



Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií



Zborník príspevkov z konferencie

SOCEDU

Retrospektívy, súčasnosť a perspektívy
sociálnej pedagogiky

2022



Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií



Zborník príspevkov
z medzinárodnej konferencie
SOCEDU

Retrospektívy, súčasnosť a perspektívy
sociálnej pedagogiky

16.06.2022

Editorky:

doc. PaedDr. Naďa BIZOVÁ , PhD.

Mgr. Alexandra LENGYELOVÁ

Mgr. Kristína LIBERČANOVÁ, PhD.

Recenzentky:

doc. Jitka LORENZOVÁ, PhD.

Mgr. Bohdana RICHTEROVÁ, PhD.



Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií



**Konferencia SOCEDU je podporovaná subvenciou Ministerstva školstva,
vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky v projekte KEGA č. 017TTU-
4/2020**

***Implementácia sociálnoprávnych a socioterapeutických postupov do obsahu
vysokoškolského vzdelávania v študijnom programe sociálna pedagogika
a vychovávateľstvo.***

Dátum konania konferencie: 16.06.2022

Miesto konania konferencie: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Vydavateľ: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra
pedagogických štúdií

Vydanie: prvé

Vydané ako neperiodická účelová publikácia.

Za odbornú a jazykovú správnosť zodpovedajú autori príspevkov.

Počet strán: 133 strán

ISBN: 978-80-568-0522-0

OBSAH

ÚVOD	6
-------------------	---

PhDr. Slavomíra BELLOVÁ, PhD:

Spolupráca sociálneho pedagóga s učiteľmi v školskom prostredí	8
--	---

doc. PhDr. Mário DULOVICS, PhD.:

Nové výzvy profesie „sociálny pedagóg“ v nadväznosti na aktuálne ohrozenia žiakov vo virtuálnom priestore	14
---	----

prof. PhDr. Ingrid EMMEROVÁ, PhD.:

Preventívna kompetencia sociálneho pedagóga v škole a jeho prínos pri tvorbe bezpečného školského prostredia	26
--	----

Mgr. Ing. Andrea HÁJKOVÁ, Doc. PhDr. Julius SEKERA, CSc.:

Strategie zvládání stresu v encounterové skupině matek dětí s mentálním postižením	33
--	----

Mgr. Alena KNOTKOVÁ:

Sociální pedagog v domově mládeže	44
---	----

PhDr. Jana KOLÁČKOVÁ, PhD.:

Podpora odborných činností sociálneho pedagóga v rôznych sférach edukačnej praxe.....	51
---	----

Mgr. Hana KUBÍČKOVÁ, PhD.:

Terapeutická práce s rizikovými dětmi a mládeží v kontextu sociální pedagogiky.....	69
---	----

Prof. PhDr. Miriam NIKLOVÁ, PhD., Prof. PaedDr. Dana HANESOVÁ, PhD.:

Vybrané virtuálne ohrozenia u generácie z -aktuálne problémy a nové výzvy pre sociálneho pedagóga.....	77
--	----

Prof. PhDr. Miriam NIKLOVÁ, PhD., Mgr. Annamária ŠIMŠÍKOVÁ:

Reflexia a komparácia vysokoškolskej pregraduálnej prípravy sociálnych pedagógov v slovenskej republike a vo vybraných krajinách škandinávie.....89

PhDr. Gabriela SIVÁKOVÁ, PhD., PaedDr. Katarína TIŠŤANOVÁ, PhD.:

Možnosti školského sociálneho pedagóga pri riešení problémového správania v škole.....101

Mgr. Vladimíra ZEMANČÍKOVÁ, PhD.:

Sociálny pedagóg v ranej starostlivosti o dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.....109

„ŽIVÉ KNIHY“ – PRÍBEHY Z EDUKAČNEJ PRAXE..... 122

Tomáš ANDRÁŠIK:

Jak spolu souvisejí sociální pedagogika, aplikované drama a Gestalt terapie.....123

Pavol ŠČASNÝ:

Sociálna (ne)spravodlivosť v kontexte právnych noriem Slovenska.....126

ZÁVER.....132

ÚVOD

Predkladaný zborník príspevkov s názvom Retrospektívy, súčasnosť a perspektívy sociálnej pedagogiky je výstupom z rovnomennej konferencie s medzinárodnou účasťou, ktorá sa konala 16. júna 2022 na pôde Pedagogickej fakulty TU v Trnave. Konferencia sa konala z príležitosti 30. výročia založenia novodobej Trnavskej univerzity v Trnave a 20. výročia existencie študijného programu sociálna pedagogika a vychovávateľstvo na Katedre pedagogických štúdií PdF TU v Trnave. Cieľom konferencie bolo: 1) založiť tradíciu v organizovaní konferencie, ktorá by rozvíjala oblasť sociálnej pedagogiky a pedagogiky voľného času jednak v teoretickej a jednak v praktickej rovine, 2) podporiť spoluprácu medzi odborníkmi v týchto oblastiach a 3) diseminovať poznatky z teórie a praxe trnavskej sociálno-pedagogickej školy a konfrontovať ich s inými pohľadmi a prístupmi.

Konferencia vytvorila platformu pre výmenu skúseností medzi zástupcami z akademického prostredia, Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie, s ktorým KPŠ podpísala pred časom memorandum o spolupráci a s odborníkmi z praxe. Značnú časť účastníkov tvorili absolventi študijného programu sociálna pedagogika a vychovávateľstvo, ktorí sa úspešne uplatnili v rôznych sférach edukačnej činnosti vo verejnom a neziskovom sektore a navštívili svoju alma mater už ako skúsení odborníci. Program konferencie bol koncipovaný tak, aby poskytol účastníkom možnosť vybrať si akademicky alebo prakticky zameranú sekciu, príp. tzv. „živé knihy“ – príbehy profesionálov z edukačnej praxe.

Konferencie sa zúčastnili zástupcovia všetkých katedier, ktoré poskytujú študijné programy so zameraním na sociálnu pedagogiku na Slovensku a v Česku, vďaka čomu bolo možné sledovať výskumné zameranie jednotlivých pracovísk a porovnávať vývoj študijného programu a jeho ďalšie smerovanie na jednotlivých univerzitách. Konferencia sa realizovala v rámci projektu KEGA 017TTU-4/2020 Implementácia sociálnoprávnych a socioterapeutických postupov do obsahu vysokoškolského vzdelávania v študijnom programe sociálna pedagogika a vychovávateľstvo, zodpovednou riešiteľkou ktorého je Mgr. Kristína Liberčanová, PhD. z Katedry pedagogických štúdií PdF Trnavskej univerzity v Trnave.

Organizátori konferencie pripravili v nadväznosti na konferenčný program dva publikačné výstupy. Prvým z nich je predkladaný zborník, ktorý obsahuje 11 originálnych príspevkov a 2 tzv. „živé knihy“ – moderované príbehy z edukačnej praxe. Autori reflektujú v jednotlivých príspevkoch aktuálne teoretické otázky sociálno-pedagogického diskurzu, sociálno-pedagogické výskumné problémy ako aj problematiku praktickej aplikácie terapeutických postupov z aspektu sociálnej pedagogiky. Všetky príspevky majú potenciál obohatiť a rozšíriť poznatkový obzor čitateľa, prípadne ponúknuť svojský pohľad na možnosti teoretického a empirického bádania v oblasti sociálnej pedagogiky.

Druhým publikačným výstupom je praktická príručka pre sociálnych pedagógov, do ktorej bolo zaradených 8 originálnych príspevkov metodického zamerania, autorkami ktorých sú prevažne absolventky študijného programu sociálna pedagogika a vychovávateľstvo na Pedagogickej fakulte TU v Trnave. Väčšina z nich pôsobí na pozícii sociálny pedagóg v školskom prostredí alebo sa parciálne venuje sociálno-pedagogickej činnosti v rámci svojho pracovného pôsobenia, napríklad v centre voľného času, v radoch mestskej polície, v neziskovej organizácii atď., kde sociálny pedagóg na plný pracovný úväzok zväčša nepôsobí, aj keď súčasná legislatíva to umožňuje.

Veríme, že všetky zmienené publikačné výstupy nájdu svojich čitateľov a svojím spôsobom prispievajú k rozvoju sociálno-pedagogickej teórie a praxe a rozprúdia diskusiu o ďalšom smerovaní sociálnej pedagogiky v stredoeurópskom regióne a jej praxeologických aspektoch.

V Trnave 26. 8. 2022

Editorky

SPOLUPRÁCA SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA S UČITEĽMI V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

PhDr. Slavomíra BELLOVÁ, PhD.

*Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Katolíckej
univerzity v Ružomberku*

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na spoluprácu sociálneho pedagóga s učiteľmi v školskom prostredí. Cieľom príspevku je opísať akým spôsobom spolupracuje s učiteľmi a rodičmi žiakov s problémovým správaním. Pre súčasnú spoločnosť sú sociálno – patologické javy, ktoré sa vyskytujú na základných a stredných školách už akoby ich bežnou súčasťou a takýchto negatívnych tendencií a javov stále pribúda. Deti majú problémy v správaní, ktoré sú odrazom len iných zlyhaní, či už v samotnej rodine alebo širšom sociálnom okolí. V praxi sa však stretávame ešte stále so spoluprácou školy a rodiny, ktorá nie je v mnohých smeroch identifikovaná ako pozitívna. Tu sa práve ponúka priestor pre sociálneho pedagóga, vytvorenie atmosféry vhodnej na otvorené rozhovory medzi školou a rodinou. Naďalej je dôležité zdôrazniť, že školský sociálny pedagóg je odborník, ktorý pracuje so žiakmi a s ich sociálnym prostredím, s cieľom vytvorenia a podporovania optimálnych podmienok pre realizáciu výchovno – vzdelávacieho procesu.

Kľúčové slova: Sociálny pedagóg, sociálno – patologické javy, spolupráca s učiteľmi, spolupráca s rodinou.

Abstrakt

This paper focuses on the collaboration between social pedagogues and teachers in school settings. The aim of the paper is to describe how the social worker collaborates with teachers and parents of students with problem behaviours. For the contemporary society, social pathological phenomena that occur in primary and secondary schools are already as if a normal part of them, and such negative tendencies and phenomena are increasing all the time. Children have behavioural problems that are merely a reflection of other failures, whether in the family itself or in the wider social environment. In practice, however, we still encounter school-family cooperation that is not identified as positive in many ways. This is where the social pedagogue has a role to play, creating an atmosphere suitable for open conversations between school and family. It remains important to stress that the school social pedagogue is a professional who works with pupils and their social environment, with the aim of creating and promoting optimal conditions for the implementation of the educational process.

Keywords: social pedagogue, socio-pathological phenomena, cooperation with teachers, cooperation with family

ÚVOD

Profesia sociálneho pedagóga je ukotvená v zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní. Od uvedeného legislatívneho ukotvenia do súčasnej doby ubehlo 14 rokov. Napriek spomínanému legislatívnemu ukotveniu i uplynutému času, uplatnenie sociálneho pedagóga v slovenských školách nie je až tak častý a bežný jav, napriek spoločenskej situácii i problémoch vo výchove detí a mládeže. Školský sociálny pedagóg je odborník, ktorý v škole pracuje so žiakmi a s ich sociálnym prostredím. Jeho cieľom je vytvoriť a podporovať optimálne podmienky pre realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. Sociálny pedagóg je v školskom prostredí hlavne potrebný pri eliminovaní nežiaducich javov, pri formovaní zdravej osobnosti žiaka a pri pomoci vo vytváraní rovnosti vzdelávacích príležitostí.

1 PROFESIA SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

Podľa Zákona 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancov bol sociálny pedagóg odborným zamestnancom – tak ako napr. psychológ, školský psychológ, školský logopéd, špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg a liečebný pedagóg. Schválením nového Zákona č. 138/2019 o pedagogických a odborných zamestnancov patrí sociálny pedagóg opäť do kategórie odborných zamestnancov, avšak pri popise pracovnej činnosti je sociálny pedagóg premiestnený do tzv. „ďalších kategórii odborných zamestnancov“ – spolu s logopédom, školským logopédom a liečebným pedagógom. Podľa Hroncovej (2019) to predstavuje značné obmedzenie okruhu pôsobnosti sociálneho pedagóga. Pozitívne však je, že profesia sociálneho pedagóga má svoj profesijný štandard, ktorý je zadefinovaný v Pokyne ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Liberčanová, Kurtek (2021) v súvislosti s ťažkosťami nachádzania priestoru pre sociálneho pedagóga v podmienkach slovenských škôl, vidia problém v tom, že školy častokrát nie sú schopné vyhradiť finančné prostriedky na daného odborníka. Zároveň je však dôležité povedať, že aby škola chcela financovať odborného zamestnanca, musí mať povedomie o jeho existencii. Zdá sa, že skutočnosť, že sa sociálny pedagóg dostal do zákonov, ktoré vymedzujú činnosť školy, by mala postačiť. Realita je však iná. Domnievajú sa, že to môže byť spôsobené nedostatočnou osvetou o potrebe a prínose sociálneho pedagóga v školskom prostredí.

