

## SOCIÁLNA OPORA U ŽIAKOV RÓMSKEHO ETNIKA

MARIANNA ŠRAMKOVÁ

**Abstrakt:** Práca je zameraná na problematiku sociálnej opory u žiakov rómskeho etnika, ktorí sa nachádzajú vo vývinovom období pubescencie. Cieľom výskumu bolo zmapovať sociálnu oporu – konkrétne jej zdroje (mama, otec, učiteľ, kamaráti, spolužiaci, asistent učiteľa, sociálny pracovník) a druhy (emocionálna, inštrumentálna, hodnotiacia a informačná) v častosti a dôležitosti vnímanej sociálnej opory. Čiastkový cieľ sa týkal porovnania zdrojov a druhov sociálnej opory vzhľadom na typ osídlenia, v ktorom žijú respondenti. Výskumnú vzorku tvorilo 79 žiakov siedmeho až deviateho ročníka základnej školy v Rakúsoch. Rakúsy sa zaraďujú medzi obce s jedným z najvyšších podielov rómskej populácie na Slovensku. Na výskume participovalo 46 chlapcov a 33 dievčat, 61 žiakov pochádzalo z osady a 18 žiakov z dediny. Uskutočnili sme zámerný kvalifikovaný výber. Nosnou metódou bol dotazník CASSS-CZ (Dotazník sociálnej opory u detí a dospelých - česká verze), ďalšie údaje sme doplnili ešte štruktúrovaným interview. Použili sme popisnú štatistiku a párový U-test. Z výsledkov výskumu vyplýva, že žiaci najčastejšie získavajú sociálnu oporu od matky, ktorá je pre nich aj najdôležitejším zdrojom. Najmenej dôležitým zdrojom opory je pre nich učiteľ. Najmenej je im poskytovaná opora od sociálneho pracovníka. Čo sa týka jednotlivých druhov opory najviac je im poskytovaná informačná opora, ale dôležitá je pre nich opora emocionálna. Potvrdili sa niektoré štatisticky významné rozdiely v jednotlivých druhoch a zdrojoch sociálnej opory vzhľadom na typ osídlenia respondentov. Prínosom práce sú zistené preferované zdroje a druhy opory u detí rómskeho etnika a následné odporúčania do praxe.

**Kľúčové slová:** sociálna opora; zdroje sociálnej opory; druhy sociálnej opory; pubescencia

### Social support of pupils of the Roma ethnic group

**Abstract:** The paper is focused on the issue of social support of pupils of the Roma ethnic group who are in the adolescence. The aim of the research was to map social support – namely its resources (mom, father, teacher, friends, classmates, teacher assistant, social worker) and types (emotional, instrumental, provided through evaluation and information) in the frequency and importance of perceived social support. The secondary goal was to compare the resources and types of social support with respect to the type of settlement in which respondents live. The research sample consisted of 79 pupils of the seventh to ninth year of elementary school in Rakúsy. Rakúsy rank among the municipalities with one of the highest shares of the Roma population in Slovakia. 46 boys and 33 girls participated in the research, 61 pupils came from the outpost and 18 pupils from the village. We made a deliberate qualified selection. The main method was the CASSS-CZ questionnaire (Questionnaire of social support of pupils and adolescents – Czech version), further data was supplemented by a structured interview. We used descriptive statistics and pair U-test. Research shows that pupils most often receive social support from their mother, who is also the most important source for them. The least important source of

support for them is the teacher. Smallest support is provided from a social worker. As far as the individual types of support are concerned, they are mostly provided with informational support, but emotional support is important as well. Some statistically significant differences in individual types and sources of social support were confirmed with respect to the type of settlement of respondents. Contribution of the article is to find out the preferred sources and types of support in children of the Roma ethnic group and subsequent recommendations to practice.

**Keywords:** social support; sources of social support; types of social support; teenagers  
<https://doi.org/10.14712/23366486.2019.7>

## Úvod

Ľudia i sociálnopsychologické javy sú zasadené do fyzikálneho a sociálneho (sociálna sieť) kontextu a nemôžeme ich z neho vytrhnúť (Výrost, Slaměník, 2001). Každý človek ku svojmu úspešnému vývinu potrebuje druhých ľudí. Je mu príznačná tendencia združovať sa, žiť v sociálnom prostredí, ktoré je tvorené práve ľuďmi a ich vzájomnými vzťahmi, ich spoločnými aktivitami, či produktmi týchto aktivít a vzťahov. „*Sociálne prostredie je nevyhnutnou súčasťou životného prostredia človeka, so špecifickými znakmi a charakteristikami, ktoré život v spoločnosti prináša*“ (Kollárik, 2002, s. 10). Sociálna integrácia človeka, medzilidské väzby, akákoľvek interpersonálna interakcia determinuje človeka a vo významnej miere ovplyvňuje jeho správanie a prežívanie.

## Teoretické východiská

Problematika sociálnej opory je veľmi široká. Venovali a venujú sa jej niektorí slovenskí (Gecková, Pudelský, Tunistra, 2000; Medved'ová 2001, 2004; Schrageová 1993; ...) ale najmä zahraniční autori (Mareš, 2001, 2002, 2004; Křivohlavý, 1999, 2001, 2009; Kebza, 2005; Koubeková, 1997, 2002; Kožený, Tišanská, 2003; Sarason, Sarason, Pierce, 1994; Bokhorst, Sumter, Westenberg, 2010; Šolcová, 2009; ...). Predmetom ich výskumov bola najmä sociálna opora u dospelaj populácie. Vo vedeckých, či odborných knihách, článkoch však chýbajú výskumy týkajúce sa sociálnej opory detí a dospievajúcich pochádzajúcich zo špecifického sociálneho prostredia, a to sociálne znevýhodňujúceho, v našom prípade konkrétne z rómskej osady. Rómska populácia sa pravidelne objavuje medzi skupinami označovanými ako najviac ohrozenými chudobou a sociálnym vylúčením. „*Pre časť obyvateľov chudobných a vylúčených rómskych osídlení je typická absolútna chudoba, ktorá je prenášaná medzigeneračne a je spojená so sociálnym vylúčením, vrátane priestorovej segregácie*“ (Rusnáková, Rochovská, 2014, s. 162). Naliehavosť riešenia problémov rómskych komunit na Slovensku je daná nielen ich neustále sa zhoršujúcimi podmienkami pre život, ale aj stupňujúcim sa napätím vo vzťahu k majoritnému obyvateľstvu.

Vychádzajúc z dvojdimenzionálnej klasifikácie copingových stratégií, ktorú vytvorili Folkman, Lazarus (1984) a na ktorú naviazal aj Tobin, Hobroyd, Reymolds (1984) a vytvoril hierarchický model copingových stratégií, považujeme sociálnu oporu za jednu z copingových stratégií. Mareš et al. vnímajú sociálnu oporu ako „*uspokojenie základných sociálnych potrieb prostredníctvom sociálnej interakcie*“ (Mareš, Rybárová, Lašek, 1996,

s. 102). Křivohlavý ju v širšom zmysle slova definuje ako „pomoc, ktorá je poskytovaná druhými ľuďmi človeku, ktorý sa nachádza v záťažovej situácii. Všeobecne ide o činnosť, ktorá človeku v tiesni jeho záťažovú situáciu určitým spôsobom uľahčuje“ (Křivohlavý, 2001, s. 94). Trochu odlišné chápanie sociálnej opory nájdeme u Koubekovej, ktorá ju charakterizuje ako „súbor vzťahov, ktoré jedinec percipuje v komunikačnej sieti ako subjektívne významné pre zachovanie vlastnej identity a psychickej rovnováhy“ (Koubeková, 1997, s. 107). Taktiež ju považuje za zdroj kvality života. O sociálnej opore možno hovoriť aj ako o uspokojovaní základných potrieb človeka prostredníctvom interakcie s iným človekom, prípadne interakcie s inými ľuďmi. K základným sociálnym potrebám človeka patrí napríklad potreba byť milovaný, vážený a uznávaný, tiež potreba niekam patriť, potreba identity a potreba bezpečia (Čáp, Mareš, 2007). Nejednotnosť v definíciách a rozdiely v chápaní fenoménu sociálnej opory sa môže zdať chaotická, vyplýva však z toho, že sociálna opora je mnohostranný koncept.

Zdrojmi sociálnej podpory je sociálna sieť, do ktorej môžeme podľa Kebzu (2005) zaradiť rodinu, blízkych priateľov, susedov, spolupracovníkov, komunitu a profesionálov. „Sociálna sieť je teda súbor ľudí okolo danej osoby, s ktorými je, alebo bola táto osoba v sociálnom kontakte a od ktorých je možné očakávať, že by jej v prípade potreby poskytli určitú pomoc“ (Křivohlavý, 2001, s. 94–95). Extrémnym pólom dimenzie sociálnej opory je sociálna izolácia, čiže absencia sociálnej opory, opustenosť človeka. Pri zdrojoch je veľmi dôležité sa zaoberať otázkou kvantity a kvality. Množstvo podporných vzťahov nehovorí o ich kvalite. Ak má jednotlivec vo svojom okolí veľké množstvo takýchto vzťahov, nemusí to znamenať, že jeho okolie mu poskytuje maximálnu sociálnu oporu (Šolcová, Kebza, 1999).

Keď hovoríme o sociálnej opore, je dôležité si uvedomiť a rozlíšiť, aký druh pomoci máme na mysli a aké funkcie naplňa. Křivohlavý (2001) rozlišuje tieto druhy:

- Inštrumentálnu oporu – ide tu o konkrétnu formu pomoci, napr. poskytnutie financií, materiálnych vecí.
- Informačnú oporu – tu ide o poskytnutie informácie, ktorá by mohla pomôcť danému človeku orientovať sa v situácii.
- Emocionálnu oporu – prostredníctvom ktorej naznačujeme človeku náklonnosť, rešpekt, úctu, dodávame nádej.
- Hodnotiacu oporu – tú dávame osobe v tiesni tým, keď posilňujeme jej kladné sebahodnotenie a sebavedomie, keď podporujeme jeho snahu o autoreguláciu.

Podľa iných kritérií môžeme rozlíšiť individuálnu sociálnu oporu a inštitucionálnu sociálnu oporu, podľa toho, či je zdrojom človek alebo inštitúcia.

