu neurčitú IIIIII	6
Lepšie platové ohodnotenie IIII	4
Byť stálym asistentom v jednej triede IIIIII	5
Menší počet žiakov IIII	4
Viac sa zapájať do vyučovacieho procesu I	1
Viac navštevovať problémové rodiny v ktorých je zanedbaná výchova I	1
Nutnosť asistenta v 0. ročníku I	1
Musia byť kladným príkladom deťom I	1
Zlepšiť postavenie /status/ asistenta III	3
Zlepšiť citový vzťah k rómskym deťom II	2
Zlepšiť spoluprácu so sociálnymi pracovníkmi I	1

Lepšia dôvera okolia I	1
Možnosť ďalších kariérnych postupov a ďalšieho vzdelávania I	1
<b>14. Zúčastňujete sa rodičovských združení? Ak áno, máte na nich možnosť aktívne vystúpiť?</b>	
Zúčastňujem sa rodičovských združení I I I I I I I I I I	10
Nezúčastňujem sa rodičovských združení II	2
Pracujem pre celú školu. Na združenia ma pozývajú rodičia, nie učitelia. I	1
Mám možnosť aktívne vystupovať I I I I I I I I	8
Nemám možnosť aktívne vystupovať na rodičovskom združení I	1
Najčastejšie riešim záškoláctvo I	1
Riešia sa aktuálne problémy III	3
Na rodičovské združenia chodia len rodičia, ktorí to v podstate nepotrebujú, rodičia tých detí s ktorými sú problémy na rodičovské stretnutia nechodia I	1
<b>15. Do akého veku by podľa Vás potrebovali rómske deti svojho asistenta?</b>	
Podľa vyzrelosti a socializácie konkrétneho žiaka I	1
Do 10 rokov III	3
Do 11-12 rokov II	2
Dlhšie by nemalo byť, lebo v niektorých prípadoch sa v 13.-14. roku sami stávajú rodičmi I	1
Mal by pôsobiť v ZŠ počas celých 9 rokov. Žiaci by mali pocítiť istotu a vybudovať sa vzťah dôvery a rešpektu I I I I I	5