Sociálny pedagóg môže svoju činnosť vykonávať v materskej škole, v základnej škole, na gymnáziu, na strednej odbornej škole, v konzervatóriu, v školách pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, v školskom internáte a v špeciálnych výchovných zariadeniach. Najčastejšie v praxi však sociálny pedagóg pôsobí na základných školách. Emmerová (2005, s. 102) uvádza, že

„základom jeho práce je sociálno - výchovná činnosť s deťmi a mládežou v problémových situáciách, resp. v práci s deťmi z dysfunkčných rodín. Pozornosť by mal prioritne venovať: deťom a mládeži zo znevýhodneného socio - kultúrneho prostredia; žiakom so sociálno - patologickým správaním (toxikománia; delikvencia a kriminalita; záškoláctvo; šikanovanie); deťom a mládeži s LMD (ľahkou mozgovou dysfunkciou); žiakom, ktorí trpia syndrómom CAN (týraného, zneužívaného a zanedbávaného dieťaťa); všetkým žiakom pri organizovaní voľnočasových aktivít; preventívnej činnosti; žiakom v problémovej situácii.

2 SPOLUPRÁCA SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA S UČITEĽMI A RODINOU

Sociálny pedagóg v škole pri realizácii prevencie sociálno - patologických javov sa zaoberá najmä primárnou a sekundárnou prevenciou, no nie je vylúčená ani terciárna prevencia. Hroncová (2018) uvádza, že prevencia sociálno - patologických javov v škole musí byť realizovaná okrem sociálneho pedagóga, koordinátora prevencie i za participácie všetkých pedagogických a odborných zamestnancov, pričom osobitnú úlohu v tomto smere musí zohrávať triedny učiteľ. Aby prevencia bola úspešná, je potrebné, aby na nej participovali všetky zložky - odborníci, pedagógovia i rodičia. Rodina a spolupráca s rodinou má nezastupiteľné miesto pri prevencii sociálno - patologických javov, pretože dysfunkčná rodina má veľký vplyv na vznik deviantného správania u žiakov. Sociálno-výchovná práca s rodinou, osobitne s dysfunkčnou a sociálne znevýhodnenou rodinou, patrí k ťažiskovým oblastiam školskej preventívnej práce sociálneho pedagóga.

V súvislosti s humanizáciou školy je charakteristický prístup školy na partnerskej úrovni vzťahov s rodičmi a vo vzájomnej kooperácii. Takýto vzťah je optimálny pre obidve strany. Avšak v praxi sa stretávame aj s inými kombináciami vzťahov. Cieľom práce školy s rodinou je zabezpečenie otvorenosti škôl verejnosti (hlavne rodičom), vytvorenie atmosféry vhodnej na otvorené rozhovory medzi školou a rodičmi. Bakošová (2008) uvádza, že obsah sociálno-pedagogickej práce školy a rodiny je zvyčajne vzdelávanie rodičov o sociálnom správaní detí, riešenie pedagogických situácií a vzťahov medzi deťmi a učiteľmi alebo medzi deťmi vzájomne. Vzdelávanie rodičov v tejto oblasti sa týka najmä prístupov rodičov pri riešení sociálno -patologických javov. Spolupráca rodiny a školy by mala deti zapájať do diania, aby pochopili, že sú súčasťou týchto procesov. Dôležitá je komunikácia a kooperácia, teda rozprávať a počúvať. Úloha sociálneho pedagóga v tejto spolupráci môže byť manažovanie týchto aktivít, iniciácia stretnutí s učiteľmi, deťmi a rodičmi.

V roku 2021 sme mapovali pôsobenie sociálneho pedagóga na školách. Jedno je napísaná teória a druhé realita v praxi. Zaujímala nás jeho spolupráca s ostatnými učiteľmi a rodičmi. Uvedené zisťovanie jeho práce, úloh, spolupráce nás zaujímalo hlavne z toho dôvodu, či pri zmene legislatívy sa premietla nejaká výraznejšia zmena do bežného života sociálneho pedagóga v školskom prostredí. Oslovili sme troch sociálnych pedagógov v školskom prostredí, ktorí boli ochotní odpovedať na

naše pripravené otázky pološtruktúrovaného rozhovoru. Zaujímala nás oblasť spolupráce s učiteľmi na škole a spolupráca s rodinou. Z odpovedí dopytovaných respondentov nám vyplynulo, že by bolo optimálne ak by učiteľ mohol byť pre sociálneho pedagóga veľkým prínosom, pretože cez pravidelný kontakt na vyučovaní môže byť k žiakovi bližšie, môže ho lepšie spoznávať, detailnejšie popísať symptómy výchovne problémového správania, prípadne aj jeho dôsledky. Zase naopak sociálny pedagóg môže výrazne pomôcť učiteľom a triednym učiteľom aj pri diagnostike triedy, napr. na vybraných vyučovacích hodinách, zastupovaných hodinách, triednických hodinách, môže pracovať v triednom kolektíve, môže pomôcť pri problémovom správaní žiaka, ako mediátor v konfliktnej situácii, vo forme poradenstva učiteľovi zvlášť pri riešení sociálno - patologických javov, môže poskytovať učiteľom spätnú väzbu. Toto je nejaký optimálny stav, ktorý však nie celkom vždy funguje ako má, pretože z celkového počtu učiteľov je to malé percento tých, ktorí prídu a chcú spoločne riešiť problémy žiakov. V praxi sa stretávame s faktom, kedy mnoho triednych učiteľov nepozná svojich žiakov, nemajú záujem hovoriť so žiakmi o príčinách ich neprispôsobivého správania, niekedy nevenujú pozornosť zmenám, ktoré sa dejú v ich životoch (napr. úbytok 20 kg na váhe u žiaka za jeden školský rok, zmena v správaní, zmena v dosahovaných školských výsledkoch, záškoláctvo, atď.) alebo si zmenu aj všimnú, ale nevedia akým spôsobom by mali zasiahnuť do problému. Inak respondenti vyjadrili, že spolupracujú s učiteľmi vždy, keď si to situácia vyžaduje.

Tiež nás zaujímalo o aký druh spolupráce sa jedná. Z odpovedí môžeme uviesť nasledovné: tí učitelia, ktorí chcú spolupracovať nás najčastejšie kontaktujú v situáciách ako:

- celková atmosféra v triede je nezvládnuteľná a nevedia dôvod zmeny správania sa žiakov,
- triedny alebo iný učiteľ si všimne výraznú zmenu v správaní žiaka a žiak o tom nechce hovoriť.
- riešenie záškoláctva žiakov ale aj iné.

Ďalej nás zaujímalo ako spolupracujú s rodinou. Z uvedených odpovedí môžeme uviesť, že práca sociálneho pedagóga zväčša je v zmysle krízovej intervencie a sekundárnej prevencii. Pri sekundárnej prevencii má svoje dôležité miesto aj podpora z rodinného prostredia a práca so sociálnym prostredím dieťaťa. Sociálny pedagóg môže rodičom detí poskytovať poradenstvo v oblasti riešenia sociálno - patologických javov, byť nápomocný pri riešení situácií prispievajúcich k rastu napätia medzi rodičmi a deťmi alebo prizývať do spolupráce ďalších odborníkov. Z praxe môžeme konštatovať, že sú dve skupiny rodičov. Rodičia detí s existujúcimi problémami, ktorí pomoc sociálneho pedagóga vítajú, využívajú ponúkanú pomoc, ochotne spolupracujú a snažia sa spolupracovať so školou. Druhú skupinu tvoria rodičia, ktorí nereagujú na výzvu učiteľov smerujúcu k riešeniu problémov, výzvu zúčastňovať sa na rodičovských združeniach, nejavia záujem o spoluprácu so školou, neinformujú sa o prospechu a správaní sa svojich detí a neriešia ani problémy, ktoré sa u nich vyskytujú. Takmer všetky problémy, s ktorými žiaci vyhľadali pomoc, súviseli nejakým spôsobom s nefunkčným rodinným prostredím. Veľmi jasne

vyznieva, že je v našej spoločnosti kríza rodiny, kríza výchovy, kríza morálnych a duchovných hodnôt u detí a mladistvých. Rozvodovosť a s tým súvisiaci druhí, tretí a ďalší partneri rodičov, nevlastní súrodenci, nezaujme biologických rodičov po rozvode o deti, nové vzťahy, nové situácie, nezamestnanosť rodičov, odchod rodičov do zahraničia za prácou, alkoholizmus v rodine, chudoba, dlhy rodín, majetkové rozdiely medzi deťmi, psychické problémy rodičov,...to všetko spôsobuje zmätok v duši detí, čo prispieva k nárastu problémov u detí. Nedokážu sami zvládať takéto situácie, preto hľadajú možnosti zabudnutia a uspokojenia niekde inde (alkohol, drogy, nevhodné partie...). Deti potrebujú hovoriť o svojich problémoch a keď nemajú s kým, nie raz to vedie k vzniku sociálno-patologických javov. Preventisti v oblasti sociálno-patologických javov právom kritizujú nespoluprácu rodičov so školou, niektorí odborníci už rezignovali tvrdením, že s deťmi „nepohneme“, ak rodičia nemajú záujem podieľať sa na ich výchove. Možno rodičmi nepohneme my, ktorí pracujeme v školách, ale máme možnosť vzdelávať a vychovávať budúcich rodičov. Máme možnosť ovplyvniť to, akí budú ďalší rodičia, s ktorými budeme možno spolupracovať v budúcnosti. Máme možnosť vstúpiť do detí, ktoré sú nám zverené určité hodnoty, máme možnosť ich naučiť veci, ktoré v ich rodine absentujú, môžeme s nimi hovoriť o veciach, o ktorých doteraz s nimi nikto nehovoril. A to je na jednej strane zodpovednosť a na druhej strane privilegium. Takže spolupracujeme s rodičmi, ktorí chcú spolupracovať a tí nás zvyčajne vyhľadajú a prídu sa poradiť, informovať, spolupracujú. Ale so všetkými sa nedá, nie každý má záujem.

ZÁVER

Cieľom príspevku nebolo všemapujúcim a zovšeobecňujúcim spôsobom predstaviť spoluprácu sociálneho pedagóga s učiteľmi a rodinným prostredím. Cieľom bolo reagovať na potrebu preukázania dôležitosti sociálneho pedagóga v školskom prostredí, v jeho individuálnom význame, ktorý by mal smerovať k spoločenskému významu.

Emmerová (2021) zdôrazňuje, že škola plní mnohé funkcie a zároveň zohráva dôležitú úlohu v oblasti prevencie – najmä primárnej, ale aj sekundárnej. V rámci výchovného pôsobenia na žiakov je nutné prepojenie kognitívnej, afektívnej a konatívnej zložky osobnosti u žiakov, čiže prepojenie preventívneho pôsobenia na: „Vedomosti – postoje – sociálne zručnosti“. To znamená, že realizátor prevencie musí sprostredkovať objektívne vedomosti napr. o drogách a dôsledkoch ich užívania, ale zároveň musí svoje úsilie zameriavať aj na rozvíjanie negatívnych postojov k takýmto javom. Škola musí u žiakov rozvíjať sociálne zručnosti zamerané na odmietanie rizikového či problémového správania. Škola ako profesionálna inštitúcia musí v tomto smere upevňovať autoregulačný systém žiakov a ich zodpovednosť za vlastný život a správanie.

Toto je plne kompetentný práve sociálny pedagóg. Bellová, Siváková, Tišťanová (2019) sa vo svojej publikácii zaoberali devalvačnými prejavmi žiakov voči učiteľom. Aj toto je nová výzva, nový priestor, pri ktorom sa otvára ďalšia možnosť spolupráce sociálneho pedagóga s učiteľmi v školskom prostredí.