Súhlasíme však s názorom Doňkovej, ktorá tvrdí, „že rôzne druhy sociálnej opory spolu navyše úzko súvisia, teda zisťovanie ich samotného vplyvu bez podielu ostatných je veľmi neľahké. Nutné je taktiež podotknúť, že pôsobenie špecifických druhov sociálnej opory je naprieč rôznymi životnými udalosťami odlišné“ (Doňková, 2013, s. 48). Jednotlivé druhy sociálnej opory tak môžu byť človekom považované za veľmi prospešné od jedných poskytovateľov, pričom od iných sa môžu míňať účinkom – alebo pôsobiť skôr negatívne.

Sociálna opora má všeobecný vplyv takmer vo všetkých oblastiach života a zapojenie určitých zdrojov je veľmi ovplyvňované vekom. Zdroje sa pochopiteľne odlišujú v ranom detstve, v období dospievania, v dospelosti a v starobe. Keďže naši respondenti sa nachádzali vo vývinovom období pubescencie a žili v špecifickom sociálnom prostredí,

## **vychádzali sme aj z charakteristiky – z konceptu obdobia pubescencie, dôraz sme kládli na špecifiká rómskeho pubescenta a sociálne znevýhodneného prostredia.**

Puberta alebo starší školský vek sa vymedzuje ako obdobie, ktoré trvá od 10–11 rokov do 15–16 rokov. Podľa Eriksona je obdobie puberty charakteristické hľadaním a vytváraním vlastnej identity, bojom s neistotou a pochybnosťami o samom sebe, o svojej pozícii v spoločnosti (Vágnerová, 1999). Oravcová, Kariková (2011, s. 43) obdobie pubescencie charakterizujú ako „*snáď najdynamickejšie obdobie vývinu, ktoré je sprevádzané komplexnou premenou jednotlivca, ktorá sa určitým spôsobom dotýka všetkých stránok jeho osobnosti. Pubescenti prežívajú vývinové obdobie, v ktorom u nich nastáva premena v oblasti pohlavného dospievania, prežívania, v oblasti procesu socializácie a s tým aj spojenej voľby profesie, zmenou sociálnych rolí a napokon zmenou vlastnej identity. Mnohé ich osobnostné charakteristiky sú relatívne, vychádzajú z porovnaní s ostatnými – a to ako v zmysle identifikácie – stotožnenia, tak v zmysle diferenciacie – odlišenia.*“

Rómsky pubescent sa v niektorých smeroch odlišuje od pubescentov majoritnej spoločnosti. Tieto rozdiely sú dôsledkom zachovávaní vlastných pravidiel rómskeho etnika a jeho odlišným štýlom života. Niektoré rozdiely v správaní a prežívaní vyplývajú podľa Vágnerovej (2000) aj z odlišnosti vrodenej dispozícií, napr. temperamentových, ktoré sa však nedajú meniť. Odlišná genetická výbava je predpokladom k preferencii špecifických spôsobov správania, zvládania záťažových situácií a celkového životného štýlu.

Rómskym pubescentom v prvom rade chýba potreba väčšieho zdôraznenia individua, keďže výchova v rómskych rodinách k individualite nesmeruje a ani ju nepociťujú ako hodnotu. Z toho dôvodu sa u nich nerozvíja súťaživosť, motivácia k vyniknutiu v skupine a vyššia osobná aspirácia. S individualitou súvisí aj sebahodnotenie, ktoré je u nich veľmi nízke a sebaponímanie. Rómovia nemajú tendenciu ku introspekcii a k sebaopoznávaniu. Akceptujú svoju osobnosť takú, aká je i v období dospievania, kedy sa bežne objavuje potreba zmeny a aktívneho rozvoja vlastnej identity. U rómskych pubescentov to tak nie je, väčšinou nemajú žiadny ideál, ktorý by im slúžil ako vzor. „*Ich prístup k sebe samému je prezentisticky realistický, vlastná osobnosť je akceptovaná ako danosť. Keďže chýba tendencia o sebe uvažovať, chýba i motivácia ku akejkoľvek osobnostnej zmene*“ (Vágnerová, 2000, s. 257). Nepremýšľajú o sebe a ani sa aktívne neusilujú o zmenu zameranú do budúcnosti. Dá sa to zdôvodniť tým, že ich čas sa obmedzuje iba na rozmer aktuálne prežívanej prítomnosti, kým minulosť a hlavne budúcnosť sú na okraji ich vnútorného času, príliš sa o budúcnosť nestarajú, ale veria, že bude lepšia.

Nevýhodou orientácie na prítomnosť však často býva nedostatok disciplíny, spoľahlivosti a vytrvalosti. „*Rómske dieťa máva problémy, keď sa má prinútiť k nezáživnému učeniu, športovo nadaní chlapci odpadajú pre neschopnosť pravidelne trénovať, hudobné talenty často vyhasnú pre neochotu naučiť sa notám*“ (Řičan, 1998, s. 54). Deti majú voľný vzťah k času a k povinnostiam, ktoré sú s ním spojené.

Výrazné odlišnosti sú najmä v odlišnom postavení rómskych dievčat, týkajúcich sa prevzatia rodovo určených rôľ. Rómske dievčatá sú počas školskej dochádzky neustále konfrontované s postavením dievčaťa a ženy vo vlastnej a majoritnej kultúre. Dievča vo veku 10–12 rokov často preberá v rodine funkciu matky a stará sa o mladších súrodencov a o pár rokov neskôr sa už aj ono stáva matkou. Možná nespokojnosť so ženskou rolou, ktorú sú nútené prevziať už počas neskorej puberty, pravdepodobne ovplyvňuje aj ich prežívanie a sebahodnotenie. Podľa Kotekovej (1998) a Kundrátovej (2003) čo sa týka

prežívania rómskych dievčat, kým v mladšom veku sa túžia priatelieť s nerómskymi dievčatami, obdivujú ich, dokonca sa snažia s nimi identifikovať, v puberte sa toto pozitívum mení až na nepriateľský postoj a to tým, že napriek snahe sú do majoritnej skupiny neprijímané. Koteková (1998) tvrdí, že s týmto javom (s neakceptovaním zo strany nerómskych detí) sa podstatne lepšie vyrovnávajú rómski chlapci.

Výraznou hodnotou je pre nich uznávanie rodovej hierarchie a rodovej tradície. Vzhľadom k dodržiavaniu zložitých rodových zvykov a pravidiel nedochádza v období dospievania k extrémnemu vyhroteniu konfliktov generačného rázu.

Rómovia majú iné temperamentové vlastnosti. „*Ich emotivita je význačná vzrušivosťou, impulzivitou a väčšou intenzitou a bohatstvom prežívaných emócií. Nedostatočné ovládanie citových prejavov je zrejme už v detskom veku a býva často hodnotené ako porucha správania*“ (Vágnerová, 2000, s. 259). Častejšie sa u nich prejavujú výkyvy nálady, aj prejavy sú nápadnejšie a menej zvládnuté. Sú citovo spontánni, bezprostrední, otvorení, extrovertní, viac prejavujú agresivitu a typické je pre nich jednorazové afektívne správanie. Taktiež sa vyznačujú precitlivosťou, sklonom k predvádzaniu, demonštrativnosťou a tendenciou vymáhať si okamžité uspokojenie potrieb, bez ohľadu na ich ďalšie dôsledky. V oblasti autoregulácie prevažujú emócie nad vôľou. Aj rómsky štýl uvažovania je typický väčším vplyvom aktuálnych emócií. Majú extrémne vyvinutý zmysel pre nonverbálnu komunikáciu a špecifické umenie empatie. Ich dorozumievanie prebieha pomocou výraznej mimiky, gestikulácie, haptiky, posturologie.

Myslenie rómskych detí je pragmatické a pomáha im prežiť v najrozličnejšom prostredí. Vágnerová (2000) poukazuje na dobrú schopnosť riešiť bežné praktické situácie s uspokojením aktuálnych potrieb. Abstraktné, či logické uvažovanie nemá pre nich veľký osobný význam. V poznávacom štýle rómskych školákov sa však neprejavuje sklon ku stereotypu a rigidite, čiže sa nedá zovšeobecniť, že by boli mentálne handicepovaní, ale štruktúra ich inteligencie je iná. Hlubocký (in Bakalář, 2004) hovorí o rómskom disperzne zníženom intelektu. Rozvíjajú sa tie zložky intelektu, ktoré sú im užitočné. Ukázalo sa, že títo ľudia majú iné problémy a bežné životné situácie vnímajú inak, než je zvykom v majoritnej spoločnosti. Majú iný prístup k úlohám a štandardne nízku výkonovú motiváciu. Často sa na školskom zlyhaní významne podieľa nedostatočne rozvinutá vôľa a sebaovládanie. Pevný rytmus školy predstavuje pre rómskeho žiaka veľkú záťaž. Prejavuje sa to nielen neschopnosťou pravidelnej prípravy do školy, ale aj neskorými príchodmi do nej či až záškoláctvom. Je to výsledok voľnej, nedirektívnej výchovy, dostatkom voľného času a minima povinností.

Rusnáková (2007) však tvrdí, že vyššie spomenuté charakteristiky, na ktoré poukazujú mnohé výskumy, sa nemusia týkať iba rómskych detí, ale platia najmä pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Mnoho vlastností, črt, ktoré vo všeobecnosti pripisujeme Rómom, nesúvisia s etnikom ako takým, ale so životnými stratégiami, ktoré súvisia s chudobou. Veľa rómskych pubescentov, ktorí nežijú v segregovaných osadách a netrpia chudobou sa v mnohom nelíšia od pubescentov majoritnej spoločnosti.

