



**Michaela Skyba\***

University of Presov  
Presov, Slovakia

## Aktuálne výzvy pre teóriu a prax školskej sociálnej práce / *Current Challenges for the Theory and Practice of School Social Work*

### Abstract

School social work in our conditions is a little-explored sphere of social work both in theory and in research. On the other hand, the current problems in the school environment represent the reasons for designing effective solutions by social workers, what is possible only in cooperation with other professionals and in the environment where they take place, where they arise. Due to the fact that school social work intervenes at the intersection of the school system and the family system, it is necessary to know the current challenges of these interrelated spheres, which could then help to clarify visions about the specifics of school social work. The paper therefore seeks answers to the question of what are the current challenges and trends arising from the requirement for a new quality of interaction between school and family to which it would be desirable to respond through school social work.

**Key words:** School system. Parental system. Cooperation. Partnership. Challenges. School social work.

### ÚVOD

Dobové trendy vytvárajú nároky na školu v zmysle jej otvorenosti voči vonkajšiemu prostrediu a nadväzovania spolupráce najmä s rodičovským systémom, ale aj na rodičov v kontexte ich angažovanosti a aktívneho prístupu k záležitostiam vzdelávania a rozvoja ich detí v školskom systéme. Ide o veľký obrat vo filozofii škôl, ak vezmeme do úvahy fakt, že počas komunistického režimu boli iniciatíva rodičov a záujem o oblasť socialistického školstva nežiaduce javy. Na druhej strane vznikajú aj isté limity a riziká, ktoré ovplyvňujú väzby medzi

\* Inštitút edukológie a sociálnej práce, Filozofická fakulta PU v Prešove, Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov; e-mailová adresa: michaela.lipcakova@gmail.com

školou a rodinou. Hlavnou úlohou školského sociálneho pracovníka je prepájať tieto dva paralelné svety a vytvárať tak optimálne podmienky pre zdravé sociálne fungovanie detí. Nasledujúci text sa preto zameriava na priblíženie poznatkov z oblasti súčasných zmien a trendov, ktoré ovplyvňujú smerovanie a obsah interakcií prebiehajúcich medzi školou a rodičmi, čo môže napomôcť komplexne pristúpiť k ich zhodnoteniu vo vzťahu ku možnostiam, perspektívam a potrebe školskej sociálnej práce a ku rôznym organizačným procesom, ktoré prebiehajú na úrovni školy a pôsobia v konečnom dôsledku na harmonický rozvoj žiakov.

## 1. ŠKOLSKÝ SYSTÉM

Škola prechádza vplyvom modernizačných procesov mnohými reformami. Jej súčasný i budúci vývoj na Slovensku je zároveň poznačený ideológiou, ktorá u nás prevládala počas totalitného režimu. Naplnenie výziev, ktoré má pred sebou, by mohli pomôcť napredovať a poskytnúť pre žiakov a žiačky bezpečné a vyvážené prostredie potrebné pre ich zdravé dospievanie a zrenie.

Ku odlišnej orientácii systému školstva v našich podmienkach prispeli podmienky a požiadavky kladené na školu pred rokom 1989 a po ňom. V bývalom režime bola posilňovaná najmä inštitucionálna dimenzia školy, ktorá sa orientovala na požiadavky z vonku a na ich plnenie (Pol, 2007). Od 90. rokov 20. storočia dochádza k výrazným zmenám. Vo vzdelávacej politike sa pritom čoraz vo väčšej miere presadzuje dôraz na autonómiu škôl. Podstatným impulzom transformácie súčasného školstva a učiteľskej profesie je nedostatočná adaptácia škôl na súčasné spoločenské zmeny<sup>1</sup>. Učiteľom, ako kľúčovým činiteľom výchovno-vzdelávacieho procesu, je v tomto kontexte pripisovaná vysoká miera zodpovednosti. Ukazuje sa, že učitelia nie sú v momentálne nastavených podmienkach škôl schopní čeliť a reagovať na nové situácie, ktoré sú výsledkom dnešných spoločenských zmien<sup>2</sup> (Kasáčová, 2004).