Je veľa dôvodov, prečo je problematika sociálneho pedagóga spracovávaná. V kontexte so súčasnými problémami spoločnosti považujeme za nevyhnutné dokumentovať ich potrebu v školách.

Príspevok je výsledkom riešenia vedecko – výskumnej úlohy KEGA 012KU-4/2022 „Bezpečnosť školského prostredia – nová výzva pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov základných a stredných škôl.“

ZOZNAM LITERATÚRY

BAKOŠOVÁ, Z.: *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion, s.r.o., 2008.

BELLOVÁ, S. – SIVÁKOVÁ, G. – TIŠŤANOVÁ, G.: *Devalvačné prejavy žiakov a možnosti ich eliminovania na základnej škole*. Ružomberok: Verbum, 2019.

EMMEROVÁ, I.: Možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga. In *Pedagogická orientace*. 2005, č. 3. [cit. 06.06.2022]. Dostupné na: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1038/838>>.

EMMEROVÁ, I.: Nevyhnutnosť a možnosti prevencie užívania kanabisu (osobitne marihuany) deťmi a mládežou. In *Pediatric pro praxi*. 2001, č. 5. [cit. 06.06.2022]. Dostupné na: <<https://www.solen.cz/pdfs/ped/2021/05/06.pdf>>.

HRONCOVÁ, J. : Aktuálne problémy školských sociálnych pedagógov. In *Manažment školy v praxi*. Odborný mesačník pre školy a školské zariadenia. 2019, č. 1. [cit. 06.06.2022]. Dostupné na: <<https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment-skoly-v-praxi/aktualne-problemy-skolskych-socialnych-pedagogov.m-560.html>>.

HRONCOVÁ, J.: Sociálny pedagóg v slovenskej škole. In *Manažment školy v praxi*. 2018, č. 11. [cit. 06.06.2022]. Dostupné na: <<https://www.direktor.sk/sk/aktuality/socialny-pedagog-v-slovenskej-skole.a-9394.html>>.

Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní.

NOVÉ VÝZVY PROFESIE „SOCIÁLNY PEDAGÓG“ V NADVÄZNOSTI NA AKTUÁLNE OHROZENIA ŽIAKOV VO VIRTUÁLNO M PRIESTORE

doc. PhDr. Mário DULOVICS, PhD.

Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela

Abstrakt

Profesia sociálneho pedagóga prešla za posledných 14 rokov výraznými metamorfózami, ktoré boli často dôsledkom aj sociálno-výchovných problémov v edukačnej praxi. Cieľom predkladanej štúdie je priblížiť vývoj profesie sociálneho pedagóga v podmienkach Slovenskej republiky a zároveň poukázať na nové výzvy v preventívno-výchovnej práci, ktoré súvisia s dynamickým nárastom virtuálnych ohrození detí a mládeže. Nárast ohrození vo virtuálnom priestore si okrem iného vyžiadala aj inovatívne prístupy v školskej sociálno-výchovnej práci. V intenciách výskumu sme použili výskumný nástroj *Internet addiction test (IAT)* na monitoring excesívneho používania internetu / internetovej závislosti a dotazník vlastnej konštrukcie zameraný na monitoring rizikového správania na internete, v dôsledku ktorého sú žiaci ohrození kyberšikanovaním. Výskumný súbor je tvorený 699 žiakmi druhého stupňa základných škôl. Vo výskumnom súbore sme identifikovali 205 (29,3%) excesívnych používateľov internetu a 42 (6%) žiakov, ktorí podľa výskumného nástroja IAT vykazovali znaky závislosti. Žiakov, ktorí sú v dôsledku rizikového správania v online priestore ohrození kyberšikanovaním, sme vo výskumnom súbore identifikovali 232 (33,2%). Zistili sme, že dievčatá mierne dominujú v excesívnom používaní internetu a v oblasti internetovej závislosti a chlapci sa častejšie dopúšťajú online rizikového správania, tým sú z aspektu viktimizácie viac ohrození kyberšikanovaním. S dôrazom na zistenia prezentované v príspevku, ďalšie empirické štúdie a rôzne situácie vyplývajúce z edukačnej praxe, je nutné poznamenať, že jednou z aktuálnych úloh sociálnych pedagógov v intenciách prevencie je orientácia na oblasť virtuálnych ohrození a online rizikového správania. Sociálny pedagóg v tomto smere plní viaceré úlohy zamerané na osvetu v oblasti konformného správania sa vo virtuálnom priestore a bezpečného používania internetu.

Kľúčové slova: sociálny pedagóg, virtuálne ohrozenia, prevencia, žiak, škola.

Abstrakt

The profession of social pedagogue has undergone significant metamorphoses over the last 14 years, which have often been the result of social and educational problems in educational practice. The aim of the presented study is to approach the development of the profession of social pedagogue in the conditions of the Slovak Republic and at the

same time to point out new challenges in preventive and educational work related to the dynamic increase of virtual threats to children and youth. The increase in threats in the virtual space has required, among other things, innovative approaches in school social and educational work. For the purposes of the research, we used the research tool Internet addiction test (IAT) to monitor excessive use of the Internet and Internet addiction and a self-designed questionnaire aimed at monitoring risky behavior on the Internet, as a result of which students are at risk of cyberbullying. The research group consists of 699 secondary school students. In the research group, we identified 205 (29.3%) excessive Internet users and 42 (6%) students who, according to the IAT research tool, showed signs of addiction. We identified 232 students (33.2%) of students who are at risk of cyberbullying due to risky behavior in the online space. We have found that girls are slightly dominant in excessive internet use and internet addiction, and boys are more likely to engage in online risk-taking behaviors, making them more vulnerable to cyberbullying in terms of victimization. With emphasis on the findings presented in the paper, other empirical studies and various situations arising from educational practice, it should be noted that one of the current tasks of social educators in the intentions of prevention is to focus on virtual threats and online risk behavior. In this regard, the social educator performs several tasks aimed at raising awareness in the field of conformal behavior in virtual space and safe use of the Internet.

Key words: social pedagogue, virtual threats, prevention, student, school.

ÚVOD

V súvislosti s transformáciou spoločenského režimu po roku 1989 odborníci poukazovali na nárast, respektíve odtabuizovanie rizikového správania u detí a mládeže (Bakošová, 2005; Hroncová, 2009), zároveň na nutnosť kreovania pomáhajúcich profesií, ktoré by novovzniknuté problémy dokázali riešiť alebo im predchádzať. Pri hľadaní určitých historických analógií môžeme o podobnej situácii hovoriť aj začiatkom 21. storočia, kedy sa v dôsledku informačno-technologickej revolúcie začali vynárať riziká súvisiace s využívaním moderných informačných technológií. Na jednej strane išlo o prejavy správania, ktoré boli dobre známe a transformovali sa do digitálnej podoby (šikanovanie / kyberšikanovanie; patologické hráčstvo / závislosť na online hazarde; kriminalita / počítačová kriminalita a podvody), na druhej strane sa vynorili nové riziká súvisiace výlučne s virtuálnym priestorom (excesívne používanie alebo závislosť vo vzťahu k subsystémom internetu, online rizikové výzvy, rôzne formy sextingu a podobne).

Spoločenské progres mal od nepamäti aj svoju tienistú stránku. Na problémy vo výchove a nové formy rizikového správania museli sociálni pedagógovia, ale aj iné pomáhajúce profesie v praxi pohotovo reagovať. Határ (2010, s. 14) v tejto súvislosti zdôrazňuje dopad spoločenských premien na vývoj sociálnej pedagogiky, pričom uvádza, že „sociálna pedagogika predstavuje otvorený vedný systém, pretože vždy bola a je podriadená spoločnosti a jej silná závislosť od spoločenského vývoja vytvárala a neustále vytvára ďalšie príležitosti pre nové pole pôsobnosti“. Niklová (2020, s. 31) uvádza, že: Dnešné školy čelia mnohým problémom, ktoré sú

vyústením, spoločenských, ekonomických, politických podmienok a reforiem. Preto je v tejto súvislosti nevyhnutné posilniť najmä výchovnú funkciu školy prostredníctvom pedagogických, ale aj odborných zamestnancov školy.

Skupina detí a mládeže, ktorá sa v tejto súvislosti považuje za najviac ohrozenú, je označovaná ako generácia Z. Vekové vymedzenie generácie Z v odbornej literatúre nie je jednotné. Turner (2015) uvádza, že do nej patria narodení v rokoch 1993 až 2005, White (2017) do generácie Z zaraduje narodených v rokoch 1993 až 2012 a pod. Možno konštatovať, že značná časť generácie Z pokrýva vekovú kategóriu detí a mládeže na prahu tretej dekády nového milénia, ktorá vyrastá a dospieva pod silným vplyvom informačných a komunikačných technológií. Aktuálnou výzvou profesie „sociálny pedagóg“ je preto v rámci preventívneho, sociálno-výchovného pôsobenia predchádzať ohrozeniam detí a mládeže vo virtuálnom prostredí, respektíve prispieť k ich odstráneniu.

1 HISTORICKÉ VÝCHODISKÁ A NOVÉ VÝZVY PROFESIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

Dnes môžeme ešte stále profesiu sociálneho pedagóga označiť za pomerne mladú. Hoci sa sociálni pedagógovia v zmysle Zákona č. 279/1993 o školských zariadeniach mohli uplatniť v zariadeniach výchovnej prevencie, profesia sociálneho pedagóga sa skutočne začala dostávať do povedomia širšej verejnosti až po roku 2008, kedy došlo k jej plnohodnotnému legislatívnemu ukotveniu. Zákon 245/2008 o výchove a vzdelávaní značne rozšíril pole pôsobnosti sociálnych pedagógov. Sociálni pedagógovia v zmysle uvedeného zákona môžu pôsobiť v školách (od materských až po stredné), v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, špeciálnych výchovných zariadeniach, či školských internátoch. Historickú stabilizáciu profesie sociálneho pedagóga v legislatívnej rovine možno pripísať taktiež ukotveniu Zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, ktorý v § 24 rámcovo vymedzil kompetencie sociálneho pedagóga. V súčasnosti vymedzuje kompetencie sociálneho pedagóga Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, kde sa v § 27 uvádza, že sociálny pedagóg:

- „vykonáva preventívne činnosti zamerané na predchádzanie a odstraňovanie rizikového správania detí a žiakov a na predchádzanie a odstraňovanie sociálno-patologických javov,
- poskytuje poradenstvo a intervenciu so zameraním na deti a žiakov s rizikovým správaním, ohrozených sociálno-patologickými javmi a na deti a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- poskytuje poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom, pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom,
- vykonáva sociálno-pedagogickú diagnostiku prostredia a vzťahov, osvetovú činnosť a ďalšie činnosti v sociálno-výchovnej oblasti,

- podporuje spoluprácu pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov so zákonnými zástupcami, zamestnancami zariadení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately a ďalšími fyzickými osobami a právnickými osobami.“

Profesia sociálneho pedagóga prešla za posledných 14 rokov svojej existencie dynamickým vývojom a precizovaním činností sociálnych pedagógov v školách a školských zariadeniach. Vo veľkej miere bol tento vývoj pozitívne ovplyvnený kreovaním profesijného štandardu „Sociálny pedagóg“, aj procesných štandardov, ktoré v značnej miere prispievajú k transparentnosti práce sociálnych pedagógov v edukačnom prostredí. Operacionalizácia sociálno-výchovnej práce prispela k ozrejeniu ich kompetencií a úloh v školskom prostredí.

Problémy sociálnych pedagógov v školskej praxi boli prvýkrát monitorované v roku 2012 na odbornom seminári „Sociálny pedagóg v škole“, ktorý zrealizovala vtedy ešte Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB. Na seminári sa zúčastnili odborníci z akademického prostredia slovenských, ale aj českých vysokých škôl a odborníci z praxe. V rámci odborného seminára boli identifikované kľúčové problémové oblasti školských sociálnych pedagógov (Hroncová, Emmerová a kol., 2015):

- absencia profesiogramu, čiže profesijného štandardu „Sociálny pedagóg“;
- absencia metodických príručiek pre jednotlivé stupne škôl;
- nedostatok možností kontinuálneho vzdelávania.

„Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky“ na čele s prof. Hroncovou na aktuálne problémy reagovala a svojou aktivitou v rámci riešenia výskumných úloh vo veľkej miere prispela k ich eliminovaniu. V intenciách výskumnej úlohy KEGA č. 028UMB-4/2012 pod názvom *Preventívna sociálno-výchovná práca na základných a stredných školách z aspektu funkcie sociálneho pedagóga* bola publikovaná metodická príručka pod názvom *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole* (2013). Výskumná úloha KEGA č. 030UMB-4/2014 pod názvom: „*Vypracovanie a overovanie koncepcie aktualizácie vzdelávania pre sociálnych pedagógov pôsobiacich v praxi s osobitným zreteľom na školských sociálnych pedagógov*“ bola zameraná na vypracovanie koncepcie aktualizácie vzdelávania. Hroncová a Emmerová participovali taktiež na príprave profesijného štandardu pre sociálnych pedagógov v spolupráci s Metodicko-pedagogickým centrom v Bratislave.

Aktuálne sa vedecko-výskumná činnosť vybraných členov Katedry pedagogiky a andragogiky na PF UMB sústreďuje na nové výzvy, ktoré sa vynorili v oblasti preventívneho a sociálno-výchovného pôsobenia sociálnych pedagógov v súvislosti s expanziou digitálnych technológií. Na danú problematiku boli zamerané viaceré vedecko-výskumné projekty: v roku 2018 medzinárodný projekt *The risks of the virtual environment in the V4* (vedúca rieš. prof. Niklová), v rokoch 2019–2021 projekt VEGA č. 1/0446/19 *Stredoškolská mládež a jej potreby a ohrozenia vo voľnom čase v 21. storočí* (vedúca rieš. doc. Nemcová). Aktuálne sú v rámci uvedenej problematiky na Katedre pedagogiky a andragogiky riešené dva

projekty a to: VEGA č. 1/0396/20 *Vplyv elektronických médií na správanie a rozvíjanie prierezových spôsobilostí generácie Z na roky 202-2022* (vedúca rieš. prof. Niklová) a KEGA č. 024UMB-4/2022 *Prevenca online rizikového správania na roky 2022 -2024* (vedúci rieš. doc. Dulovics).

Aktuálnosť problematiky virtuálnych ohrození detí a mládeže je zároveň deklarovaná vo viacerých strategických dokumentoch. V „*Národnej koncepcii ochrany detí v digitálnom priestore na obdobie rokov 2020-2025*“ sa v intenciách špecifických cieľov vymedzených v 1. prioritě zdôrazňuje potreba „*podporiť účinnú prevenciu vo formálnom a neformálnom vzdelávaní detí a žiakov*“ a tiež „*podporovať celoživotné vzdelávanie rodičov, pedagogických a odborných zamestnancov, pracovníkov s deťmi a mládežou*“. Na nutnosť preventívneho pôsobenia v tejto oblasti sa upozorňuje taktiež v „*Stratégií prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike na roky 2016 až 2020*“, kde sa v prioritě č. 5 „*Reakcia na nové trendy a hrozby v oblasti bezpečnosti a verejného poriadku*“ upozorňuje na „*kriminalitu vo virtuálnom prostredí, materiálové i nemateriálové druhy závislosti napr. netolizmus (závislosť na nových informačných technológiách)*“.

2 VYBRANÉ OHROZENIA ŽIAKOV VO VIRTUÁLNO M PRIESTORE V TEORETICKÝCH SÚVISLOSTIACH

2.1 Závislosť na internete a excesívne používanie internetu

Pre teoretické vymedzenie závislosti na internete a excesívne používanie internetu sú charakteristické určité špecifiká. Priekopníčka problematiky internetovej závislosti Young (2004) uvádza, že pre závislých jedincov je internet najdôležitejšou prioritou v živote. Internet uprednostňujú pred priateľmi, rodinou aj prácou. Ostávajú online dlhé hodiny, pričom uprednostňuje virtuálny kontakt pred inými formami sociálnej interakcie. Takýto jedinci sú ochotní obetovať všetko, čo si v živote vážia, aby pokračovali vo svojom patologickom správaní. Billieux et al. (2017, s. 1723) definujú závislosť od internetu ako „... opakované správanie vedúce k významnému poškodeniu v rôznych oblastiach života a zdravia alebo k distresu. Takéto správanie daná osoba nevie sama redukovať a pretrváva počas významného časového obdobia (napr. najmenej 12 mesiacov), čo vedie k funkčnému poškodeniu denných aktivít“. Odborníci sa zhodujú (Kuss, Griffiths, Binder, 2013; Griffiths, 2005, Blinka et al. a ďalší), že pri závislosti na internete musí byť prítomných 6 nasledujúcich znakov:

- Saliencia/významnosť - označuje stav kedy sa daná aktivita stane tým najdôležitejším v živote človeka, ktorý trávi väčšinu času jej vykonávaním, či nad ňou neustále uvažuje.
- Zmena nálad - sa týka akútnych účinkov na psychiku jedinca, ktorý môže zažívať pocity úľavy, či pocity eufórie.

- Tolerancia - znamená, že jedinec potrebuje k dosiahnutiu efektu viac aktivít než tomu bolo na počiatku.
- Abstinénčne príznaky alebo syndróm z odňatia - často predstavuje podráždenosť a náladovosť, u behaviorálnych závislostí však chýba klasický fyzický abstinénčný príznak,
- Konflikt - sa týka interpersonálnych (pocit straty kontroly, či výčitky svedomia) alebo intrapersonálnych (narušené vzťahy v zamestnaní, v škole, v súkromí) vzťahov, ktoré sú dôsledkom konkrétnej online činnosti alebo súboru online aktivít,
- Relaps - je termín označujúci návrat k pôvodným vzorcom správania po období abstinencie, kedy jedinec pomerne rýchlo znovu dosiahne správanie nadobúdajúce extrémne, patologické prvky. Príkladom je zrušenie profilu na sociálnej sieti, či účtu v online hre, čo po istej dobe u jedinca vyvoláva nepríjemne a nutkavé pocity, ktoré ho vedú k opätovnému pokračovaniu v daných online aktivitách.

Excesívne používanie internetu môžeme definovať ako jav, pri ktorom nie sú prítomné všetky príznaky závislosti, no zároveň sa môže negatívne prejavíť v sociálnej, výchovnej, či zdravotnej oblasti. Deti a mládež predstavujú vekovú kategóriu, ktorá z hľadiska prevalencie excesívneho používania internetu patrí medzi jednu z najrizikovejších skupín (Hupková, 2018, Blinka et al., 2015). Do istej miery to potvrdzuje aj skutočnosť, že závislosť od internetu má najvyššiu prevalenciu v období rannej dospelosti, konkrétne u vysokoškolskej mládeže (Blinka et al., 2015, Izrael, Holdoš, et al. 2019). Ak teda považujeme excesívne správanie za predstupeň internetovej závislosti, potom je jeho vyšší výskyt u dospelých pochopiteľný. Šavrnochová et al. (2020, s. 6) uvádzajú, že „... pojem excesívne používanie internetu sa používa v neklinickom kontexte, napríklad v spojení s edukáciou a prevenciou, najmä v spojitosti s detskou populáciou a populáciou dospelých.“

2.2 Kyberšikanovanie

V odbornej literatúre je kyberšikanovaniu venovaná značná pozornosť tak u domácich, ako i zahraničných autorov, ako napr. Hollá (2016), Niklová (2018), Šmahaj (2014), Kerstensa, Veenstra (2015), Hinduja, Patchin (2010), Willard (2005) a ďalší.

Emmerová (2014) charakterizuje kyberšikanovanie ako „...zneužívanie mobilných telefónov a internetu na posielanie agresívnych, nenávisťných a poškodzujúcich správ, prípadne zastrašovanie osôb.“ Petro (2005) definuje kyberšikanovanie ako „šikanovanie pomocou nových informačných a komunikačných technológií.“

Kyberšikanovanie má v porovnaní s tradičným šikanovaním určité špecifiká ako anonymita, rýchle rozšírenie prejavov agresie k veľkému publiku, či dostupnosť, ktoré sú následkom progresu v oblasti informačných a komunikačných technológií.

Dostupnosť značí, že v prípade kyberšikanovania neexistuje priestorové ani časové ohraničenie prejavov agresie. Zatiaľ čo klasické šikanovanie sa odohráva v špecifických lokalitách (priestory školy - trieda, chodba, WC) a v špecifickom čase (počas prestávky v škole, cesta zo alebo do školy a pod.), pri kyberšikanovaní je obeť agresorom zastihnuteľná kdekoľvek. I keď má kyberšikanovanie často korene v reálnych vzťahoch a je prepojené s tradičným šikanovaním v školskom prostredí, v dôsledku dostupnosti vážne zasahuje a narúša prežívanie dieťaťa alebo dospelujúceho aj vo voľnom čase.

Kyberšikanovanie je komplikovaný a štruktúrovaný fenomén, ktorý zastrešuje širokú škálu online deviantného správania. Jednou z pôvodných typológií, ktorá sa snaží o vymedzenie foriem kyberšikanovania, je typológia od autorky Willard (2007), ktorá medzi kyberšikanovanie zaraďuje nasledovné javy:

- Provokovanie (flaming) - vulgárne nadávky v simultánnej online komunikácii.
- Obťažovanie (harassment) - zverejnenie urážlivej / ponižujúcej fotografie, statusu, výhražné / urážlivé emaily, urážlivé komentovanie fotografií.
- Zosobnenie (impersonation) - vytvorenie falošného profilu,
- Odhalenie (outing) - fotografovanie a natáčanie iných osôb v nepriemných situáciách a ich zverejnenie na internete.
- Happy slapping - zverejnenie videa, kde je fyzicky ubližované inej osobe. Ide o kombináciu šikanovania a kyberšikanovania.

3 METODIKA VÝSKUMU A ANALÝZA VÝSLEDKOV EMPIRICKÉHO VÝSKUMU

Do empirického výskumu, ktorý bol realizovaný od septembra 2021 do marca 2022 prostredníctvom online dotazníka, sa zapojilo 699 žiakov všetkých ročníkov druhého stupňa základných škôl. Výskumný súbor tvorilo 344 (50,1%) chlapcov a 355 (50,9%) dievčat. Priemerný vek respondentov bol 13 rokov.

V intenciách výskumu sme využili dotazníkovú metódu. Dotazník pozostával z batérie otázok, ktoré boli širšie orientované na virtuálne ohrozenia žiakov. Pre potreby príspevku sa zameriame na vyhodnotenie čiastkových zistení týkajúcich sa prevalencie excesívneho používania internetu a rizikového správania žiakov, ktoré môže vyústiť do kyberšikanovania. Pre identifikáciu excesívnych používateľov internetu sme využili 20 položkovú škálu *Internet addiction test* (IAT) (Young, 2004). V prípade monitoringu rizikového správania žiakov bola použitá škála skonštruovaná riešiteľmi projektu VEGA *Vplyv elektronických médií na správanie a rozvíjanie prierezových spôsobilostí generácie Z*, ktorá pozostávala z 8 položiek. Žiaci mali možnosť na 5 stupňovej škále vyjadriť, v akej frekvencii sa dopustili rizikového správania za posledný mesiac. Znenie škály: „1= nikdy“-„2= aspoň 1x za mesiac“ „3 = aspoň 1x za týždeň“-„4 = aspoň 1x za deň“-„5 = niekoľkokrát denne“.

Za excesívnych používateľov internetu sme považovali tých žiakov, ktorí v škále IAT dosiahli skóre v rozmedzí od 50 do 79 bodov. Za závislých sme považovali

žiakov, ktorí dosiahli skóre v rozmedzí 80 do 100 bodov. Za žiakov, ktorí sú ohrození kyberšikanovaním v dôsledku rizikového využívania internetu sme považovali respondentov, ktorí v danej škále dosiahli priemer AM $\geq 1,3$. Išlo o jedincov, ktorí sa vo virtuálnom prostredí opakovane a zároveň kombinovane dopustili určitých foriem rizikového správania za posledný mesiac. Z uvedeného dôvodu sa u nich zvyšuje riziko, že sa môžu stať potenciálnymi obeťami kyberagresorov.

Vo výskumnom súbore žiakov sme identifikovali 205 (29,3%) excesívnych používateľov internetu a 42 (6%) žiakov, ktorí podľa výskumného nástroja IAT vykazovali znaky závislosti. Žiakov, ktorí sú v dôsledku rizikového správania v online priestore ohrození kyberšikanovaním, je vo výskumnom súbore 232 (33,2%). Popisnú štatistiku empirických zistení prezentujeme v tabuľkách T1 a T2.