Mnohí naši respondenti však pochádzajú, žijú v sociálne znevýhodnenom prostredí (znevýhodnené chudobou alebo kultúrou). Toto prostredie definujeme ako „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. Spôsobuje sociálno-kultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj

jednotlivca a z aspektov edukácie ho z týchto dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

## Výskumný cieľ

Práca sa zaoberá problematikou sociálnej opory. Ako tvrdia Mareš a Ježek, „*ide o dynamický proces, ktorého forma a úroveň sa premieňa v čase, mení sa v závislosti na situáciách, životných udalostiach, na veku a sociálnej začlenenosti jedinca*“ (Mareš, Ježek, 2005, s. 6). My sme sa zamerali na skúmanie sociálnej opory u žiakov rómskeho etnika, ktorí sa nachádzajú vo vývinovom období pubescencie. V období, ktoré je okrem iného charakterizované i zmenami vzťahov, postupným prechodom od rodiny k rovesníkom a iným sociálnym skupinám. Čo sa týka sociálnej začlenenosti, rómska populácia patrí medzi skupiny, ktoré sú najviac ohrozené chudobou a sociálnym vylúčením. Mnohí naši respondenti pochádzali práve z marginalizovaných rómskych komunít. Základným cieľom našej práce bolo zmapovať, zistiť ich vnímanú mieru a dôležitosť sociálnej opory (jej zdrojov a druhov). Čiastkový cieľ sa týkal porovnania zdrojov a druhov sociálnej opory vzhľadom na bydlisko (typ osídlenia) našich respondentov.

## Výskumné otázky a hypotézy

Výskumné otázky a hypotézy (v súlade s cieľom práce) boli zamerané najmä na zdroje a druhy sociálnej opory.

### VÝSKUMNÉ OTÁZKY

1. Ktorý druh poskytovanej sociálnej opory budú považovať respondenti za najdôležitejší?
2. Ktorý druh sociálnej opory bude respondentom najčastejšie poskytovaný?
3. Ktorý zdroj sociálnej opory bude respondentmi najviac preferovaný? Budú to rodičia?
4. Budú sa líšiť zdroje sociálnej opory a jej druhy vzhľadom na typ osídlenia respondentov?

## Hypotézy

Hy1.: Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rozdiely v jednotlivých zdrojoch sociálnej opory (mama, otec, učiteľ, kamaráti, spolužiaci, asistent učiteľa, sociálny pracovník) v častosti a dôležitosti vnímanej sociálnej opory u žiakov žijúcich v osade a u žiakov žijúcich v dedine.

Hy2.: Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rozdiely v jednotlivých druhoch sociálnej opory (emocionálna, inštrumentálna, hodnotiacia a informačná) v častosti a dôležitosti vnímanej sociálnej opory u žiakov žijúcich v osade a u žiakov žijúcich v dedine.

Našu výskumnú vzorku tvorilo 77 % respondentov žijúcich v segregovanej komunite – osade (tento pojem je využívaný aj samotnými Rómami a má svoj ekvivalent

v rómskom jazyku – romano gav) vzdalenej kilometre od „materskej“ dediny a 23 % žijúcich rozptýlene medzi majoritným obyvateľstvom v dedine. Rusnáková a Rochovská zdôrazňujú, že „*život v segregácii má dopady v mnohých oblastiach života domácnosti. Takmer neexistujúce materiálne zdroje domácností, veľmi limitovaný prístup k zamestnaniu a vzdelaniu, odkázanosť na pomoc štátu, limitované sociálne siete. Práve posledné spomenuté – sociálne siete a väzby zohrávajú významnú úlohu pri možnej sociálnej inklúzii, alebo naopak, upevňujúcej sa sociálnej exklúzii*“ (Rusnáková, Rochovská, 2014, s. 166). Ako tvrdí Radičová (2001) Rómovia žijúci segregovaní v marginalizovanom území vytvárajú uzatvorené spoločenstvo s homogenizovanou štruktúrou, kde existuje len jeden vzorec sociálneho správania sa a jednej životnej stratégie. Táto životná stratégia je fenoménom znásobenej kultúrnej závislosti, ktorá sa navonok prejavuje výraznou pasivitou, rezignáciou a apatiou. „*S priestorovou segregáciou úzko súvisí aj minimálna miera sociálnych kontaktov s vonkajším prostredím. Čím je komunita alebo susedstvo homogénnejšie a endogénnejšie, tým je uzavretejšia voči vonkajšiemu prostrediu, ale na druhej strane jednotlivé rodiny sú otvorenejšie voči vplyvu svojej komunity. Komunita sa stáva kontrolným mechanizmom*“ (Džambazovič, 2007, s. 437). Majoritná spoločnosť sa takýmto oblastiam začína vyháňať, narastá vnútorná kohézia spoločenstva a komunita sa začína uzatvárať (Rusnáková, Rochovská, 2014). Deti žijúce v izolovaných osadách majú – okrem navštevovania školského zariadenia – len veľmi málo príležitostí na vstup do „iného“ prostredia. A navyše ich škola je etnicky homogénna. Čiže majú minimálne kontakty s nerómskym obyvateľstvom. „*Schopnosť vytvárať vzťahy s Nerómami, budovať siete, sú považované za dôležitú zručnosť, ktorá zjednodušuje prístup k rôznym zdrojom (práca) a napomáha sociálnej inklúzii. Naopak, chýbajúce sociálne siete s nerómskym obyvateľstvom ešte viac zdôrazňujú znevýhodnenia vyplývajúce z priestorovej segregácie*“ (Rusnáková, Rochovská, 2014, s. 168–170). V našom výskume sme chceli zistiť, či sa žiaci žijúci v osade (izolovaní od sociálnych zdrojov s nerómskym obyvateľstvom) budú snažiť získať v školskom prostredí, kde sú v kontakte s ľuďmi majoritnej spoločnosti, čo najviac opory, podpory, spolupatričnosti – alebo budú pri prijímaní a vyhľadávaní opory viac zdržanliví, než žiaci žijúci v dedine medzi majoritou.

## Výskumný súbor a použité metódy

Uskutočnili sme zámerný kvalifikovaný výber. Aby sme predchádzali etickým a diskriminačným otázkam (na základe čoho sme určili, že je daný žiak Róm) vychádzali sme z Atlasu rómskych komunít. Tento dokument postupoval pri určovaní (či je daný človek Róm) *metódou kvalifikovaného odhadu*. Čo znamená, že daný človek nie je oficiálne Róm, ale je mu pripisovaná rómska etnicita. Atlas rómskych komunít poskytuje informáciu, že najviac Rómov žije v okrese Kežmarok. Obec Rakúsy sa nachádza 7 kilometrov severne od Kežmarku. Z 2885 obyvateľov je 540 Nerómov. Tým sa Rakúsy zaraďujú medzi obce s jedným z najvyšších podielov rómskej populácie na Slovensku. 230 Rómov žije priamo v obci, v rómskej osade je to viac ako 1400 Rómov. Tým sa rómska osada v Rakúsoch stáva najväčšou v kežmarskom okrese a jednou z najväčších na Slovensku vôbec.

Výskumnú vzorku tvorilo 79 žiakov (navštevujúcich bežné triedy) siedmeho, ôsmeho a deviateho ročníka základnej školy v Rakúsoch, ktorých vek sa pohyboval v rozmedzí 12–15 rokov (s priemerným vekom 13,82 rokov). Na výskume participovalo 46 chlapcov

a 33 dievčat, 61 žiakov pochádzalo z osady a 18 žiakov z dediny. Sme si vedomí, že do skúmaného vývinového obdobia patria aj žiaci piateho a šiesteho ročníka základnej školy, avšak do výskumného súboru sme ich nezaradili vzhľadom na výber použitej metodiky.

K zisteniu percipovanej sociálnej opory (jej miery a dôležitosti pre prijímateľa) u žiakov sme použili českú verziu dotazníka sociálnej opory u detí a dospelých CASSS (2000) – dotazník CASSS-CZ, ktorú vytvorili Mareš a Ježek. Dotazník má 60 položiek, ktoré sú rozdelené do piatich subškál sociálnej opory (druhy sociálnej opory, poskytovatelia) zahrnujúcich rodičov, učiteľov, spolužiakov, kamarátov a ostatných ľudí v škole. Každá položka dotazníka zachycuje jednu zo štyroch možných typov sociálnej opory, a to: emocionálnu, informačnú, hodnotiacu a inštrumentálnu. Dotazník CASSS-CZ nezisťoval položky „moja mama“ a „môj otec“ (iba spolu „moji rodičia“), tie bolo do pôvodnej metodiky doplnené Šramovou (in Hyksová, 2012), aby bolo možné zistiť sociálnu oporu u rodičov v závislosti od ich roly. My sme toto delenie taktiež prevzali. Marešov dotazník obsahuje položku „iní ľudia v škole“, našim zámerom bolo konkretizovať túto položku na odborných zamestnancov pracujúcich na danej škole a to: sociálne pracovníčky a asistent učiteľa.

Vzhľadom k tomu, že v dotazníku CASSS-CZ boli už dané zdroje sociálnej opory, žiaci si ich nemohli vyberať a aj vzhľadom k doplneniu informácií a rozšíreniu pohľadu na vnímanie sociálnej opory rómskymi žiakmi sme metódu dotazníka doplnili metódou štruktúrovaného interview.

## Výsledky

Na začiatok poskytujeme celkový prehľad zdrojov a druhov sociálnej opory bez ohľadu na typ osídlenia respondentov.

Tabuľka 1 Celkové hodnoty sociálnej opory – podľa zdrojov a druhov v častosti a dôležitosti vnímanej sociálnej opory

		N	M	SEM	SD
Sociálny pracovník	častosť	79	53,709	1,224	10,881
	dôležitosť	79	25,051	0,520	4,619
Moji učitelia	častosť	79	59,658	1,062	9,443
	dôležitosť	79	21,190	0,414	3,682
Moji spolužiaci	častosť	79	57,304	1,320	11,736
	dôležitosť	79	26,038	0,527	4,681
Moji kamaráti	častosť	79	63,785	1,104	9,812
	dôležitosť	79	22,405	0,442	3,924
Asistent učiteľa	častosť	79	53,962	1,522	13,531
	dôležitosť	79	24,165	0,588	5,224



		N	M	SEM	SD
Moja mama	častosť	79	64,747	1,218	10,827
	dôležitosť	79	29,215	0,673	5,984
Môj otec	častosť	79	61,380	1,721	15,301
	dôležitosť	79	28,886	0,678	6,028
Emocionálna	častosť	79	103,139	1,585	14,086
	dôležitosť	79	46,734	0,717	6,374
Informačná	častosť	79	105,722	1,620	14,401
	dôležitosť	79	41,823	0,679	6,035
Hodnotiaca	častosť	79	103,203	1,711	15,204
	dôležitosť	79	46,152	0,722	6,417
Inštrumentálna	častosť	79	102,481	1,670	14,847
	dôležitosť	79	42,241	0,701	6,234

Legenda: N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, SEM – štandardná chyba priemeru

Za najdôležitejší zdroj sociálnej opory aj v dimenzii častosti, aj dôležitosti považujú naši respondenti matku. Podľa celkovej hodnoty druhu sociálnej opory v ukazovateľoch „ako často“ je na prvom mieste informačný druh sociálnej opory a v ukazovateli „ako dôležitý“ zas emocionálny druh sociálnej opory.