Jednotlivé problémy súčasného školstva je potrebné vidieť v širšom kontexte. Dnešné nároky na školu sa kreovali postupne a súvisia vo veľkej miere s nástupom spoločnosti nových kvalít na pozadí rozvoja informačných technológií. Dôsledky postmodernej éry nevynechali ani oblasť školstva a prejavujú sa novými požiadavkami okrem iného aj na vzdelávanie, kde sa vyžaduje čoraz vo väčšej miere odklon od transmisívneho modelu výučby k jeho aktívnejším podobám, čo je v prípade Slovenska aj dôsledok snahy umiestniť sa v medzinárodných meraniach na vyšších priečkach ako doposiaľ. Táto tendencia je daná potrebou odklonu od chápania školy ako inštitúcie odovzdávajúcej informácie a poznatky pasívnemu prijímateľovi k chápaniu školy ako priestoru, v ktorom sa dieťa učí riešiť rôzne situácie, a ktorá ho pripravuje na život v spoločnosti popretkáwanej nestálosťou, zmenou, požiadavkami na výkon a množstvom volieb. Na druhej strane je potrebné konštatovať, že túto dimenziu školy sa nedarí v plnej miere saturovať, čo sa následne premieťa do kritiky školstva a vzdelávacieho systému u nás.

1 Toto zistenie je podložené výsledkami analytických údajov OECD z prostredia škôl (Kalten, 1997, in Kasáčová, 2004).

2 Migrácia; multikulturalita v školách; problémy žiakov súvisiace s komercializáciou, konzumom, sociálnymi a ekonomickými pomermi rodín a i.

K problematikám zamestnávajúcim súčasné školstvo patrí chýbajúca modernizácia vyučovania, nedostatočné materiálne vybavenie škôl (napr. nedostatok učebníc a technických pomôcok, nedostatok financií na obnovu školských budov a i.), nadmerná byrokracia, ako aj nedostatok účinných nástrojov pre prácu s deťmi zo znevýhodneného prostredia. Uvedené problémy, ktoré sa v konečnom dôsledku premietajú do nedostatočných pracovných podmienok učiteľov a učiteľiek, viedli od roku 2016 k vyjadreniu nespokojnosti s danou situáciou učiteľmi v podobe rozsiahlych celoslovenských štrajkov.

Ústrednou otázkou, ktorú si tak odborná obec kladie súvisí s predstavou o obraze vzdelávania a podoby školstva v našich podmienkach. Táto téma sa stala aj predmetom reformy, ktorá bola spustená v roku 2008.<sup>3</sup> Nedá sa však povedať, že by viedla k očakávaným výsledkom. Naš školský systém ostal napriek rôznym snahám príliš uniformný a centralistický (Kriglerová, Medľová, Rapošová, Šedovičová, 2015). Za jednu z nosných tém, ktorým sa je potrebné v rámci reformného úsilia venovať, považujú Zimenová a Havrilová (2011) inkluzívny charakter a flexibilitu školského systému.

Pokračovaním snahy zameranej na podporu modernizácie, kvality a inklúzie v školskom systéme má byť reforma školstva schválená v roku 2018. Odborná verejnosť vyjadruje sklamanie nad jej obsahom spojeným s vágnosťou cieľov, mnohými opatreniami bez legislatívnej opory, nízkou úrovňou konkretizácie jednotlivých opatrení či nedostatočnou pozornosťou venovanou komplexnosti problematiky inklúzie, ktorá zahŕňa nielen potrebu finančných mechanizmov podporujúcich zavádzanie inkluzívnych opatrení, ale pokrýva aj ďalšie súvisiace oblasti, akými je ekonomická a utečenecká migrácia, postoj učiteľov a učiteľiek k otázkam migrácie a i., ktorým nie je v *Národnom programe rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018-2027* venovaná pozornosť (Štefúnová, 2018)<sup>4</sup>.