Tabuľka 1. Štruktúra výskumného súboru žiakov z aspektu rizika vzniku návykového správania vo vzťahu k internetu

Alternatívy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Bežní používatelia	233	67,7	219	61,7	452	64,7
Excesívni používatelia	94	27,3	111	31,3	205	29,3
Závislí používatelia	17	4,9	25	7,0	42	6,0
Spolu	344	100	355	100	699	100

Zdroj: vlastné spracovanie.

Tabuľka 2. Žiaci ohrození kyberšikanovaním v dôsledku opakovaného rizikového používania internetu

Alternatívy	Chlapci			Dievčatá			Spolu		
	n	%	AM	n	%	AM	N	%	AM
Hľadal/a som nové kontakty alebo priateľstvá na internete	94	27,3	2,7	95	26,8	2,7	189	27,0	2,7
Poslal/a som niekomu, koho osobne nepoznám, svoje osobné informácie	40	11,6	1,7	31	8,7	1,5	71	10,2	1,6
Pridal/a som si ľudí, ktorých osobne nepoznám k mojim priateľom/kontaktom	87	25,3	2,6	83	23,4	2,4	170	24,3	2,5
Predstieral/a som, že som inou osobou než v skutočnosti som	55	15,9	2,0	43	12,1	1,8	98	14,0	1,9
Poslal/a som svoju fotku /video	55	15,9	2,1	62	17,5	2,0	117	16,7	2,0

niekomu, koho osobne nepoznám									
Stretol/stretla som sa s niekým, koho som spoznal/a cez internet	74	21,5	2,3	60	16,9	2,0	134	19,2	2,2
Poslal/a som svoju odhalenú fotku niekomu cez internet	43	12,5	1,9	28	7,9	1,5	71	10,2	1,7
Poslal/a som video, na ktorom som odhalený/odhalená niekomu cez internet	39	11,3	1,8	21	5,9	1,4	60	8,6	1,6

Zdroj: vlastné spracovanie.

Z výsledkov výskumu vyplýva, že zatiaľ čo dievčatá mierne dominujú v excesívnom používaní internetu a v oblasti internetovej závislosti, chlapci sa častejšie dopúšťajú online rizikového správania, a tým sú z aspektu viktimizácie viac ohrození kyberšikanovaním.

Nemožno pozitívne hodnotiť, že až 205 (29,3%) žiakov na základe skóre v dotazníku IAT vykazuje prejavy excesívneho používania internetu. Hoci excesívne používanie internetu môže mať prechodný charakter a byť vlastnou voľbou jedinca pri zvládaní určitých životných kríz, na druhej strane môže prerásť do závažnejšej podoby. Závislosť od internetu má markantné dopady na sociálnu, výchovnú, psychologickú oblasť.

Taktiež samotné vystavenie sa ohrozeniu kyberútokov je u žiakov vo výskumnom súbore vysoké. Veľká časť žiakov nedbá na zásady bezpečného používania internetu. Zoznamujú sa s neznámymi ľuďmi (N=189, 27%), ochotne im posielajú osobné informácie (N=71, 10,2%), fotografie, či videá (N=117, 16,7%). Čo je obzvlášť nebezpečné, takmer pätina žiakov (N=134, 19,2%) nemá problém vystaviť sa kybergroomingu. Podľa priemerných hodnôt sa totožne chlapci aj dievčatá (N=134) za posledný mesiac raz stretli s osobou, s ktorou sa zoznámili v online priestore. Nezanedbateľný je taktiež problém rozosielania odhalených fotografií (N=71, 10,2%), či videí (N=60, 8,6%) žiakmi. V tejto súvislosti Emmerová (2019, s. 57) zdôrazňuje, že: „Zneužitie osobných údajov a sebaodhaľovanie je vážnym problémom, ktorého dôsledky si žiaci neuvedomujú.“

ZÁVER

Virtuálne ohrozenia majú nespočetne mnoho podôb. Najmä deti a mládež často podceňujú potenciálne riziká internetu, domnievajú sa, že im sa nič zlé stať nemôže, alebo v dôsledku nedostatočnej znalosti zdravotných, psychických, či sociálnych dôsledkov rizikového správania. Aktuálna spoločenská situácia si preto vyžaduje, aby boli aktéri prevencie v školách a školských zariadeniach pripravení na nové výzvy v preventívnej a sociálno-výchovnej praxi. Nezastupiteľné miesto

v tejto oblasti má profesia sociálneho pedagóga. Sociálny pedagóg vďaka svojej pregraduálnej príprave získava kompetencie v oblasti prevencie a riešenia rôznych foriem rizikového správania u detí a mládeže, nevynímajúc riziká, ktoré sa spájajú s virtuálnym priestorom.

S dôrazom na výskumné zistenia prezentované v príspevku, ďalšie empirické štúdie, ale aj situácie, ktoré prináša edukačná prax je nutné poznamenať, že jednou z aktuálnych úloh sociálnych pedagógov v intenciách prevencie je jej orientácia na oblasť virtuálnych ohrození a online rizikového správania. Výsledky empirických zistení v oblasti excesívneho používania internetu, ako aj v oblasti bezpečného používania internetu dokazujú, že situácia je alarmujúca. Skutočnosť, že 134 (19,2%) žiakov sa stretlo s osobou, s ktorou sa zoznámila cez internet alebo 71 (10,2%) žiakov bolo ochotných poslať svoju odhalenú fotografiu inej osobe cez internet a ďalšie formy online rizikového správania, svedčia o dôležitosti prevencie a osvetu v oblasti virtuálnych ohrození generácie Z.

Sociálny pedagóg v tomto smere plní viaceré úlohy a to napríklad: vedie žiakov k zodpovednému a bezpečnému používaniu internetu; realizuje osvetu v oblasti ako zareagovať a na koho sa obrátiť v rôznych krízových situáciách; podporuje etické správanie vo virtuálnom priestore a kritické myslenie žiakov; rozvíja u žiakov samoregulačné mechanizmy v správaní, predovšetkým v súvislosti s nadmerným používaním internetu, či sociálnych sietí; rozvíja u žiakov empatiu a ďalšie pozitívne osobnostné vlastnosti.

Príspevok je priebežným výstupom projektu VEGA č. 1/0396/20 *Vplyv elektronických médií na správanie a rozvíjanie prierezových spôsobilostí generácie Z.*

ZOZNAM LITERATÚRY

- BAKOŠOVÁ, Z.: *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: FF UK, 2005.
- BILLIEUX, J. - VAN ROOIJ, A. J. - HEEREN, A. - SCHIMMENTI, (et al.): Behavioural Addiction Open Definition 2.0-using the Open Science Framework for collaborative and transparent theoretical development. In *Addiction*. 2017, roč. 112, č. 10, s. 1723–1724.
- BLINKA, L. (et al.): *Online závislosti*. Praha : Grada Publishing, 2015.
- EMMEROVÁ, I.: *Prevencia v škole a nové trendy rizikového a problémového správania žiakov*. Ružomberok: VERBUM, 2019.
- GRIFFITHS, M.: A “components” model of addiction within a biopsychosocial framework. In *Journal of Substance Use*. 2005, roč. 10, č. 4, s. 191–197.
- HATÁR, C.: *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF, 2010.
- HINDUJA, S. - PATCHIN, J. W.: Cyberbullying Research Summary. Cyberbullying and Suicide. In *Archives of Suicide Research*. 2010, roč. 14, č. 3. [Citované 2022-05-16]. Dostupné na: <<http://cyberbullying.org/>>.
- HOLLÁ, K.: *Sexting a kyberšikana*. Bratislava: IRIS, 2016.

HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. (et al.): *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*. Banská Bystrica: Belianum, 2015.

HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. – HRONEC, M.: *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica: Belianum, 2014.

HRONCOVÁ, J. Sociálna pedagogika na Slovensku po roku 1989. In HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. (et al.): *Sociálna pedagogika – vývoj a súčasný stav*. Banská Bystrica: PF UMB, 2009.

HUPKOVÁ, I.: Nadmerné používanie internetu. Vývinové špecifiká. In *Sociálna prevencia*. 2018, roč. 13, č. 1, s. 11-13.

IZRAEL, P. – HOLDOŠ, J. (et al.): *Digitálne detstvo*. Ružomberok: Verbum, 2019.

KERSTENS, J. – VEENSTRA, S.: Cyber Bullying in the Netherlands: A Criminological Perspective. In *International Journal of Cyber Criminology*. 2015, roč. 9, 2015, č. 2, s. 151 - 155.

KUSS, D. J. – GRIFFITHS, M. D. – BINDER, J. F.: Internet addiction in students: Prevalence and risk factors. In *Computers in Human Behavior*. 2013, roč. 29, č. 3, s. 959-966.

Národnej koncepcii ochrany detí v digitálnom priestore na obdobie rokov 2020-2025. [Citované 2022-05-23]. Dostupné na: <<https://detstvobeznasilia.gov.sk>>.

NIKLOVÁ, M.: *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach*. Bratislava: Wolters Kulwer, 2020.

NIKLOVÁ, M. – MAKÚCHOVÁ, J.: Forms of Cyber-bullying from the Aspect of Cyber-victims – Elementary and Secondary School. In *The New Educational Review*. 2018, roč. 16, č. 1, s. 150-161.

PETRO, J.: *Výkladový slovník internetu*. Brno: CP Books, 2005.

Pokyn ministra č. 39/2017. [Citované 2022-05-16]. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>>.

Stratégia prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike na roky 2016 až 2020.

ŠAVRNOCHOVÁ, M. – HOLDOŠ, J. – ALMÁŠIOVÁ, A.: *Excesívne užívanie internetu u adolescentov na Slovensku*. Banská Bystrica: Belianum, 2020.

ŠMAHAJ, J.: *Kyberšikana jako společenský problém*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014.

TURNER, A. R.: Generation Z: Technology and Social Interest. In *The Journal of Individual Psychology*. 2015, roč. 71, č. 2, s. 103-113.

WHITE, J. E.: *Meet Generation Z*. Michigan: Baker Publishing Group. 2017.

WILLARD, N. E.: *Cyberbullyin and cabetrheats : Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL, US: Research Press, 2007.

YOUNG, K.: Internet Addiction. A New Clinical Phenomenon and Its Consequences. In *American behavioral scientist*. 2004, roč. 4, č. 4, s. 402-415.

Zákon č. 279/1993 o školských zariadeniach.

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní.

Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch

PREVENTÍVNA KOMPETENCIA SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA V ŠKOLE A JEHO PRÍNOS PRI TVORBE BEZPEČNÉHO ŠKOLSKÉHO PROSTREDIA

prof. PhDr. Ingrid EMMEROVÁ, PhD.

Pedagogická fakulta KU v Ružomberku

Abstrakt

Vytváranie bezpečného prostredia na školách a zlepšovania vzťahov v triednych kolektívoch, poskytovať žiakom pocit psychického bezpečia a istoty, eliminovať nežiadúce prejavy, vrátane rizikového a problémového správania žiakov, je aktuálnou úlohou škôl. Štúdia analyzuje legislatívne možnosti a reálne činnosti sociálnych pedagógov v škole na Slovensku. Sociálni pedagógovia pôsobiaci v slovenských základných a stredných školách realizujú primárnu a sekundárnu prevenciu, riešia problémové správanie žiakov, uskutočňujú depistáž ohrozených žiakov, poskytujú poradenstvo, aktívne pracujú so žiakmi zo sociálne-znevýhodneného prostredia, spolupracujú s rodičmi žiakov a odborníkmi. Široké spektrum rizikového či problémového správania žiakov vyvoláva potrebu efektívnej prevencie v škole. Osobitnú úlohu v tomto smere zohrávajú sociálni pedagógovia, keďže sú na realizovanie prevencie odborne pripravení. Profesionalizácia preventívnej sociálno-výchovnej práce v škole je nevyhnutným predpokladom zvýšenia jej efektívnosti a prevencie problémového správania žiakov. Základné a stredné školy by mali zamestnávať sociálnych pedagógov, ktorí by sa prevenciou i riešením problémového správania žiakov zaoberali na profesionálnej úrovni.

Kľúčové slova: sociálny pedagóg, školský sociálny pedagóg, rizikové a problémové správanie žiakov, prevencia, sociálno-výchovná práca.