V prvej hypotéze sme predpokladali, že existujú štatisticky významné rozdiely v jednotlivých zdrojoch sociálnej opory (mama, otec, učiteľ, kamaráti, spolužiaci, asistent učiteľa, sociálny pracovník) v častosti a dôležitosti vnímanej sociálnej opory u žiakov žijúcich v osade a u žiakov žijúcich v dedine.

Tabuľka 2 Rozdiely v zdrojoch sociálnej opory v častosti a dôležitosti vnímanej sociálnej opory medzi žiakmi žijúcimi v osade a žiakmi žijúcimi v dedine

Zdroj opory		Typ obce	N	M	SD	SEM	MD	U	p
Sociálny pracovník	častosť	osada	61	55,689	9,653	1,236	8,689	<b>333,5</b>	<b>0,012</b>
		dedina	18	47,000	12,353	2,912	8,689		
	dôležitosť	osada	61	25,738	4,457	0,571	3,015	<b>365,5</b>	<b>0,031</b>
		dedina	18	22,722	4,509	1,063	3,015		
Moji učители	častosť	osada	61	60,295	9,556	1,223	2,795	450,0	0,247
		dedina	18	57,500	8,972	2,115	2,795		
	dôležitosť	osada	61	21,667	3,849	0,493	2,093	<b>317,5</b>	<b>0,007</b>
		dedina	18	19,574	2,512	0,592	2,093		

Zdroj opory		Typ obce	N	M	SD	SEM	MD	U	p
Moji spolužiaci	častosť	osada	61	57,967	11,018	1,411	2,912	494,0	0,520
		dedina	18	55,056	14,019	3,304	2,912		
	dôležitosť	osada	61	26,803	4,922	0,630	3,359	<b>312,0</b>	<b>0,005</b>
		dedina	18	23,444	2,406	0,567	3,359		
Moji kamaráti	častosť	osada	61	63,213	10,401	1,332	-2,509	469,0	0,346
		dedina	18	65,722	7,403	1,745	-2,509		
	dôležitosť	osada	61	22,787	4,164	0,533	1,676	<b>360,0</b>	<b>0,026</b>
		dedina	18	21,111	2,676	0,631	1,676		
asistent učiteľa	častosť	osada	61	55,230	13,343	1,708	5,563	382,0	0,051
		dedina	18	49,667	13,651	3,218	5,563		
	dôležitosť	osada	61	24,836	5,505	0,705	2,947	<b>348,5</b>	<b>0,018</b>
		dedina	18	21,889	3,341	0,788	2,947		
Moja mama	častosť	osada	61	63,689	11,758	1,505	-4,645	421,5	0,125
		dedina	18	68,333	5,678	1,338	-4,645		
	dôležitosť	osada	61	29,279	6,023	0,771	0,279	540,0	0,915
		dedina	18	29,000	6,020	1,419	0,279		
Môj otec	častosť	osada	61	62,082	13,640	1,746	3,082	528,0	0,804
		dedina	18	59,000	20,243	4,771	3,082		
	dôležitosť	osada	61	28,885	6,011	0,770	-0,004	542,5	0,939
		dedina	18	28,889	6,258	1,475	-0,004		

Legenda: N – početnosť, MD – rozdiel priemerov, M – priemer, U – U-hodnota, SD – štandardná odchýlka, SEM – štandardná chyba priemeru, p – signifikancia

Výsledky poukazujú na rozdiely vo vnímaní sociálnej opory u žiakov žijúcich osade, ktorí považujú sociálneho pracovníka za zdroj opory, ktorý im je poskytovaný častejšie ( $U = 333,5$ ;  $p = 0,012$ ) ako žiakom pochádzajúcich z dediny a taktiež jeho poskytovanú oporu považujú za dôležitejšiu ( $U = 365,5$ ;  $p = 0,031$ ) Oporu poskytovanú učiteľom považujú žiaci žijúci v osade za dôležitejšiu ako žiaci žijúci v dedine ( $U = 317,5$ ;  $p = 0,007$ ). Taktiež považujú oporu poskytovanú spolužiakmi ( $U = 312,0$ ;  $p = 0,005$ ), kamarátmi ( $U = 360,0$ ;  $p = 0,026$ ) aj asistentom učiteľa ( $U = 348,5$ ;  $p = 0,018$ ) za dôležitejšiu než žiaci žijúci v dedine. Aj keď sú rozdiely medzi žiakmi žijúcimi v iných typoch osídlenia v jednotlivých zdrojoch, aj čo sa týka častosti a najmä dôležitosti, ale nie vo všetkých, hypotézu č. 1 zamietame.

V druhej hypotéze sme predpokladali, že existujú štatisticky významné rozdiely v jednotlivých druhoch sociálnej opory (emocionálna, inštrumentálna, hodnotiacia a informačná) v častosti a dôležitosti vnímanej sociálnej opory u žiakov žijúcich v osade a u žiakov žijúcich v dedine.

Tabuľka 3 Rozdiely v druhoch sociálnej opory v častosti a dôležitosti vnímanej sociálnej opory medzi žiakmi žijúcimi v osade a žiakmi žijúcimi v dedine

Opora		Typ obce	N	M	SD	SEM	MD	U	p
Emocionálna	častosť	osada	61	103,656	15,140	1,939	2,267	423,0	0,141
		dedina	18	101,389	9,859	2,324			
	dôležitosť	osada	61	47,426	6,912	0,885	3,037	<b>383,0</b>	<b>0,052</b>
		dedina	18	44,389	3,202	0,755			
Informačná	častosť	osada	61	106,852	14,629	1,873	4,964	396,5	0,074
		dedina	18	101,889	13,270	3,128			
	dôležitosť	osada	61	42,459	6,451	0,826	2,792	414,0	0,114
		dedina	18	39,667	3,721	0,877			
Hodnotiacia	častosť	osada	61	104,213	16,085	2,060	4,435	397,0	0,075
		dedina	18	99,778	11,461	2,701			
	dôležitosť	osada	61	46,951	6,854	0,878	3,506	<b>372,5</b>	<b>0,039</b>
		dedina	18	43,444	3,617	0,853			
Inštrumentálna	častosť	osada	61	103,443	15,377	1,969	4,220	444,5	0,222
		dedina	18	99,222	12,740	3,003			
	dôležitosť	osada	61	43,158	6,538	0,837	4,029	<b>314,5</b>	<b>0,006</b>
		dedina	18	39,130	3,759	0,886			

Výsledky potvrdzujú, že sú rozdiely medzi žiakmi žijúcimi v osade a na dedine v dôležitosti poskytovanej sociálnej opory a to konkrétne v týchto druhoch sociálnej opory: v emocionálnej ( $U = 383,0$ ;  $p = 0,052$ ), hodnotiacej ( $U = 372,5$ ;  $p = 0,039$ ) aj inštrumentálnej ( $U = 314,5$ ;  $p = 0,006$ ) sociálnej opory. Žiaci pochádzajúci z osady vnímajú tieto druhy opory za dôležitejšie než žiaci žijúci na dedine. V častosti poskytovanej sociálnej opory v jej jednotlivých druhoch sa rozdiely nepotvrdili. Aj túto hypotézu zamietame.

## Diskusia

Sociálnu oporu môžeme skúmať na rôznej vzorke populácie, ktorá sa môže líšiť pohlavím, vekom, rodinným zázemím, miestom bydliska, ... i etnickou príslušnosťou. A taktiež sociálna opora, najmä jej zdroje, či druhy opory, nemusia fungovať u všetkých skupín obyvateľstva rovnako. Ako zdôrazňujú Mareš, Ježek „určité skupiny jedincov nevyužívajú možnosti, ktoré im dáva organizovaná forma sociálnej opory. Bývajú to najmä príslušníci etnických (u nás sa to môže týkať príslušníkov rómskeho etnika), náboženských a iných menšín. Ide o skupiny, pre ktoré je typické vyznávanie kolektívnych hodnôt vyplývajúcich zo súdržnosti veľkých rodín“ (Mareš, Ježek, 2005, s. 9).

V nasledujúcich častiach poskytnem analýzu a interpretáciu získaných výsledkov podľa jednotlivých zdrojov a druhov sociálnej opory a následne ich komparáciu vzhľadom k typu osídlenia respondentov.

## ZDROJE SOCIÁLNEJ OPORY: RODIČIA

Výsledky získané naším výskumom poukazujú na to, že pubescenti rómskeho etnika, ktorí sú žiakmi ZŠ Rakúsy, považujú za najdôležitejší zdroj sociálnej opory matku. Tá je pre nich nielen najdôležitejším zdrojom, ale opora od nej je im poskytovaná najčastejšie. Druhú pozíciu v dôležitosti a tretiu v častosti poskytovanej sociálnej opory obsadil otec. I Ondřejová a Koukcola vo výskumoch realizovaných u detí a dospelých (2003; 2003) zistili, že na prvom mieste u všetkých vekových kategórií, nech sa stane čokoľvek, figuruje ako sociálna opora matka a na druhom a treťom mieste sa objavujú buď obaja rodičia alebo otec.