Na druhej strane rastie dopyt po skutočnej reforme, ktorá by vo výraznejšej a konkrétnejšej podobe reflektovala súčasné problémy nášho vzdelávacieho systému, ktorý je napriek spomínanému úsiliu, stále považovaný za selektívny, nepružný či neinkluzívny. Problémom v tomto smere je podľa Kriglerovej, Medľovej, Rapošovej, Šedovičovej (2015) aj zameranie sa na priemerného žiaka, ktorý dokáže naplňať požiadavky školy a nijako nevyčnieva spomedzi ostatných v zmysle špecifických vzdelávacích potrieb a potreby pomoci v podobe individuálneho prístupu. V školskom systéme sú však vo veľkej miere zastúpení aj žiaci patriaci k určitej menšine, narastá počet detí migrantov a detí pochádzajúcich z nedostatočných socio-ekonomických pomerov. Závažnosť tejto problematiky podčiarkujú aj výsledky výskumu *Centra pre výskum etnicity a kultúry CVEK* (Gallová Kriglerová, Gažovičová, eds., 2012) a *Nadácie otvorenej spoločnosti* (Huttová, Gyarfašová, Sekulová, 2012), podľa ktorých školy nemajú vytvorené dostatočné nástroje a opatrenia, prostredníctvom ktorých by dokázali vhodne

3 V tom istom roku bol prijatý aj nový *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon)* č. 245/2008 Z. z. Bližšie k jednotlivým zmenám Zimenová, Havrilová (2011).

4 Problémom tu je zužovanie inklúzie len na žiakov z marginalizovaných komunít, pričom téma sa týka aj ďalších skupín detí (okrem spomínaných detí utečencov tu môžeme radíť napr. aj talentované deti).

a pružne reagovať na potreby variabilných skupín detí. Negatívny vplyv sa preukazuje predovšetkým na žiakoch patriacich k menšinám, kam autorky radia nielen deti s rôznym znevýhodnením, odlišným etnickým pôvodom, ale aj žiakov s poruchami správania, učenia a koncentrácie.

## 1.1. Inklúzia vo vzdelávaní

Ako sa zmiňujem vyššie, inkluzívne vzdelávanie patrí v súčasnosti k prioritným témam diskutovaným na pozadí debát o pripravenosti škôl na narastajúcu rozmanitosť detí a vytvárania opatrení, ktoré by pomohli školám vo väčšej miere reflektovať dnešnú realitu. Kľúčovým pojmom je inklúzia, ktorá predstavuje širší pojem, než je pojem integrácia. Nosnou zmenou je presun pozornosti zo žiaka na vzdelávací a školský systém, od ktorého sa vyžadujú zmeny k vytváraniu takých podmienok, ktoré by podporili sociálnu kohéziu a umožnili všetkým žiakom rozvíjať svoj potenciál a uplatniť právo na prístup ku kvalitnému vzdelaniu. Uvedená zmena perspektívy je sprevádzaná predpokladom, že bariéry existujú predovšetkým v štruktúrach školy, ako aj celej spoločnosti. Na rozdiel od integrácie zahŕňa aj hodnotový aspekt premietajúci sa do jednotlivých postojov. Podľa Huttovej, Gyarfašovej, Sekulovej (2012) princípy, na ktorých stojí inkluzívne vzdelávanie, presahujú pojem integrácie a akcentujú pozitívne vnímanie diverzity vo väzbe na jej obohacujúci aspekt pre všetkých, prijatie a reagovanie na rôzne potreby detí a eliminovanie vylúčenia detí so znevýhodnením z komunity škôl ako aj zo samotnej výučby.