Abstract

Creation of safe school environment, improvement of relationships in classes, providing pupils with safety and security, elimination of undesired behaviour, including risk and problem behaviour is the current task of schools. The study analyses legislative possibilities and actual activities of social pedagogues in schools in Slovakia. Social pedagogues working in Slovak elementary and secondary schools carry out primary and secondary prevention, deal with pupils' problem behaviour, screen for threatened pupils, provide counselling, actively work with pupils from socially disadvantaged environment, co-operate with pupils' parents and with specialists. Professionalization of preventive socio-educational work in school is a prerequisite for its increased effectiveness and prevention of pupils' problem behaviour. The increase of problem behaviour in children and youth, however, calls for professionalisation of prevention even in the school setting, where it is the social pedagogue who should act, who is professionally trained for this activity. Elementary and secondary schools should employ social pedagogues to deal with prevention and solution of pupils'

problem behaviour at a professional level.

Kľúčové slova: social pedagogue, school social pedagogue, risk and problem behaviour of pupils, prevention, socio-educational work.

ÚVOD

Sociálny pedagóg je pracovná pozícia v školách, ktorá patrí medzi ďalšie zložky výchovného poradenstva a prevencie a má vykonávať prevenciu rizikového či problémového správania žiakov v školách a školských zariadeniach na profesionálnej úrovni. Jeho pôsobenie v školách je už v Slovenskej republike legislatívne ukotvené v Zákone č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní. Patrí do kategórie odborných zamestnancov a Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v §27 konkretizuje jeho činnosť takto: vykonáva preventívne činnosti, poskytuje poradenstvo a intervenciu so zameraním na deti a žiakov s rizikovým správaním, ohrozených sociálno-patologickými javmi a zo sociálne znevýhodneného prostredia, poskytuje poradenstvo zákonným zástupcom, pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom, vykonáva sociálno-pedagogickú diagnostiku prostredia a vzťahov, osvetovú činnosť a ďalšie činnosti v sociálno-výchovnej oblasti.

1 VÝSKYT RIZIKOVÉHO A PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA U ŽIAKOV

V spoločnosti dochádza k dynamickým zmenám, ktoré ovplyvňujú životy detí a mládeže tak v pozitívnom, ako i negatívom smere. Ako uvádza Hupková (2020), tak ako sa mení a vyvíja spoločnosť, menia sa aj sociálnopatologické javy, ktoré sú jej neželateľnou súčasťou. U žiakov základných a stredných škôl ide o rôznorodé nevhodné správanie: od drobných prehreškov až po závažné sociálnopatologické javy, čo je z hľadiska prevencie i následného riešenia dôležité rozlišovať.

Spektrum problémového či rizikového správania žiakov je široké a neustále sa mení. Okrem javov, ktoré sa roky u nich vyskytujú (záškoláctvo, experimentovanie s drogami, páchanie trestných činov a i.), objavujú sa nové trendy ako napr. nárazové pitie s cieľom čo najrýchlejšie sa opiť (binge-drinking), dochádza k sebapoškodzovaniu žiakov (v zmysle self-harm, self-injury), rozširujú sa poruchy príjmu potravy a najmä nové riziká v súvislosti s IKT a online prostredím.

Aktuálnym problémom je výskyt agresívneho správania (Bellová, Siváková, Tišťanová, 2019; Deáková, 2022; Škoda, Doulík, Svobodová, 2022), ktoré môže prerásť až do šikanovania. Ministerstvo vnútra SR realizovalo v roku 2021 dotazníkový prieskum na ZŠ a SŠ s cieľom zistiť reálnu situáciu z hľadiska výskytu sociálnopatologických javov, mapovali stav v šk. r. 2019/2020. Medzi tromi najčastejšími negatívnymi prejavmi správania žiakov je aj šikanovanie (30,8%).

Agresívne správanie sa prenáša aj do kyberpriestoru. Rozšírené a najmä nebezpečné je kyberšikanovanie. Problematike kyberšikanovania (z aspektu jeho výskytu, foriem, príčin, ale aj prevencie a riešenia) je v teoreticko – empirickej rovine venovaná pozornosť už niekoľko rokov na Slovensku i v zahraničí. Výskumy ohľadne kyberšikanovania u žiakov realizovali najmä Hollá (2016), Dulovics (2018),

v Českej republike Kopecký a Szotkowski (2015) a potvrdili, že kyberšikanovanie je pomerne rozšírené. Anonymné prostredie internetu ohrozuje deti a mládež aj v súvislosti so sexuálne rizikovým správaním, napr. sexting a sextortion predstavujú reálne riziká pre pubescentov i adolescentov.

V súčasnej školskej praxi nie je ojedinelé ani agresívne správanie žiakov voči učiteľom, na túto skutočnosť poukazujú viacerí autori (Csémy et al., 2014; De Wett, 2020; Niklová, Šajgalová, 2016).

Výsledky aktuálnych školských výskumov, ako aj údaje Štátnej školskej inšpekcie, Úradu práce, sociálnych vecí a rodiny (výkazy V12), Národného centra zdravotníckych informácií, MV SR, MS SR potvrdzujú výskyt problémového správania u detí a mládeže, z čoho vyplýva nevyhnutnosť realizovania efektívnej prevencie v škole.

Prevencia sa musí trefne zacielať na tie problémy, ktoré aktuálne ohrozujú žiakov. V tejto súvislosti je potrebné realizovať monitoring nevhodného správania.

2 PREVENTÍVNA KOMPETENCIA ŠKOLSKÉHO SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

Prevencia sociálnopatologických javov musí byť systematická práca a realizovaná na profesionálnej úrovni. V tejto súvislosti treba osobitne vyzdvihnúť sociálneho pedagóga v školách, pretože má odborné predpoklady na vykonávanie primárnej i sekundárnej prevencie, ako aj inej sociálnovýchovnej práce. Podľa Bakošovej (2021) cieľové skupiny školského sociálneho pedagóga tvorí zdravá populácia žiakov (napr. nadaní a talentovaní žiaci, žiaci s nerozvinutými sociálnymi kompetenciami, žiaci zo sociálne znevýhodneného, chudobného a málo podnetného prostredia) a ohrozená populácia žiakov (napr. týrané, zneužívané a zanedbávané deti, obeť násilia v škole, žiaci ohrození patologickými závislosťami a ďalšími sociálnopatologickými javmi).

Realizáciu prevencie možno pokladať za dominantnú sféru sociálno-výchovnej činnosti sociálneho pedagóga v škole, ktorý je na túto činnosť odborne pripravovaný. Ako uvádzajú Procházka, Paroubková a Počtová (2021) sociálny pedagóg predstavuje reálnu „pracovnú silu“, ktorá môže výrazne prispieť k uskutočňovaniu naplánovaných preventívnych aktivít. Možno súhlasiť s Bakošovou (2021), podľa ktorej by mal školský sociálny pedagóg pracovať ako tvorivý kreatívny odborník a prevenciou predchádzať vzniku nežiadúcich javov. Podľa Liberčanovej a Kurtek (2021) svoje nezastupiteľné miesto nachádzajú školskí sociálni pedagógovia najmä v oblasti prevencie.

Medzi preventívne a intervenčné aktivity pracovníkov pomáhajúcich profesií, teda aj sociálneho pedagóga, pri eliminácii sociálnopatologických javov u žiakov patrí (Gajdošová, Hubinská, Jakubková, 2011): zlepšovanie sociálnej atmosféry a klímy školy a zlepšovanie vzťahov, zlepšovanie sociálnych zručností žiakov, riešenia konfliktov, zvládania záťaže a stresu, rozvíjanie sociálnych kompetencií, učenie sa lepšie poznávať osobnosť žiaka, robiť adekvátnu sociálno-pedagogickú a inú diagnostiku, výber intervenčných stratégií pre prácu s problémovými žiakmi, zabezpečovanie psychohygieny učenia, uskutočňovanie integrácie žiakov so

špeciálnymi potrebami do štandardných škôl zo psychologického hľadiska, realizovanie preventívnych a rozvíjajúcich programov so žiakmi.

Ako uvádza Bakošová (2017), preventívne, poradenské či iné kompetencie sociálneho pedagóga využívané v škole sú potrebné na zníženie rizika výskytu sociálnopatologických javov a problémov v správaní, je však potrebné zameriavať sa aj na nové obsahy, napr. zdravý životný štýl, prevencia chorôb ako je bulímia, anorexia a pod.

Na základe **procesných štandardov prevencie je preventívna činnosť** realizovaná v školách a v školských zariadeniach rozdelená na **preventívno-výchovnú činnosť** a druhú oblasť tvoria **preventívne programy** (Tichý, Kříž, Božík, Vojtová, 2022):

Do oblasti **preventívno-výchovnej činnosti** patria odborné preventívne vzdelávacie aktivity zamerané na prevenciu rizikového správania, edukačných a tiež výchovných problémov, podporujú začlenenie žiakov do triednych kolektívov, prispievajú k vytváraniu pozitívnej triednej, ale aj celkovej školskej klímy, rozvíjajú sociálne kompetencie žiaka na zvládanie záťažových situácií. Môžu mať formu besedy, zážitkovej aktivity atď. a poskytovať ju na úrovni univerzálnej, selektívnej alebo indikovanej prevencie. Časová realizácia je krátkodobejšia 1 až 3 stretnutia. Tieto aktivity sú realizované systematicky v súlade s plánom iných preventívnych aktivít.

Preventívne programy predstavujú dlhodobejšie činnosti s triednym kolektívom. Pozostávajú z jasnej štruktúry, súboru nadväzujúcich aktivít smerujúcich k dosiahnutiu stanovených hlavných aj čiastkových cieľov. Priebežne alebo po ukončení je vhodná evalvácia realizovaného programu vybranými evalvačnými nástrojmi.

Najvhodnejšie sú **preventívne projekty či programy**. K účinnej a efektívnej primárnej prevencii patria kontinuálne a komplexné programy, interaktívne programy, predovšetkým programy pomáhajúce žiakom čeliť sociálnemu tlaku, zamerané na skvalitnenie komunikácie, nenásilné zvládanie konfliktov, odmietanie návykových látok, zvyšovanie zdravého sebavedomia, zvládanie úzkosti a stresu. Je dôležité realizovať rôzne kooperatívne aktivity.

Medzi základné podmienky prevencie patrí **vytváranie pozitívnej sociálnej klímy** v škole, s otvorenými a priateľskými vzťahmi. Pozitívna klíma dáva žiakom pocit bezpečia.

Pri realizovaní prevencie je nutné klásť dôraz na jej systematickosť. Pravidelné realizovanie preventívnych aktivít je omnoho účinnejšie než uskutočnenie jednorazovej aktivity. Pozitívne možno hodnotiť iba niektoré **jednorazové aktivity**, ako sú exkurzie do koncentračného tábora, exkurzie do reedukačného centra a pod.

Z jednorazových aktivít sa v školách realizujú besedy s odborníkmi a odborné prednášky. Prednášky síce nie sú efektívnou formou prevencie a u žiakov základných škôl ani vhodnou formou, ale ak sa spoja s diskusiou na daný problém, môžu byť doplnkom prevenčnej práce.

Disciplína predstavuje jeden zo základných faktorov prevencie problémového správania žiakov. Disciplínu treba chápať ako poriadok a dodržiavanie jasne stanovených pravidiel. Disciplína musí byť založená na dodržiavaní školského

poriadku a určených pravidiel, nie na strachu žiakov. Predchádzať problémom v správaní pomáhajú presné a jasné **pravidlá**. Podľa Liberčanovej (2020) okrem rutinných pravidiel a predpisov zakotvených v školskom poriadku, žiaci by mali byť tiež oboznámení na začiatku školského roka s pravidlami, ktoré sú „šité na mieru“ triedy, rešpektujúc zloženie skupiny a jej potreby. Pravidlá sú zamerané na ochranu a bezpečnosť členov skupiny, ale súčasne ich cieľom je naučiť žiakov akceptovať ostatných, predchádzať konfliktom, kultúrne sa správať a pod. Nestačí však len pravidlá predniesť a uviesť sankcie za ich porušovanie, je potrebné, aby žiaci chápali ich podstatu, zmysel a boli splnené ich očakávania pri dodržiavaní pravidiel.

Škola plní mnohé funkcie a zároveň zohráva dôležitú úlohu v oblasti prevencie – primárnej i sekundárnej. Okrem špecifickej prevencie, zameranej na jednotlivé druhy problémového správania je v škole potrebné realizovať aj nešpecifickú prevenciu. V rámci nej je nutné u žiakov rozvíjať sociálne spôsobilosti, podporovať efektívne riešenie problémov a konfliktov, rozvíjať sociálnu komunikáciu, empatiu i asertívne správanie.