Súhlasíme s názorom Valachovej, že Rómovia sa jasne identifikujú so svojou rodinou, sú k nej pripútaní, majú hlboký pocit rodinných záväzkov aj povinností. Zvláštny fenomén rómskej rodiny predstavuje aj skutočnosť, že „*deti nerady odchádzajú od rodičov, a to ani potom, keď sú dospelé a založia si svoje rodiny*“ (Valachová et al., 2002, s. 14). To, že Rómovia sú viac závislí od rodiny, je vzhľadom na ich izoláciu prirodzené. V rámci sledovania príslušnosti rómskych detí ku komunite Kretová (2004) vo svojom výskume zistila, že „*z jednotlivých prostredí najvyššia príslušnosť rómskych detí sa viaže na domáce prostredie. Jednak kvôli veľkej miere prijatia a s tým spojenou zhovievavosťou tohto prostredia, no aj preto, že deti dostávajú z domu viac pozitívnych väzieb, ako z iných prostredí*“ (Kretová, 2004, s. 141). „*Tam, kde absentujú záväzky iného charakteru (profesionálna, s majoritným obyvateľstvom), má rodina predominantnú sociálnu úlohu*“ (Liégeois, 1995, s. 75).

Vzťahová väzba medzi matkou a dieťaťom je rozhodujúcim činiteľom v procese socializácie a udáva bazálnu (ne)istotu a (ne)dôveru pre ďalšie fungovanie v sociálnej štruktúre (celkovú sociabilitu a sociálnu rezponzibilitu). V rómskej rodine žena ako matka zohráva dôležitú úlohu a v role matky má aj významné a komunitou oceňované postavenie.

Na preferovaný zdroj sociálnej opory – v našom prípade matku, sa môžeme pozrieť aj ako na prejav podporného správania v bežnom živote dieťaťa, ktorý nepôsobí len vtedy, keď dieťa zažíva ťažkú situáciu alebo stres, ale každodenne v sociálnych interakciách. Napr. rodič svoje dieťa podporuje nielen vtedy, keď má problém a je zrejmé, že potrebuje oporu, ale poskytuje mu oporu iba preto, že má sociálnu rolu rodiča. Aj keď ženy majú v rómskej rodine nižšie postavenie ako muži, žena – matka je ústrednou postavou v rodine a ako tvrdí Morvayová (2006), materinská láska rómskych žien je povestná. Morvayová (2006) uskutočnila výskum, v ktorom cieľom bolo zistiť, ako rómske deti vnímajú svojich rodičov. Matku vnímali ako veľmi kladnú postavu a priradovali jej vlastnosti zodpovedajúce tradičnej ženskej role (láskavosť, nežnosť, obetavosť, starostlivosť o deti a domácnosť).

## ZDROJE SOCIÁLNEJ OPORY: ROVESNÍCI (SPOLUŽIACI A KAMARÁTI)

Za tretí najdôležitejší zdroj po matke a otcovi považujú naši respondenti svojich spolužiakov, aj keď častejšie im poskytujú sociálnu oporu rodičia, učitelia i kamaráti. Žiaci navštevujú školu, ktorá je, čo sa týka etnicity, homogénna. Ich spolužiaci sú Rómovia. Viacerí pochádzajú z podobného sociokultúrneho prostredia. Stierajú sa rozdiely, ktoré by boli markantnejšie, keby trieda, škola, bola heterogénna, keby ju navštevovali aj žiaci z majoritnej spoločnosti. Takže je pochopiteľné, že pre respondentov sú ich spolužiaci

dôležitými osobami. Bolo by zaujímavé zistiť, ako by vnímali rómski žiaci spolužiakov, keby boli v etnicky zmiešanom triednom kolektíve.

„*S nástupom puberty a s poklesom rodičovského vplyvu rastie pre dospievajúceho význam rovesníckej skupiny, ktorá sa stáva jeho novým identifikačným vzorom*“ (Janošová, 2008, s. 218). Spolužiaci, rovesníci sú si blízki vekom, názormi, problémami, osudmi a čo je podstatné, trávajú spolu najviac času. Pubescenti sa zoskupujú do rôznych formálnych i neformálnych skupín najmä v rámci školy, školskej triedy. Pubescenti majú veľmi silnú potrebu niekam patriť, prijatie do skupiny im dáva pocit istoty a bezpečia. Aj na ich správanie často viac vplýva mienka spolužiakov ako učiteľov či rodičov. Ako konštatuje Končeková, „*neúspešné vzťahy so spolužiakmi, nedostatok blízkych kamarátov alebo rozpad priateľstva vzbudzujú u pubescenta deprimujúce pocity, ktoré sú prežívané ako osobná dráma. Najneprijemnejšou situáciou pre pubescenta je odsúdenie kolektívom kamarátov a najťažším trestom je otvorený alebo tajný bojkot, nechť sa s ním stykať*“ (Končeková, 2014, s. 202).

Spolužiaci sú základom pre porovnávanie skúseností, vďaka nim si jednotlivci môžu rozvíjať jednotlivé sociálne kompetencie. Slúžia ako opora stávajúcej sa identity pubescenta.

Čo sa týka kamarátov, tí našim respondentom poskytujú ako druhí (po matke) najčastejšie sociálnu oporu, aj keď, a to je zaujímavé, že opora od nich nie je pre respondentov až taká dôležitá. Jednou z odpovedí na túto situáciu môže byť skutočnosť, že iné zdroje sociálnej opory sú pre nich viac potrebné v tomto období, resp. otázky z dotazníka týkajúce sa istých situácií (napr. vysvetlí mi veci, ktorým nerozumiem; povie mi, keď sa mu páči to, čo robím; citlivo ma upozorní, keď urobím chyby,...) nepovažujú rómski pubescenti za dôležité oblasti, resp. nepotrebujú, aby sa o týchto problémoch „bavili“ práve s kamarátmi. Informácie, ktoré sme získali metódou štruktúrovaného rozhovoru však poukazujú na to, že kamaráti sú po rodičoch a rodine, silným zdrojom sociálnej opory. V oblasti výberu strednej školy, boli prvou voľbou, na koho sa pubescenti obrátili, keď potrebovali poradiť ohľadom smerovania k budúcej profesii. Súhlasíme s názorom Kebzu (2005), ktorý tvrdí, že preferovanými zdrojmi, poskytujúcimi sociálnu oporu, sú okrem rodiny práve osoby, ktoré sa výrazne podobajú svojimi charakteristikami (pohlavie, vek) a ktoré sú zoznamené s príslušným stresorom a jeho situačným kontextom – v našom prípade by sa dalo povedať, že táto možnosť sa môže vzťahovať práve na osoby v období pubescencie.

#### **INŠTITUCIONALIZOVANÉ ZDROJE SOCIÁLNEJ OPORY: UČITEĽ, ASISTENT UČITEĽA, SOCIÁLNY PRACOVNÍK**

Ďalšie zdroje – učiteľ, asistenta učiteľa a sociálneho pracovníka môžeme zaradiť k inštitucionalizovaným zdrojom, ktoré sa nachádzajú v školskom prostredí. Inštitucionálna sociálna opora je spojená s pomocou, ktorá je zastrešovaná formálnou organizáciou, i tu samozrejme oporu zaisťujú jednotliví ľudia, ale spravidla ako zamestnanci týchto inštitúcií, ich oporné pôsobenie je spojené najmä s výkonom ich profesie (Kebza, 2005). Škola je prvým priestorom, v ktorom rómske dieťa prichádza do trvalejšej interakcie s príslušníkmi majority. Jeho úspešnosť v týchto interakciách determinuje aj priebeh ostatných interakcií, ktoré má v ďalšom živote v prostredí majoritných inštitúcií. Napriek tomu, že niektoré predchádzajúce výskumy (Kundrátová, 2003; Koteková, Šimová, Gecková, 1998) poukazujú skôr na pociťovanie nepohody rómskych detí v základných školách,

Kretová (2003) zistila, že škola je miesto, ku ktorému rómske deti vzťah rozhodne majú. V prvom rade nie je vnímaná konfliktná, je miestom s výraznejšou mierou pracovných aktivít a jej prostredie nie je benevolentné ako prostredie rodiny. Napriek tomu do nej deti investujú, ale aj z nej prijímajú pozitívne citové väzby. Dalo by sa povedať, že je rovnako silnou súčasťou ich života ako domáce prostredie. Aj reakcie respondentov z nášho výskumu poukazujú na to, že niektorí žiaci sa cítia v škole príjemne. Citujeme: „chcem chodiť do školy aj cez víkend, všetko je tu dobré, chcem sa viac učiť slovenčinu, ja by som sa chcela učiť aj ďalej.“

Z výsledkov nášho výskumu vyplýva, že **učiteľ, učiteľia** poskytujú našim respondentom často sociálnu oporu, ale rómski pubescenti ich oporu nepovažujú až za tak dôležitú. V dôležitosti obsadil učiteľ poslednú pozíciu. Opäť sa ponúka vysvetlenie, že potrebnú oporu získajú od svojich rodičov a učiteľ, ako zástupca majoritnej spoločnosti je pre nich predsa len niekto cudzí, ktorý nepatrí do ich komunity, nie je ich. Ako tvrdia Mareš a Ježek, „*sociálnej opory sa im dostáva vo vnútri ich spoločenstva, takže nepotrebujú vyhľadávať sociálnu oporu inde, vrátane opory profesionálnej. Nevyhľadávajú teda učiteľov, psychológov, sociálnych pracovníkov*“ (Mareš, Ježek, 2005, s. 9). Na to, aby bol proces adaptácie dieťaťa z iného sociokultúrneho prostredia v prostredí školy úspešný, je potrebné, aby edukačné prostredie (hmotné i nehmotné) bolo nastavené interkultúrne. K podobným výsledkom dospeli aj Rosenfeld, Richman (1999), ktorí realizovali výskum u vzorky žiakov druhého stupňa základnej školy a porovnával sociálnu oporu u bežných žiakov a žiakov „rizikových“, čiže žiakov zo sociálne a ekonomicky znevýhodnených rodín, žiakov, ktorí majú problémy s prospechom. Sami autori označujú niektoré výsledky za prekvapujúce. Ani pre bežných žiakov, ani pre rizikových nebol učiteľ hlavným zdrojom sociálnej opory; nebol uvedený na prvom či druhom mieste ani u jedného z ôsmich skúmaných typov opory. Ak sa sústredíme na rizikových žiakov, potom ich primárnym zdrojom opory boli rodičia; s jedinou výnimkou – neurobili si dost' času, aby svoje deti vypočuli. Opora počúvaním u rizikových žiakov chýbala. Sekundárnym zdrojom opory rizikových žiakov boli kamaráti.