V praxi jednotlivých škôl sa totiž často stáva, že filozofia intervencií vychádza z predpokladu potreby mobilizácie detí a rodičov, ako aj ich individuálnych zdrojov bez uvedomenia si širších kontextov v podobe existencie sociálnych štruktúr, ktoré môžu limitovať ich možnosti a posilňovať opresívne praktiky. Tento rozmer problematiky je významný obzvlášť pri deťoch s rôznym druhom znevýhodnenia. Práve tu sa otvára priestor pre školskú sociálnu prácu v kontexte vytvárania takých podmienok pre deti v školskom prostredí, ktoré by umožnili adekvátnu implementáciu pro-inkluzívnych opatrení nahrádzajúcich prístup založený na predpoklade, že problém sa nachádza na strane dieťaťa a odlišnosti sú považované za deviáciu od univerzálne platiaceho normálneho štandardu. Inkluzívne vzdelávanie je naopak založené na predpoklade sociálnej konštrukcie znevýhodnenia a vytvárania systému, ktorý podporuje rovnosť a spravodlivosť a eliminuje bariéry znemožňujúce deťom z dôvodu ich odlišnosti sociálne sa začleniť (Gallová Kriglerová, Gažovičová, eds., 2012).

Ako uvádzajú Kriglerová, Medľová, Rapošová, Šedovičová (2015), nájsť u nás školu, ktorú by bolo možné označiť za inkluzívnu nie je jednoduché. Zároveň je možné s autorkami súhlasiť v tom, že ide o kľukatú cestu k inklúzii, kde sa cení aj čiastočný úspech. Prekážkami pre zavádzanie a nasledovanie princípov inkluzívneho vzdelávania sú často absentujúce zdroje v podobe personálnych kapacít, chýbajúcej dôslednosti pri vytýčených úlohách a cieľoch, ale aj uplatňovania selekcie so zameraním sa na výkon žiakov ako určujúceho kritéria pri ich rozdelení do jednotlivých tried, čo súvisí často nielen s filozofiou škôl, ale aj s ich kapacit-

nými možnosťami. Dôležitým činiteľom zmeny sa stáva spolupráca škôl s rodičmi žiakov hlavne z dôvodu, že rodičia sú považovaní za jedných z hlavných aktérov, ktorí môžu zohrávať významné postavenie pri uskutočňovaní zmien v tejto sfére.

## 2. RODIČIA A ŠKOLA – PARTNERSTVO ALEBO ODDELENOSŤ SVETA RODINY A ŠKOLY?

Spolupráca s rodičmi je považovaná za účinný nástroj prispievajúci k vytváraniu zdravého a inkluzívneho prostredia školy. Prínos rodičov spočíva predovšetkým v sprostredkovaní informácií o dieťati potrebných z hľadiska pochopenia a rešpektovania individuálnych charakteristík žiaka školou a subjektmi v školskom prostredí, zvlášť, ak hovoríme o deťoch z kultúrnej a sociálne diverzifikovaných prostredí založených často na odlišných hodnotách v porovnaní s prostredím školy (Gallová Kriglerová, 2012). Na druhej strane podporným faktorom prispievajúcim k účinnej spolupráci je zaistenie pravidelného toku informácií o žiakovi, jeho pokroku a dianí v triede či v škole aj smerom k rodičom. Vzájomné informovanie tak prispieva k vytváraniu atmosféry lepšieho pochopenia potrieb viažucim sa k obom systémom, či porozumeniu širším kontextom pri výskyte prípadných nezhôd.

Donedávna prevládalo presvedčenie, že škola má hlavnú zodpovednosť za vzdelávanie a rodičia majú koncentrovať svoju pozornosť na výchovu. Išlo akoby o dva svety s presnými deliacimi čiarami, ktoré sa nemali prekračovať, ako zo strany školy, tak ani zo strany rodičov. Novodobá požiadavka partnerstva medzi školou a rodičmi pramení predovšetkým z potreby vnímania rodičov ako partnerov, ktorí sú súčasťou školského systému, pričom ich aktivita a pomoc je nielen vítaná, ale aj žiadaná pri zabezpečovaní vzdelávania ich detí. Za hlavnú príčinu zmeny prístupu sa považujú problémy niektorých detí v rámci dosahovania školskej úspešnosti a neschopnosť škôl plne pokryť túto sféru a účinne riešiť s tým súvisiace problémy. Ďalšou príčinou tzv. klientskeho prístupu, kedy sú deti a rodičia vnímaní ako klienti využívajúci služby školy, je aspekt plurality zaisťujúci široký výber škôl spomedzi mnohých volieb, ale aj trhové mechanizmy spojené s konkurenciou a záujmom škôl o rodičov založených na ekonomických motívoch (Průcha, 2013).