V školách sa prevencia môže realizovať rôznymi formami preventívneho pôsobenia. K neúčinnnej prevencii zaradujeme zastrášovanie, citové apely, jednoduché predávanie informácií, jednorazové akcie, hromadné aktivity alebo premietanie filmov bez toho, aby nasledovala diskusia či rozhovor v malých skupinách. **Neúčinné preventívne aktivity v školách nerealizovať.** Nevhodné sú tiež besedy s abstinujúcim alkoholikom či toxikomanom.

ZÁVER

Odborníci venujú veľkú pozornosť problémovému a rizikovému správaniu žiakov, ktorého sa žiaci základných i stredných škôl dopúšťajú. Pri prevencii je potrebné zohľadniť tiež fakt, že deti a mládež sú aj obeťami deviantného správania.

Škola zohráva pri prevencii nezastupiteľnú úlohu, je dôležité, aby sa v nej realizovali preventívne aktivity zamerané na oblasť vedomia a konania žiakov, čím by sa predchádzalo výskytu problémového správania u nich. Prevenčná činnosť musí byť systematická práca realizovaná počas celého školského roka, aj u žiakov prvého stupňa základnej školy adekvátnymi a veku primeranými formami a metódami.

Aktuálnou sa stáva tiež požiadavka profesionalizácie procesov prevencie, kde nachádzame veľké možnosti pre **sociálnych pedagógov**, keďže sú na to odborne pripravení.

Škola ako významný výchovný a socializačný činiteľ by mala predstavovať bezpečné prostredie. Dominantnú úlohu pri vytváraní takéhoto prostredia majú najmä pedagogickí a odborní zamestnanci škôl, ktorí musia byť na tvorbu bezpečnej školy adekvátne pripravení. Napriek skutočnosti, že každá škola je originálna (svojou lokalitou, skladbou žiakov i učiteľov, každá škola má svoje vlastné problémy a špecifiká), je nutné v nej budovať bezpečné prostredie, realizovať systematickú a efektívnu prevenciu, riešiť výchovné problémy.

Sociálny pedagóg ako pomáhajúci profesionál – neučiteľ – je nápomocný v škole v mnohých oblastiach, tak žiakom, ako i učiteľom a rodičom. Pôsobenie sociálneho

pedagóga v škole je osobitne prínosné pri realizovaní prevencie, ďalej pre žiakov s problémovým správaním a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, pretože prostredníctvom sociálno-výchovnej činnosti im uľahčia proces socializácie. Napriek skutočnosti, že má pôsobenie školských sociálnych pedagógov v Slovenskej republike adekvátne legislatívne ukotvenie, sociálny pedagóg sa v školách vyskytuje iba ojedinele. Školský sociálny pedagóg môže významne prispieť k tvorbe bezpečného školského prostredia.

Príspevok je priebežným výstupom projektu KEGA 012KU-4/2022 Bezpečnosť školského prostredia - nová výzva pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov základných a stredných škôl.

ZOZNAM LITERATÚRY

- BAKOŠOVÁ, Z.: Školský sociálny pedagóg v Slovenskej republike - teoretické rozpracovanie a praktické uplatnenie. In: *Pedagogika.sk*. 2021, roč. 12, č. 3, s. 166 - 176.
- BAKOŠOVÁ, Z.: Preventívna a poradenská kompetencia sociálneho pedagóga v škole. In: *Socialia* 2017. Banská Bystrica: PF UMB, 2017, s. 59 - 64.
- BELLOVÁ, S. - SIVÁKOVÁ, G. - TIŠŤANOVÁ, K.: Devaluation acts of learners against teachers at Slovak schools. In: *AD ALTA*, 2019, č. 1, s. 12 - 14.
- CSÉMY, L. (et al.): *Agresivní chování ve školách z pohledu učitelů a žáků 2. stupně základních škol v ČR*. Praha: Centrum výzkumu protidrogových služeb a veřejného zdraví, 2014. Dostupné na: <cepros.cz>.
- DEÁKOVÁ, K.: Výskyt šik anovania v základných a stredných školách v školskom roku 2020/2021. In: *Prevencia*, 2022, roč. 21, č. 1, s. 12 - 18.
- DE WET, C.: Social media commenters' understanding of the antecedents of teacher-targeted bullying. In: *South African Journal of Education*. 2020, roč. 40, č. 3. DOI: <https://doi.org/10.15700/saje.v40n3a1799>
- DULOVICS, M.: *Online rizikové správanie detí a mládeže a možnosti jeho prevencie prostredníctvom mediálnej výchovy*. Banská Bystrica: Belianum, 2018.
- GAJDOŠOVÁ, E. - HUBINSKÁ, L. - JAKUBKOVÁ, V.: *Intervencia pracovníkov pomáhajúcich profesií pri riešení problémov a porúch detí v správaní s dôrazom na rozvíjanie ich sociálno-emocionálnej a morálnej zrelosti*. Bratislava: Stimul, 2011.
- HOLLÁ, K.: *Sexting a kyberšikana*. Bratislava: IRIS, 2016.
- HUPKOVÁ, I.: Sociálnopatologické javy v kontexte súčasnej spoločnosti. In: *Sociálna prevencia*. 2020, č. 1, s. 26 - 27.
- KOPECKÝ, K. - SZOTKOWSKI, R.: Cyberbullying and Other Forms of Risky Behaviour on the Internet by Czech Children. In: *Adiktologie*. 2015, č. 3, s. 226 - 233.
- LIBERČANOVÁ, K.: *Komponenty sociálnopedagogického procesu a ich aplikácia v spoločenskej praxi*. Trnava: PF TU, 2020.
- LIBERČANOVÁ, K. - KURTEK, L. I.: Profesionálna dráha školských sociálnych pedagógov na Slovensku. In: *Pedagogika.sk*. 2021, roč. 12, č. 3, s. 184 - 205.
- NIKLOVÁ, M., ŠAJGALOVÁ, M.: Pupils' Aggressive Behaviour towards Teachers in Elementary Schools in Slovakia. In: *The New Educational Review*. 2016, č. 4, s. 104 - 118.
- PROCHÁZKA, M. - PAROUBKOVÁ, A. - POČTOVÁ, N.: Činnosti sociálneho pedagoga na základní škole. Zkušenost z České republiky. In: BAKOŠOVÁ, Z. - DONČEVOVÁ, S. (et al.) *Pedagogika a andragogika I*. Bratislava: UK, 2021, s. 166 - 173.

ŠKODA, J. – DOULÍK, P. – SVOBODOVÁ, J.: Vliv míry agresivity žáků na klima školní třídy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2022, č. 1, s. 19 – 30. DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.1.19-30>

TICHÝ, L. – KRÍŽ, T. – BOŽÍK, M. – VOJTOVÁ, Z.: *Prevenia rizikového správania. Štandardy*. 2022. www.minedu.sk

Vyhodnotenie dotazníkového prieskumu zameraného na prítomnosť sociálno-patologických javov na slovenských školách v školskom roku 2019/2020. Dostupné na: www.minv.sk

Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení neskorších predpisov

STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ STRESU V ENCOUNTEROVÉ SKUPINĚ MATEK DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Mgr. Ing. Andrea HÁJKOVÁ, Doc. PhDr. Julius SEKERA, CSc.

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Abstrakt

Cílem textu je detekovat vliv intervence v setkáních encounterové skupiny na strategie zvládání stresu u matek dětí s mentálním postižením. Narození dítěte s mentálním postižením přináší jeho rodině kladné i záporné zkušenosti. Jednou z nich je často velká psychická zátěž u matek těchto dětí a s ní spojená vysoká míra stresu, se kterým se musí vypořádat. Autoři pomocí kvantitativního šetření za použití standardizovaného dotazníku Strategie zvládání stresu autorů Wilhelma Jankeho a Gisely Erdmannové zjistili, jak deset matek dětí s mentálním postižením v encounterové skupině reaguje na stresovou zátěž a jaké mají individuální tendence pro nasazení různých způsobů reakce v zátěžových situacích. Tentýž dotazník byl vypracován po absolvování 12 terapeutických sezení této skupiny a výsledky byly porovnány s údaji z počáteční vlny dotazování. Autoři zjistili, že terapeutická (osobnostně rozvojová) práce s matkami dětí s mentálním postižením v encounterové skupině má pozitivní dopad na individuální tendence způsobů reakce v zátěžových situacích.

Klíčová slova: encounterová skupina, mentální postižení, dotazník, integrovaná psychoterapie, strategie zvládání stresu.

Abstract

The aim of the text is to detect the influence of intervention in encounter group sessions on stress management strategies for mothers of children with mental disabilities. The birth of a child with an intellectual disability brings both positive and negative experiences to his family. One of them is often the heavy psychological strain on the mothers of these children and the associated high level of stress they have to cope with. The authors conducted a quantitative survey by using a standardised stress management strategy questionnaire developed by authors Wilhelm Janke and Gisel Erdmann to find out how ten mothers of children with mental disabilities in the encounter group respond to stress loads and what individual tendencies they have for deploying different response patterns in stressful situations. The same questionnaire was developed after completing 12 therapy sessions of this group and the results were compared with data from the initial wave of questioning. The authors found that therapeutic (personality-development) work with mothers of children with mental disabilities in the encounter group has a positive impact on the individual tendencies of response patterns in stressful situations.

Keywords: encounter group, mental disability, questionnaire, integrated psychotherapy, stress management strategies

ÚVOD

Cílem textu je detekovat vliv terapeutické intervence v encounterové skupině na strategie zvládnání stresu u matek dětí s mentálním postižením. Rodiny dětí s mentálním postižením můžeme obecně řadit k rodinám problémovým, mnohdy i mnohoproblémovým. Narození dítěte s mentálním postižením přináší jeho rodině mnoho nových zkušeností a poznatků jak kladných, tak také záporných. Jedním z faktorů, který se nezřídka v takové situaci vyskytuje, je velká psychická zátěž u matek těchto dětí a s ní spojená vysoká míra stresu, se kterým se musí vypořádat. Autoři pomocí kvantitativního šetření za použití standardizovaného dotazníku Strategie zvládnání stresu autorů Wilhelma Jankeho a Gisely Erdmannové zjistili, jak deset matek dětí s mentálním postižením v encounterové skupině reaguje na stresovou zátěž a jaké mají individuální tendence pro nasazení různých způsobů reakce v zátěžových situacích. Tentýž dotazník byl vypracován po absolvování 12 terapeutických sezení této skupiny a výsledky byly porovnány s údaji z počáteční vlny dotazování. Autoři zjistili, že terapeutická práce s matkami dětí s mentálním postižením v encounterové skupině má pozitivní dopad na individuální tendence způsobů reakce v zátěžových situacích.

1 Encounterová skupina

Nykl (2004, s. 89) píše o encounterové skupině, že je tzv. „jiná“. V čem je „jiná“ než ostatní terapeutické skupiny? Rozdíly mezi encounterovými a terapeutickými skupinami popisuje například Yalom. Jde podle něj většinou o intenzivní workshopy, tedy jednodenní, víkendové nebo týdenní. Atmosféra je neformální, účastníci spolu často tráví i volný čas. Facilitátor má menší odstup, může se jevit jako člen skupiny, neukazuje jen profesionální tvář. Velká odlišnost bývá i ve složení skupin. Encounterovou skupinu mohou tvořit lidé, kteří jen touží po větších schopnostech a růstu a jedná se o jinak dobře fungující jedince (Yalom, 1999, s. 604).

Matky dětí s mentálním postižením můžeme obecně charakterizovat jako dobře fungující jedince, kteří jen potřebují pomoci některé situace zvládat lépe, jde zde tedy spíše o osobnostní rozvoj.

Členové encounterových skupin podle Yaloma (1999, s. 604–605) „...musí být schopni vyslat a přijmout sdělení o svém vlastním chování nebo o chování jiného člena s minimálním zkreslením, a pokud mají sdělit přesnou informaci a být přístupní zpětné vazbě, musí být schopni relativně vysokého stupně sebeuvědomění a sebezpřijetí“. Dalšími podmínkami jsou důvěra, dobré úmysly, konstruktivnost, ochota přijetí zpětné vazby, schopnost „rozmrznutí“ (ochota „po přijetí zpětné vazby zpochybnit dříve zastávaná přesvědčení o sobě, zkoušet nové postoje a chování a přenést to, co se naučili, zpět do svého soukromého života)“ (Yalom, 1999, s. 605).