Na druhej strane, čo sa týka nášho výskumu – prostredníctvom rozhovorov so žiakmi sme sa dozvedeli, že učiteľia patria do sociálnej siete našich respondentov, ich pomoc je vítaná najmä pri problematike voľby strednej školy. Taktiež si musíme uvedomiť, že v období pubescencie sa pozícia učiteľa mení. „*Citový vzťah k učiteľovi, ktorý prežíva mnoho detí na prvom stupni, býva v tomto veku postupne vystriedaný zvyšujúcou sa solidaritou s kolektívom triedy. V tejto dobe už nie je nedotknuteľným zákonom to, čo povie učiteľ, ale to, čo proklamuje rovesnícka skupina*“ (Janošová, 2008, s. 151). Nadradená rola učiteľa už nie je tabuizovaná, bežná je kritika učiteľov, vo vzťahu k nim prevláda negativizmus a vzbura. V našej výskumnej vzorke prevládali chlapi, pre niektorých z nich môže byť problém akceptovať ženu v nadriadenej pozícii a to aj vzhľadom na značný nepriaznivý pomer pomer mužov a žien medzi pedagógmi, keďže 80–90 % učiteľov tvoria ženy (i na danej škole).

Význam **asistenta učiteľa** pri práci s rómskymi žiakmi je nespochybniteľný. Je ďalšou formou pomoci rómskym deťom pri ich adaptácii na školu, pri sprostredkovaní kontaktu s rodinou, ktorá je rozhodujúca pre úspešný priebeh školskej práce žiakov. Ich pracovnou náplňou podľa Kleina, Rusnákovej, Šilonovej je najmä „*pomoc žiakom pri osvojovaní slovenského jazyka, spolupráca s učiteľom počas hodín, práca v teréne a spolupráca s rodičmi, osvetová činnosť, v populudňajších hodinách pomoc s prípravou na*

vyučovanie, vykonávanie dozoru, sprevádzanie detí v škole a mimo školy, napr. na psychologické vyšetrenie“ (Klein, Rusnáková, Šilonová, 2012, s. 180). Aj v škole, na ktorej sme realizovali výskum podľa vyjadrenia zástupcu školy, vykonávajú asistenti tieto činnosti, „venujú sa slabším žiakom, pomáhajú učiteľom so všetkým, čo potrebujú, jeden z nich vyučuje aj hudobnú výchovu, robia dozor na chodbách, sprevádzajú žiakov na autobus“. Aj respondenti z nášho výskumu ich považujú za dôležitý zdroj sociálnej opory, aj keď jeho oporu nepovažujú za veľmi frekventovanú a častú.

Podľa vyjadrenia mnohých odborníkov asistent učiteľa pre rómskych žiakov by mal ovládať lokálny dialekt a mal by byť akceptovaný v rómskej komunite. Výsledky nášho výskumu poukázali na skutočnosť, že rómski asistenti na danej škole ovládali rómsky dialekt, ale jedného z nich žiaci prestali akceptovať – citujeme výroky pubescentov: „je iba asistent a vyvyšuje sa nad nás“, „už je ako biely“, „je namyslený, uráža nás, už nie je ako my...“ Môžeme to interpretovať tým, že rómsky asistent už zaujal iné miesto v rómskej komunite – má prácu, peniaze, už spolupracuje s Nerómami, ... už je iný a tým pádom stráca rešpekt iných Rómov. Bez nároku na zovšeobecňovanie konštatujeme, že aj táto skutočnosť mohla ovplyvniť výsledok, že rómsky asistent sa ocitol – čo sa týka preferovaného zdroja opory – na predposlednej pozícii.

Ako sme už spomínali, ďalší zdroj opory, **sociálnych pracovníkov**, sme do dotazníka nezaradili náhodne, ale na základe analýzy rozhovorov so žiakmi, ktorí ich aktivity, činnosti vnímali a hodnotili pozitívne. Ich pomoc vnímajú najmä pri vypisovaní rôznych dokumentov, tlačív, sú sprostredkovateľmi medzi žiakmi a ich rodičmi a ďalšími inštitúciami, čo je pre Rómov veľmi dôležité. Na škole pracujú dve sociálne pracovníčky, jedna Rómka, druhá Nerómka, ktoré sú zamestnané cez projekt. Naši respondenti ich považujú za štvrtý najdôležitejší zdroj sociálnej opory – po mame, otcovi a spolužiakoch. Čo sa týka častosti, ktorú žiakom poskytujú – sú na poslednom mieste, ale to je pochopiteľné, keďže poskytujú pomoc sprostredkovane – rodičom žiakov a to najmä v období prijímania sociálnych dávok, raz za štvrtrok, keď sa hodnotí dochádzka, prospech, správanie žiakov.

Dovolíme si skonštatovať, že aj keď inštitucionalizovaná sociálna opora nie je u našich respondentov preferovaná, jej význam nadobúda najmä v situáciách, v ktorých nie sú dobre zvládnuteľné zdroje rodiny, priateľov, susedov. Tiež pre jednotlivcov alebo skupiny, ktoré nedisponujú takou „kvalitnou“ sociálnou sieťou, aby mohla reagovať na všetky ich potreby.

## Druhy sociálnej opory

Čo sa týka jednotlivých druhov sociálnej opory, považujú naši respondenti za najdôležitejší **emocionálny druh**, aj keď najčastejšie dostávajú **informačnú oporu**. Tú však považujú za najmenej dôležitú. Dôležitosť emocionálnej opory „vyskočila“ aj pri analýze rozhovorov so žiakmi. Ich odpovede na otázku, čo potrebuješ od druhých ľudí, sa týkali najmä emocionálnej sféry a jasne naznačujú, čo pubescenti v tomto období najviac potrebujú. Citujeme: „potrebujem: lásku, dôveru, vzťah, kamarátstvo, úprimnosť, objatie, vypočuť, aby ma mali radi, pusu, ...“ No a paradoxom je, že sa im dostáva najviac informácií, rád, poučiek, odporúčaní... Potrebu emocionálnej opory zdôrazňuje aj Argyle, ktorý tvrdí, že priateľské a kamarátske vzťahy nemajú len sociálnu a kognitívnu dimenziu, ale výraznú dimenziu emočnú. Pobyt s priateľmi a kamarátmi totiž navodzuje u človeka

prijemnú náladu. Pokiaľ meriame pocity radosti a šťastia z troch sociálnych situácií (pobyt s priateľmi, pobyt s rodinou, čas trávený osamote), tak ich úroveň je najvyššia práve pri pobyte s priateľmi. Dokonca to platí pre celý priebeh života – od 13 rokov až do vysokej staroby (Argyle, 1999). Emocionálna opora je zväčša v tomto období poskytovaná priateľom, kamarátom, frajerom, je to opora, ktorá uisťuje o rešpekte, úcte, dôležitosti, o cene či hodnote človeka. Ako tvrdia Mareš, Ježek, „*posilňuje dôveru, zvyšuje sebahodnotenie, redukuje úzkosť, strach a depresiu, motivuje aj ku zvládaniu záťažových situácií*“ (Mareš, Ježek, 2005, s. 7). Naši respondenti sa nachádzajú vo vývinovom období, ktoré je charakteristické kolísaním emócií, zvýšenou labilitou, precitlivosťou, pochybnosťami o sebe samom. Aj to môže súvisieť so zvýšenou potrebou práve emocionálnej opory.

**Hodnotiaci druh opory** bol na druhom mieste aj v kategórii častosti, aj dôležitosti. Hodnotiaci typ opory sa prejavuje pochvalou, keď človek niečo zvládne, keď sa mu niečo podarí, ale aj citlivým upozornením, keď robí chyby, odmenou, keď niečo robí dobre, zhodnotením konania poskytovateľom sociálnej opory. Je to akási spätná väzba. Tu môžeme brať do úvahy aj potreby našich respondentov. K deficitným potrebám zaraďujeme aj potrebu uznania človeka, úcty voči nemu, ktorá sa prejavuje túžbou byť prospešný a preto oceňovaný, samostatný, schopný zažívať úspech, hoci aj v každodenných veciach. Citujeme z vyjadrení respondentov: „potrebujem spoznávať sa, rešpekt, pravdu, spravodlivosť.“ Tieto potreby človeku saturujú najmä rodinní príslušníci, ale v školskom prostredí to môžu byť zástupcovia z radu učiteľov, najmä čo sa týka ocenenia.

**Inštrumentálnu oporu** získavajú naši respondenti najmenej často, ale ani nie je pre nich taká dôležitá. Toto zistenie nás prekvapilo, lebo najmä u žiakov žijúcich v osade sme predpokladali, že bude tento druh sociálnej opory pre nich viac dôležitý. No k podobnému poznatku dospeli aj Rusnáková a Šramková vo svojich výskumoch so žiakmi zo segregovanej rómskej komunity. Pubescentov sa pýtali, čo by museli mať, keby boli bohatí. Všetci žiaci mali za úlohu napísať päť indikátorov. Viac ako polovica detí z osady tento počet nenaplnila a na rozdiel od ostatných spolužiakov do svojich odpovedí často zaraďovali osobný majetok (pekné šaty, nový mobilný telefón, vreckové, väčší dom, svoju izbu...). V odpovediach ostatných žiakov sa opakovali: firma, lietadlo, domy v zahraničí, veľa áut, umelecké predmety (Rusnáková, Šramková, 2009). Naše výsledky mohli byť ovplyvnené práve tým, že väčšina našich respondentov žila v osade, v skromných podmienkach, v ktorých od rodičov dostávali len to najnutnejšie na prežitie. Na danú situáciu sú viac-menej zvyknutí a môžeme skonštatovať, že ani si nemajú s kým porovnávať svoje materiálne bohatstvo, keďže sú si v týchto podmienkach rovní a nestretávajú sa často s rovesníkmi z majoritnej spoločnosti.