Téma partnerstva školy a rodiny sa premietla aj do výskumu v kontexte skúmania parciálnych problematík, akými je právna dimenzia v zmysle práva rodičov podieľať sa na živote školy a rozhodovaní v podobe ich účasti v radách školy, ale aj odhaľovanie determinantov, ktoré ovplyvňujú proces spolupráce. K základným zisteniam patrí skutočnosť, že partnerstvo medzi rodičmi a školou je výrazne determinované postojmi, predsudkami a názormi verejnosti a rodičov vo vzťahu k fungovaniu konkrétnej školy a k učiteľom, rozdielnymi výchovnými štýlmi rodín, postavením vzdelania v hodnotovom rebríčku rodičov, mierou komunikácie a angažovanosti rodičov pri nadväzovaní vzťahu so školou, učiteľmi či vedením školy (Průcha, 2015). V súvislosti s dôrazom na výkon detí, ale aj s požiadavkou partnerského prístupu a angažovanosti rodičov začal mať dominantné postavenie aj výskum orientovaný na zodpovedanie otázky, kto by mal mať

väčšiu zodpovednosť za rozvoj osobnosti detí – škola, alebo rodičia. Izolovanosť predstáv spočívajúca v presvedčení, že škola má vzdelávať a rodičia vychovávať sa dnes považuje za prekonanú (Průcha, 2013)<sup>5</sup>.

Partnerstvo medzi školou a rodičmi nemusí mať len pozitívne dopady na vývin detí. Zaujímavé sú v tomto ohľade názory, podľa ktorých partnerstvo a spolupráca školy s rodičmi môže mať okrem výhod aj isté riziká či obmedzenia. Ako príklad Majerčíková (2015) uvádza: 1) obmedzenie autonómie učiteľov – všetkého veľa škodí, čo vystihuje koncept „príliš veľa“ pojednávajúci o nadmernej iniciatíve rodičov žiakov. Táto skupina rodičov často zasahuje do autonómie učiteľov, podryva ich autoritu, kontroluje učiteľov a sleduje ich aktivity; 2) narušenie socializačných úloh školy a rodiny – prílišná otvorenosť školy voči rodičom a stieranie rozdielov medzi nimi môže spôsobiť vytváranie aliancií dospelých voči deťom, ako aj splývanie noriem, jazyka a komunikácie. Oddelenosť sveta školy a rodiny môže naopak prispievať k osvojovaniu si a diferencovaniu jednotlivých sociálnych rolí, rozvoju interpersonálnych vzťahov, samostatnosti, prijímaniu všeobecne platných noriem a pod., čo je dôležité zvlášť v postmodernej spoločnosti, pre ktorú je charakteristický pluralita a ťažká orientácia v zložitosti; 3) znevýhodnenie niektorých rodičov vo vzťahu so školou – pre školu je problematické nadviazať úzku spoluprácu so všetkými rodičmi žiakov vzhľadom k tomu, že ide o heterogénnu skupinu. Preto je potrebné rátať s tým, že jednotný prístup školy v rámci jednotlivých aktivít, ktorý je primárne zameraný na vyššiu a strednú triedu, neosloví všetkých rodičov. Podľa výskumov je angažovanosti rodičov pripisovaná vysoká zásluha na školskej úspešnosti detí. Uvedené prehlbuje priepasť medzi školou a rodičmi, ktorí sa nezapájajú do spolupráce so školou z rôznych dôvodov a zosilňuje riziko exklúzie týchto rodičov a ich detí.