K zaujímavým poznatkom dospeli Sullivan et al. (in Mareš, 2002, s. 26–27), ktorí konštatujú, že v období dospievania je pre pubescentov a adolescentov ťažké nájsť taký zdroj opory, ktorý im poskytne všetky druhy sociálnej opory. Preto ak chcú získať overené informácie, ak chcú mať kompetentný zdroj, tak si vyberú rodiča. Ak potrebujú starostlivosť, vypočutie, idú za kamarátmi. Tieto zistenia sú dôležité práve pre poskytovateľov sociálnej opory, a to najmä profesionálov, aby mohli zvoliť adekvátnu a efektívnu intervenciu.



## Komparácia zdrojov a druhov sociálnej opory vzhľadom na typ osídlenia

V **hypotézach** sme predpokladali štatisticky významné rozdiely v zdrojoch a druhoch poskytovanej opory v častosti aj dôležitosti vzhľadom na typ osídlenia respondentov. Aj keď sme hypotézy zamietli, v **jednotlivých atribútoch boli štatisticky významné rozdiely**. Výsledky poukazujú na rozdiely vo vnímaní sociálnej opory u žiakov žijúcich v osade. Tí považujú sociálneho pracovníka za zdroj opory, ktorý im je poskytovaný častejšie ako žiakom pochádzajúcich z dediny a tiež jeho poskytovanú oporu považujú za dôležitejšiu. Taktiež považujú za dôležitejšiu oporu poskytovanú učiteľom, spolužiakmi, kamarátmi, aj asistentom učiteľa než žiaci žijúci v dedine. Čiže okrem matky a otca (tí sú vnímaní ako rovnako dôležité zdroje pre všetkých respondentov) považovali deti žijúce v osade ostatné zdroje za dôležitejšie. Toto zistenie stojí za povšimnutie. Pokúsime sa ho interpretovať cez sociálne siete. Sociálna sieť, ako tvrdí Křivohlavý je „*súbor ľudí okolo danej osoby, s ktorými je, alebo bola, táto osoba v sociálnom kontakte a od ktorých je možné očakávať, že by jej v prípade potreby poskytli určitú pomoc*“ (Křivohlavý, 2001, s. 94–95). V sociológii nachádzame v súvislosti so sieťami človeka pojmy silná a slabá väzba. Hagan (1998) vníma ako silné väzby tie, ktoré posilňujú spoločnú identitu do vnútra skupiny, sú základom solidarity a zázemia a ako slabé tie, ktoré predstavujú prepojenia aj na iné skupiny, a tak rozširujú skupinovú a osobnú identitu o ďalšie prvky, sú kanálom pre prúdenie informácií a zdrojov. Slabé, preklenujúce väzby sčasti tvoria sieť neformálnu (v našom dotazníku sú to kamaráti) a sčasti formálnu sociálnu sieť (sociálne interakcie v rámci inštitúcií – učiteľ, asistent učiteľa, sociálny pracovník).

Tým, že títo respondenti pochádzajú z marginalizovanej rómskej komunity, homogenita skupiny a silné väzby členov môžu viesť k uzatvoreniu skupiny a k problémom v procese sociálnej inklúzie. „*Zároveň sa môžu oslabiť preklenujúce väzby s majoritou, resp. väzby mimo komunitu, ľudia v komunite majú obmedzené životné zdroje, disponujú rovnakými informáciami, silné vzájomné väzby im poskytujú pocit istoty a bezpečia, ale obmedzujú ich možnosti integrácie*“ (Čerešníková, 2015, s. 17). Pozitívne je, že naši respondenti si uvedomujú dôležitosť týchto slabých, preklenujúcich väzieb, ktoré im môžu pomôcť pri získaní rôznych druhov sociálnej opory. Vidíme, že naši respondenti potrebujú kontakt s majoritným obyvateľstvom. Ako tvrdia Rusnáková, Čerešníková, práve najchudobnejšie skupiny obyvateľov, medzi ktoré podľa oficiálnych vládnych dokumentov patrí veľká časť obyvateľov marginalizovaných rómskych komunít, má menej príležitostí pre riešenie sociálne nepriaznivej situácie z osobných zdrojov alebo zo zdrojov pochádzajúcich z neformálnych sociálnych sietí (rodina, priatelia). Práve v takýchto situáciách nadobúdajú význam „formálne“ zdroje sociálnej opory, v prípade, že sú jednotlivcom alebo rodinám dostupné, a teda sú súčasťou ich sociálnej siete. Môžu to byť rôzni inštitucionálni aktéri, najčastejšie na lokálnej úrovni (napr. učitelia, sociálni pracovníci – lokálni nositelia formálnej moci), ale aj miestne authority (napr. rómski aktivista, vajda) (Rusnáková, Čerešníková, 2015). Z analýzy rozhovorov vyplýva, že naši respondenti žijúci v osade, do svojej sociálnej siete, na rozdiel od respondentov žijúcich na dedine, zaradili aj starostu či lekárov – čiže dostupné zdroje opory.

Čo sa týka druhov sociálnej opory, výsledky potvrdzujú, že sú rozdiely v dôležitosti poskytovanej sociálnej opory medzi žiakmi žijúcimi v osade a na dedine. Okrem informačnej opory, vnímajú respondenti žijúci v osade emocionálnu, hodnotiacu i inštrumentálnu

oporu za dôležitejšiu ako žiaci žijúci na dedine. V častosti poskytovanej sociálnej opory v jej jednotlivých druhoch sa rozdiely nepotvrdili. Opäť to môže súvisieť s homogenitou – či už homogenitou osady alebo školského prostredia a menej frekventovaným kontaktom so zdrojmi z majoritnej spoločnosti.

## Odporúčania do praxe

– V procese poradenskej či sociálnej práce so žiakmi rómskeho etnika považujeme za najdôležitejšiu práve prácu so sociálnou sieťou rodiny (aj vzhľadom na naše výsledky). Rodinné vzťahy sú pre deti nesmierne dôležité z aspektu ich osobnostnej integrity a poznanie ich pôsobenia a fungovania je dôležité v procese poskytovania opory, či pomoci. Podľa Gaburu (2006) prináša práca so sociálnou sieťou rodiny viac informácií, nové možnosti percepcie rodiny a jej jednotlivých členov, aktivizáciu latentných zdrojov. Čiže je vhodné podporiť intenzívnejší kontakt školy s rómskou komunitou najmä prostredníctvom práce pedagogického asistenta či iných odborných zamestnancov (školský psychológ, sociálny pedagóg, sociálny pracovník).

– Vytvárať pre žiakov rómskeho etnika vhodné podmienky na vzdelávanie a výchovu v školách a triedach spolu s majoritnou populáciou. Rómski žiaci sú často bezdôvodne umiestňovaní do segregovaných škôl oddelene od majoritnej spoločnosti (to sa týkalo aj našich respondentov). Hoci „etnická“ homogenita školy, triedy – na jednej strane prináša výhody v tom, že žiaci sú na „jednej lodi“ – nie sú odmietaní pre svoju etnickú príslušnosť, ani pre sociálne postavenie rodiny, ale chýba kontakt s majoritnými spolužiakmi, chýba možnosť spoznávania sa, získavania ďalších sociálnych kompetencií a v neposlednom rade najmä možnosť rozšírenia sociálnej siete o iných než rodinných príslušníkov. No musíme brať v úvahu aj riziko, že rómski žiaci budú majoritou vnímaní ako okrajoví žiaci, ako tvrdia poznatky z výskumov slovenských autorov (Kundrátová, 1995; Luptáková, 2004; Šramková, 2009), ktoré potvrdzujú, že deti rasovo odlišné, ktoré sú integrované do bežného kolektívu, majú spravidla nízky sociometrický status v skupine. Ako tvrdí Zaťková „*sú odmietané alebo prehliadané, nedosahujú však status priemerných alebo obľúbených*“ (Zaťková, 2002, s. 317). Súhlasíme s názorom Kleina, že je dôležitá potreba zmeny slovenského segregačného školského systému na systém integračný, inkluzívny, najmä v oblasti edukácie rómskych žiakov (Klein, Rusnáková, Šilonová, 2012, s. 57). Ak sú deti z osady, či zo sociálne málo podnetného prostredia sústredené v jednej triede, nedokážu sa navzájom motivovať a škola tak ešte prehľbuje ich znevýhodnenie (Klein et al., 2012, s. 57). Pri tomto odporúčaní však máme dilemu – výhody, ktoré plynú z etnicky zmiešaného kolektívu (vyššia motivácia od nerómskych spolužiakov, zdokonaľovanie sa v slovenskom jazyku, možná širšia sociálna sieť, rómsko-nerómske priateľstvá) a zároveň obavy zo zlých medzietnických vzťahov, ktoré by mohli rómskym žiakom ubližovať.

– Zapájať žiakov do mimoškolskej záujmovej činnosti. Rómski žiaci majú obmedzené možnosti zúčastňovať sa na spoločenskom živote – dať im priestor v oblasti informálneho vzdelávania – v mimotriednych, mimoškolských a vo voľnočasových aktivitách v školských kluboch detí, v centrách voľného času, v základných umeleckých školách a v ďalších kultúrnych a spoločenských zariadeniach. Aj tým môžeme posilniť preklenujúce väzby s majoritou, zabezpečiť im prepojenie na osoby a iné zdroje mimo vylúčenej lokality.

– Realizovať na školách programy na rozvoj sociálnych kompetencií – učiť žiakov poskytovať i prijímať sociálnu oporu, ak bude programy realizovať triedny učiteľ, resp. sa ich zúčastní, posilní sa medzi ním a žiakmi práve emocionálna sféra, ktorá je pre žiakov veľmi dôležitá. „*Vzťah medzi učiteľom a žiakom je možné vo väčšine prípadov označiť ako neosobný. Je to vzťah medzi rolami. Aby vzťah učiteľ žiak mohol prerásť do osobnej roviny, musel by byť pre tento typ vzťahu vytvorený väčší priestor*“ (Ježek, 2006, s. 84). Ako tvrdí Mareš, „*ak má učiteľ poskytovať žiakovi sociálnu oporu a ak má žiak dať učiteľovi vôbec najavo, že pomoc potrebuje a praje si ju získať, potom to nie je mysliteľné bez splnenia závažnej podmienky – musí medzi nimi vzniknúť špecifický vzťah*“ (Mareš, 2003, s. 47). Vzťahová rovina sa však netýka „*výkonu, schopností, úspechu/neúspechu, ale sociálnych súvislostí diania v škole. Ide o pozitívne vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, oporu a pomoc poskytovanú žiakom zo strany učiteľov, redukovanie strachu a úzkosti v medziľudských vzťahoch*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 588–589).

## Záver

Sociálna opora je druh prosociálneho správania a pomoci, ktorý sa vyznačuje skutkami vykonanými v prospech druhej osoby, ktorá je v kríze alebo záťaži, bez očakávania odmeny. Je to faktor modelujúci vplyv nepriaznivých životných udalostí na psychickú pohodu a zdravie. O sociálnej opore je nutné uvažovať ako o vysoko komplexnom, dynamickom procese, ktorého forma, úroveň aj potreba je v čase premenlivá (Kahn, Antonucci, 1980). Sociálna opora má interakčné, kvalitatívne (funkčné) a kvantitatívne (štruktúrne) dimenzie, ktoré je pre správne pochopenie jej fungovania nevyhnutné zohľadňovať. Má všeobecný vplyv takmer vo všetkých oblastiach života. Ide o celkové kladné pôsobenie existencie dobrých vzájomných medziľudských vzťahov v sociálnej sieti človeka na jeho psychický i fyzický stav. „*Každá vážne mienená snaha pomôcť druhému človeku, poskytnutie sociálnej opory (najmä keď tým druhým je dieťa alebo dospievajúci) musí vychádzať z poznania aktuálneho stavu*“ (Mareš, Ježek, s. 12). Pri výbere z jednotlivých možností zdrojov a druhov sociálnej opory je potrebné, aby pracovníci „pomáhajúcich“ profesií (psychológovia, sociálni pracovníci, pedagógovia, lekári,...) poznali čo najlepšie osobnosť svojho žiaka, klienta, vývinové obdobie, v ktorom sa nachádza, ale aj jeho sociálne prostredie, ktorého je súčasťou, aby tak mohli zvoliť vhodné spôsoby intervencií a pomoci.

---

## LITERATÚRA

- Argyle, M. (1999). The Development of Social Coping Skills. In Frydenberg, E. (Ed.) *Learning to Cope*. New York: Oxford University Press, 81–106.
- Bakalář, P. (2004). *Psychologie Romu*. Praha: Votobia.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., Westenberg, P. M. (2010). Social Support from Parents, Friends, Classmates, and Teachers in Children and Adolescents Aged 9 to 18 Years: Who Is Perceived as Most Supportive? *Social Development*, 19(2), 417–426.
- Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čerešňiková, M. (2015). Neformálna sociálna sieť – základ života v societe. In: Lehoczská, L., Rosinský, R.: *Sociálna sieť v živote marginalizovaných rómskych komunit* (16–36). Nitra: UKF.

- Doňková, O. (2013). *Anticipovaná sociálna opora a stresovanosť u pracovníkov Věžeňské služby České republiky*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta Psychologický ústav.
- Džambazovič, R. (2007). Priestorové aspekty chudoby a sociálneho vylúčenia. *Sociológia*, (3), 432–458.
- Folkman, S., Lazarus, R. S. (1984). An analysis of coping in middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, (21), 219–239.
- Gabura, J. (2006). *Sociálna práca s rodinou*. Bratislava: Občianske združenie sociálna práca.
- Gecková, A., Pudelský, M., Tunistra, J. (2000). Kontakty s rovesníkmi, sociálna sieť a sociálna podpora z pohľadu adolescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (2), 121–136.
- Hagan, J. M. (1998). Social Networks, Gender, and Immigrant Incorporation: Resources and Constraints. *American Sociological Review*, (63), 55–67.
- Hyková, L. (2012). *Sociálna opora adoscentov vzhľadom na ich sociálne spôsobilosti*. Bakalárska práca. Olomouc.
- Janošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita: Vývoj a úskali*. Praha: Grada Publishing.
- Ježek, S. (2006). Vzťahy s dospelými mimo rodinu. In: Macek, P., Lacinová, L.: *Vzťahy v dospívání* (81–94). Brno: Barrister and Principal.
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.
- Klein, V., Rusnáková, J., Šilonová, V. (2012). *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Spišská Nová Ves: Roma Education Fund.
- Kollárik, T. (2002). *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, vydavateľstvo UK.
- Končeková, L. (2014). *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- Koteková, R. (1998). Etnický kontext sociálnych kompetencií – sociálna akceptácia rómskych detí v škole. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (2), 119–134.
- Koteková, R., Šimová, E., Gecková, A. (1998). *Psychológia rodiny*. Košice: Pegas.
- Koubeková, E. (1997). Charakteristiky sociálnej podpory pubescentov v kontexte copingu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (2), 107–114.
- Koubeková, E. (2002). Sebaúcta – významný korelát sociálnej opory. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (4), 335–344.
- Koženy, J., Tišanská, L. (2003). Dotazník sociálnej opory – MOS: Vnitřní struktura nástroje. *Československá psychologie*, (2), 135–143.
- Kretová, E. (2004). Príslušnosť rómskych detí ku komunite ako vzťah k domu, osade, škole a dedine. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (2), 138–148.
- Křivohlavý, J. (1999). Moderátor zvládání zátěže typu sociální opory. *Československá psychologie*, (2), 106–118.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál
- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Kundráťová, B. (1995). Sociálno-psychologické charakteristiky postavenia rómskych detí v etnicky zmiešaných triedach ZŠ. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (2), 215–227.
- Kundráťová, B. (2003). Možnosti ovplyvňovania etnických postojov u detí. *Pedagogická revue*, (2), 146–159.
- Liégeois, J. P. (1995). *Rómovia, cigáni, kočovníci*. Bratislava: Rada Európy.
- Luptáková, K. (2004). Úroveň a kvalita pripravenosti učiteľov na realizáciu multikultúrnej výchovy na 1. stupni ZŠ. Výsledky prieskumu. *Pedagogické rozhľady*, (3), 6–11.
- Mareš, J., Rybářová, M., Lašek, J. (1996). Dvě sondy do dětského zvládání zátěžových situací. In: Mareš, J., Furman, A.: *Školní psychologie*, 96(101–110). Hradec Králové.
- Mareš, J. (2001). Nevyužívání či odmítání sociální opory. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (3), 214–224.
- Mareš, J. (2002). Typologie sociální opory. In: Mareš et al.: *Sociální opora u dětí a dospívajících II* (188–197). Hradec Králové: Nucleus.
- Mareš, J. (2004). Negativní aspekty sociální opory. In: Ruisel, I., Lupták, D., Falat, M. (eds.): *Sociálne procesy a osobnosť* (284–294). Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- Mareš, J., Ježek, S. (2005). *Dotazník sociální opory dětí a dospívajících*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Medvedová, L. (2001). Vplyv stresora a subjektívnej percepcie jeho zvládnuteľnosti na preferenciu a úroveň stratégií zvládania v rannej adolescencii. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* (4), 291–310.
- Medvedová, L. (2004). Zdroj stresu a zdroje jeho zvládania deťmi a adolescentmi. (Skúmanie zvládania vo VÚDPaP-e v rokoch 1999–2002). *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (4), 108–120.

- Morvayová, D. (2006). Kresba rodiny pri skúmaní sociálneho prostredia rómskych a nerómskych detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (3), 230–249.
- Ondřejová, E., Koukola, B. (2003). Sociální opora u studentu gymnázií měřena dotazníkem CASSS-CZ. Mareš et al.: *Sociální opora u dětí a dospívajících III* (102–110) Hradec Králové: Nucleus.
- Ondřejová, E., Koukola, B. (2003). Výskum sociální opory pomocí dotazníku SSQ6 u žáků základních škol, středních škol a vyšší odborné školy. In: Mareš et al.: *Sociální opora u dětí a dospívajících III* (110–120). Hradec Králové: Nucleus.
- Oravcová, J., Kariková, S. (2011). Psychológia v edukácii. Banská Bystrica: Občianske združenie Pedagog.
- Radičová, I. (2001). *Hic Sunt Romales*. Bratislava: Nadácia S.P.A.C.E.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M. (1999). Supportive Communication and School Outcomes Part II. *Communication Education*, (4), 294–307.
- Rusnáková, J. (2007). Objektívne a subjektívne charakteristiky chudoby v rómskych osadách. *Rodina v novom miléniu* (168–181). Nitra: UKF.
- Rusnáková, J., Rochovská, A. (2014). Segregácia obyvateľov marginalizovaných rómskych komunit, chudoba a znevýhodnenia súvisiace s priestorovým vylúčením. *Geographia Cassoviensis*, (2), 162–172.
- Rusnáková, J., Čerešňiková, M. (2015). *Sociálna opora a sociálne siete Rómov*. Nitra: UKF.
- Říčan, P. (1998). *S Romy žít budeme, jde o to jak*. Praha: Portál.
- Sarason, I. G., Sarason, R. S., Pierce, G. R. (1994). Social support: Global and relationship-based levels of analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, (5), 295–312.
- Schrageová, M. (1993). Niektoré charakteristiky sociálnej podpory u absolventov vysokých škôl. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (3), 232–243.
- Šolcová, I., Kebza, V. (1999). Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, (1), 19–38.
- Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada Publishing.
- Šramková, M., Rusnáková, J. (2009). Rómske dieťa z osady v škole. Sollárová, E.: *Identifikácia intelektového potenciálu a vzdelávanie rómskych žiakov* (29–44). Nitra: UKF.
- Šramková, M. (2009). Využitie preventívneho programu na zlepšenie sociálnych vzťahov v etnicky rôznorodej školskej triede. In: Fabiánová, V.: *Kultúrne kontexty sociálnej interakcie a sociálnej komunikácie v etnicky zmiešaných lokálnych spoločenstvách* (157–178). Nitra: UKF.
- Valachová, D. et al. (2002). *Vzdelávanie Rómov a multikultúrna koexistencia*. Bratislava: SPN.
- Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Výrost, J., Slaměnik, I. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada Publishing.
- Začková, L. (2002). Zdroje sociálního odmietania u detí školského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (4), 315–323.

*PhDr. Mgr. Marianna Šramková, PhD., pracuje ako odborný asistent na UMB, Inštitút manažérskych systémov v Poprade. E-mail: marianna.sramkova@gmail.com*