## ZÁVER

Dištancovanie sa školy od komunikácie s rodičmi vytvára bariéry, ktoré brzdia celý proces inklúzie v školách. Patrí k nim nedôvera medzi školským a rodičovským systémom, vnímanie rodičov ako súperov, snaha zo strany školy smerujúca k prevýchove detí, nedostatočný záujem zo strany rodičov o vzdelávanie detí, nepriateľská atmosféra v škole, nedostatok vzájomného rešpektu, komunikácia založená na víťazoch a porazených, absencia komunitných aktivít a stretnutí pre vyjasnenie očakávaní a formuláciu možných zlepšení zo strany detí, rodičov a učiteľov a i. (Gallová Kriglerová 2012; Kriglerová, Medľová, Rapošová a Šedovičová 2015). V pozadí nezapájania rodičov do diania v škole môžu stáť také faktory, akými je strach učiteľov zo straty autority či z nadmerných očakávaní rodičov od školy a ich prílišného intervenovania do procesu vzdelávania detí.

5 Pretrvávajúce uvedené názory je dokumentované aj vo výskume Rabušicovej, Pola (1996, in Průcha, 2013), ktorí tvrdia, že napriek všetkým snahám pretrvávajú bariéry v spolupráci a komunikácii medzi školou a rodičmi, čo môže byť spôsobené aj rozdielnymi očakávaniami. Kým rodičia očakávajú, že učiteľ naučí žiaka všetko v škole a nebudú zaťažovaní a obťažovaní úlohami a požiadavkami školy, učiteľia očakávajú, že rodičia sa budú zaujímať o vzdelávanie svojich detí a plnenie úloh a rovnako tak očakávajú, že budú plniť požiadavky učiteľov a učiteľiek.

Potreba zaistenia spolupráce s rodičmi žiakov sa stáva v praxi dnešných škôl potrebou a mala by byť aj prioritou. Na druhej strane v rámci vyvíjaných iniciatív smerovaných k podpore partnerstva je však potrebné hľadať zlatú strednú cestu. Majerčíková (2015) hovorí o potrebe budovania mostov, ale aj ochranných štítov. Jednotlivé aktivity by mali rešpektovať autonómiu systému školy a rodičovského systému, ako aj špecifickosť cieľovej skupiny rodičov a rovnako aj podmienok školy. Dôležitým aspektom sa tu ukazuje vzájomná akceptácia, dôvera a formy spolupráce šité na mieru cieľovej skupiny, ktorú majú osloviť. Podľa Gallovej Kriegerovej (2012) na tento účel by mala byť v školách zriadená pracovná pozícia v podobe profesionála, ktorý intenzívne a pravidelne udržiava kontakt s rodinami detí.

Podobné zistenie vyplýva aj z výskumu zameraného na faktory inštitucionalizácie školskej sociálnej práce (Skyba 2014). Na základe jeho výsledkov jeden z dôvodov, ktorý ma vedie k úvahe o potrebe pomoci školských sociálnych pracovníkov, súvisí so zvládaním a optimalizáciou interakcií jednotlivých subjektov v školskom prostredí (učitelia, ďalší profesionáli, žiaci, rodičia a pod.) ako predpokladu pre uspokojovanie potrieb žiakov. Vo väzbe na realizovaný výskum je potrebné v tomto smere zefektívniť spoluprácu školy s rodičmi, ktorá na školách absentuje a s oddeleniami sociálno-právnej ochrany a so sociálnymi pracovníkmi, ktorú učitelia vnímali ako neúčinnú a nepostačujúcu. Významným poznatkom podporujúcim úvahe o školskej sociálnej práci je tak deklarovaná potreba existencie profesionála a profesionálky na zabezpečenie komunikácie s rodinou vzhľadom k tomu, že chýbajúcim elementom v školách je tzv. prostredník medzi rodinou, školou, žiakom, prípadne ďalšími inštitúciami, čo spôsobuje komplikácie a pretrvávajúce problémové interakcie žiakov s ich okolím.

Úloha školského sociálneho pracovníka a pracovníčky je úzko previazaná so zvýšením dostupnosti a úrovne vzdelania, bojom proti chudobe a sociálnemu vylúčeniu, podporou inklúzie, sociálnej zmeny, sociálnej rovnosti a sociálnej ochrany. V kontexte jednotlivých výziev a trendov v spojitosti s inkluzívnym vzdelávaním a vytváraním partnerstva medzi rodinami a školou ide predovšetkým o aktivity prispievajúce k zabezpečeniu efektívne nastavenej spolupráce medzi rodičmi, učiteľmi a ďalšími profesionálnymi zamestnancami školy, ku kooperatívnemu riešeniu problémov, ku podpore pozitívnych postojov učiteľov voči všetkým žiakom, ku podpore rešpektovania diverzity žiakov, ku zvyšovaniu účasti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na výučbe a ku eliminovaniu ich vylúčenia z komunity jednotlivých škôl. Ako významné sa tak ukazujú aktivity v školách, ktoré by reagovali na rôznosť potrieb žiakov a podporovali by prijatie diverzity ako normálneho a pre všetkých obohacujúceho javu. Zároveň by nimi bolo možné podporovať a rozvíjať vzdelávací systém, ktorý by rešpektoval a v praxi uplatňoval koncepty rovnosti vo vzdelávaní a rovnosti príležitostí, čo je dnes možné považovať za kľúčové z hľadiska podpory sociálnej súdržnosti.

## REFERENCIE / ZOZNAM CITOVANEJ LITERATÚRY

GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, Elena. Východiská pre presadzovanie inkluzívneho vzdelávania do prostredia škôl. In GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E., GAŽOVIČOVÁ, T., eds. *Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2012, s. 18-22. ISBN 978-80-970711-4-1.

GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E., GAŽOVIČOVÁ, T., eds. *Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2012, s. 18-22. ISBN 978-80-970711-4-1.

HUTTOVÁ, Jana, GYÁRFÁŠOVÁ, Oľga, SEKULOVÁ, Martina. *Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: voľba pre školy*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, 2012. ISBN 978-80-89571-06-2.

KASÁČOVÁ, Bronislava. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2004. ISBN 80-8045-352-7.

KRIGLEROVÁ, Elena, MEDĽOVÁ, Katarína, RAPOŠOVÁ, Ivana, ŠEDOVIČOVÁ, Michaela. *Kľukaté cesty k inkluzívnemu vzdelávaniu na Slovensku*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2015.

MAJERČÍKOVÁ, Jana. Sporné aspekty úzkych vzťahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania, *Studia paedagogica*, 2015, roč. 20, č. 1, s. 29-44. ISSN 2336-4521.

*Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018-2027* [online]. [cit. 2018-10-08]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>

POL, Milan. Škola vedená, řízená a spravovaná, *Pedagogika*, 2007, roč. LVII, č. 3, s. 213-226. ISSN 0031-3815.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0456-5.

SKYBA, Michaela. *Školská sociální práce*. Prešov: FF PU v Prešove, 2014. ISBN 978-80-555-1153-5.

ŠTEFÚNOVÁ, Ivana. 2018. *Sklamaní učitelé vyzývají Lubyovú, aby konala* [online]. [cit. 2018-15-08]. Dostupné z: <https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/472325-lubyova-reforma-skolstva-urci-jeho-smerovanie-na-nasledujucich-desat-rokov/>

*Zákon o výchove a vzdelávání (školský zákon) č. 245/2008 Z. z. v znení neskorších predpisov*.

ZIMENOVÁ, Zuzana, HAVRILOVÁ, Marcela. 2011. *Štart k novej kvalite vzdelávania. Rozmanitosť vzdelávacích ciest v regionálnom školstve* [online]. [cit. 2018-10-08]. Dostupné z: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?534>

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia vedeckého projektu VEGA č.1/0288/17 s názvom *Faktory inštitucionalizácie školskej sociálnej práce* a vedeckého projektu VEGA č.1/0134/17 s názvom *Význam hodnotovej orientácie - očakávania a perspektívy mladej generácie z hľadiska jej uplatnenia na trhu práce*.