Rogers (1997, s. 13) o encounterové skupině říká, že „... tato klade důraz na osobnostní růst a rozvoj a současně na zdokonalení interpersonální komunikace a vztahů prostřednictvím zážitkového procesu“.

Deskripce setkání skupiny

Matky dětí s mentálním postižením z denního stacionáře ČMELÁČEK v Ostravě byly pozvány k vytvoření desetičlenné encounterové skupiny za účelem bližšího poznání se navzájem, zjištění společných znaků jejich problémů spočívajících z péče o dítě s mentálním postižením a s cílem využít skupinových sezení k intervenci spočívající v pomoci se do budoucna s těmito potížemi lépe a snadněji vyrovnávat.

Frekventantky se poprvé sešly 27. ledna 2022 spolu s organizační vedoucí (A. Hájková) a facilitátorem (J. Sekera). Do této chvíle se znaly jen povrchně a zběžně z akcí pořádaných organizací ČMELÁČEK z.s., jednalo se o běžné osobní kontakty. Setkání probíhala pravidelně každý čtvrtek od 8:30 do 11:30 hod.

První dvě setkání proběhla s cílem zejména vytvořit bezpečné zázemí a vzájemnou důvěru. Nic, co je řečeno ve skupině, nesmí být ze skupiny „vyneseno“, každá členka má právo říci, že o některé své důvěrné záležitosti nechce hovořit. Frekventantky hovoří o sobě samých, dále o některé z ostatních frekventantek zjišťují základní informace a prezentují je před ostatními, poté se další doptávají. Samy frekventantky byly udiveny, kolik toho o sobě navzájem nevědí, i když se domnívaly, že se dobře znají.

Dalších deset setkání encounterové skupiny se nese v duchu skupinové intervence osobnostněrozvojevého charakteru zaměřené zejména na problematiku zvládnání stresové zátěže frekventantek.

2 Skupinová intervence

Facilitátor je praktikujícím psychoterapeutem a toho bylo využito při práci s encounterovou skupinou. Již na prvním setkání jsou frekventantkám rozdány deníky a jsou seznámeny se způsobem zapisování svých osobních záznamů do nich. Záznamy by se měly zapisovat průběžně přibližně jednou za týden, měly by obsahovat datum, výstižný název a popis situace, kterou reflektuje, situaci v rodině, skupině přátel nebo ve skupinovém či jiném setkání. Frekventantka má zapsat, jak dlouho daná situace trvala, kdo byl přítomen, popsat nejdůležitější fakta, vlastní úvahy k situaci, komentovat prožité emoce a konstatovat, zda již něco podobného někdy zažila. Cílem je zjistit, které situace jsou pro danou osobu problematické, vytvořit kategorie jejich problémů a vybrat z nich dvě, které se jeví jako nejdůležitější. Frekventantka popisuje, jak danou situaci zvládla.

Každé setkání encounterové skupiny je zakončeno ne zcela tradičním autogenním tréninkem, vedeným facilitátorem. Není praktikován mnohaletý nácvik šesti fází základního stupně, ale rovnou je nacvičováno všech šest základních kroků, tedy tíže, teplo, srdce, dech, solar plexus a čelo (Vojáček, 1988, Geist, 2004, Víchová, V. 2016). U žádné z frekventantek se u tohoto autogenního tréninku neobjevují potíže. V následujícím reflektivním kolečku se ukazuje, že na některé frekventantky má autogenní trénink jen minimální vliv, některé při něm usnou. Postupem času jsou do autogenního tréninku zařazovány prvky imaginace (Kastová, 1998; Leuner, 2007) a práce s focusingem (Gendlin, 2003; Hájek, 2007). Autogenní trénink je frekventantkám doporučováno praktikovat každodenně,

minimálně však v situacích kdy např. je těžké večer usnout z důvodu perseverací, tedy ulpívavých, zejména negativních stále se vracejících myšlenek.

Třetí až sedmé setkání se nese v duchu integrované psychoterapie (Knobloch, Knoblochová, 1999) za pomoci technik křivka a schéma. Zde je již otevírána osobní historie jednotlivých frekventantek a vztahy v jejich schématu rolí. Setkání jsou prokládána analýzami snů některých frekventantek, ale také psychodramatem v případech, že jsou vzpomínány stresující konfliktní situace (abreakce).

Na dalších setkáních pokračuje práce v duchu integrované psychoterapie, je však také zařazeno téma rozloučení s nedávno zesnulým synem jedné z frekventantek, kterého všechny dobře znaly, protože byl tzv. „ikonou“ Čmeláčka. Byl použit postup rituálu loučení jako součásti procesu truchlení (Kastová, 2015). Současně je použita metoda řešení zvládnání stresu podle osnovy OSRAM (Stočesová, Čáp, 2020) a neublížující techniky napětí. Během sezení je použita technika Panáčci na stromě (Švamberk, Šauerová, 2018). Z diskuzí probíhajících ve skupině je patrné, že většina frekventantek se cítí býti osamělým člověkem na sociální periférii. Jiné jen schované hledí na lidi, kteří usilují o postup nahoru.

Setkávání frekventantek postupně odhalují zdroje jejich stresu, zejména jsou to bezmoc a následná agresivita.

2.1 Cílová skupina

Cílovou skupinou je 10 matek dětí s mentálním postižením z Denního stacionáře ČMELÁČEK z.s. v Ostravě ve věkovém rozpětí 45–69 let. Všechny matky pečují o svého dnes již dospělého potomka s mentálním postižením, jedna z nich má takovéto „dítě“ v pěstounské péči. Složení frekventantek je co do rodinné situace různorodé. Některé žijí s partnerem, který je otcem jejich dítěte s mentálním postižením, některé s partnerem jiným, některé bez partnera. Jejich společným znakem je ten fakt, že pečují o dnes již dospělého potomka s mentálním postižením. Jedna z nich pečuje o dospělého osobu s mentálním postižením jako pěstounka.

2.2 Metodika

Za účelem výběru vhodného výzkumného instrumentu byla nejprve realizována sekundární analýza dat (desk research), která vedla ke zjištění metod a nástrojů vhodných k měření dopadu skupinové intervence na zvládnání stresové zátěže. Na základě výsledků sekundární analýzy bylo koncipováno primární výzkumné šetření. Jako metoda sběru dat bylo využito dotazování (F2F). Primární výzkumné šetření proběhlo ve dvou vlnách. První vlna dotazování (pre-test) proběhla v průběhu ledna 2022 před započítáním skupinových sezení. Druhá vlna dotazování (post-test) byla realizována po skončení všech intervencí v průběhu května 2022. Obou vln dotazování se zúčastnily stejné respondentky, přičemž celkem bylo dotazováno všech 10 podpořených osob.

2.3 Sběr dat

Před prvním setkáním skupiny byl frekventantkám rozdán k vyplnění standardizovaný dotazník SVF 78 Strategie zvládání stresu autorů Wilhelma Jankeho a Gisely Erdmannové (1997, 2002). Zachycuje individuálně tendence pro nasazení různých způsobů reagování na stres v zátěžových situacích. Dotazník je vícedimenzionální, obsahuje 13 subtestů v 78 otázkách, které mají možnosti odpovědi vůbec ne – 0, spíše ne – 1, možná – 2, pravděpodobně – 3 a velmi pravděpodobně – 4.

Subtesty jsou zaměřeny na jednotlivé strategie zvládání stresové zátěže (Švancara, 2003), a to

- podhodnocení (ve srovnání s ostatními si přisuzovat menší míru stresu),
- odmítání viny (zdůraznit, že nejde o vlastní odpovědnost),
- odklon (odklon od zátěžových aktivit / situací, případně příklon k situacím inkompatibilním se stresem
- náhradní uspokojení (obrátit se k pozitivním aktivitám / situacím,
- kontrola situace (analyzovat situaci, plánovat a uskutečnit jednání za účelem kontroly a řešení problému),
- kontrola reakcí (zajistit nebo udržet kontrolu vlastních reakcí),
- pozitivní sebeinstrukce (přisuzovat sobě kompetenci a schopnost kontroly),
- potřeba sociální opory (přání zajistit si pohovor, sociální oporu a pomoc),
- vyhýbání se (předsevzetí zamezit zátěžím nebo se jim vyhnout),
- únikové tendence (tendence rezignační vyváznout ze zátěžové situace),
- perservace (nedokázat se myšlenkově odpoutat, dlouho přemítat),
- rezignace (vzdávat se s pocitem bezmocnosti, beznaděje),
- sebeobviňování (připisovat zátěže vlastnímu chybnému jednání).

Stejný dotazník byl matkám dětí s mentálním postižením předán k vyplnění po absolvování 12 výše popsaných skupinových sezení a zkoumán vliv těchto sezení na strategie zvládání jejich stresu.

2.4 Limity výzkumu

V průběhu sběru dat byly zaznamenány případy, kdy dotazované osoby měly problémy s pochopením některých předkládaných otázek, struktura dotazníku byla pro některé respondentky příliš obsáhlá, ze strany tazatelky byla zaznamenána nesoustředěnost některých respondentek. Práce tazatelky tak byla v některých případech náročná a bylo potřeba podávat respondentkám dodatečná vysvětlení a snažit se o udržení pozornosti respondentek za účelem získání reliabilních a validních dat.

3 Výsledná zjištění

Z celkového počtu 78 otázek bylo vytvořeno celkem 13 subtestů (škál) popisujících jednotlivé strategie zvládání stresové zátěže. Vnitřní konzistence škál byla zkoumána prostřednictvím ukazatele Kronbachova alfa, který se v rámci pre-testu pohybuje u jednotlivých škál v rozmezí 0,529 až 0,944 a v rámci post-testu

v rozmezí 0,598 až 0,917. Vnitřní konzistenci lze tedy u většiny škál považovat za uspokojivou až velmi dobrou.

Tabulka 1: Vnitřní konzistence jednotlivých škál (Cronbach's Alpha)

	PRE-TEST	POST-TEST
Podhodnocení	,825	,756
odmítání viny	,849	,632
Odklon	,737	,715
náhradní uspokojení	,636	,794
kontrola situace	,774	,598
kontrola reakcí	,648	,628
pozitivní sebeinstrukce	,529	,715
potřeba sociální opory	,941	,878
vyhýbání se	,751	,758
únikové tendence	,607	,801
Perservace	,944	,917
Rezignace	,765	,778
Sebeobviňování	,783	,734

n=10

Zdroj: vlastní zpracování

Z jednotlivých parciálních subtestů byly v dalším kroku konstruovány složené subtesty, které sumarizují jednotlivé strategie zvládání stresové zátěže. Konkrétně se jedná o strategii podhodnocení a odmítání viny (POZ 1)¹, strategii odklonu (POZ 2)² a strategii kontroly (POZ 3)³. Všechny tyto tři strategie pak tvoří pozitivní strategii (POZ). Na opačné straně pak stojí negativní strategie (NEG)⁴.

Vnitřní konzistence složených subtestů (škál) se v případě pre-testu pohybuje v rozmezí 0,795 až 0,819 a v rámci post-testu v rozmezí 0,401 až 0,840. I v tomto případě lze vnitřní konzistenci jednotlivých složených škál považovat za uspokojivou až velmi dobrou (s výjimkou škály POZ – pozitivní strategie).

Tabulka 2: Vnitřní konzistence složených škál (Cronbach's Alpha)

	PRE-TEST	POST-TEST
POZ – pozitivní strategie	,799	,401
POZ 1 – strategie podhodnocení a odmítání viny	,818	,646
POZ 2 – strategie odklonu	,786	,840
POZ 3 – strategie kontroly	,795	,819
NEG – negativní strategie	,819	,772

n=10

Pozn.: POZ – pozitivní strategie: škála složená z následujících škál: podhodnocení, odmítání viny, odklon, náhradní uspokojení, kontrola situace, kontrola reakcí a pozitivní sebeinstrukce

Pozn.: POZ 1 – strategie podhodnocení a odmítání viny: škála složená z následujících škál: podhodnocení a odmítání viny

Pozn.: POZ 2 – strategie odklonu: škála složená z následujících škál: odklon a náhradní uspokojení

¹ zahrnuje subtesty podhodnocení a odmítání viny

² zahrnuje subtesty podhodnocení a odmítání viny

³ zahrnuje subtesty kontrola situace, kontrola reakcí a pozitivní sebeinstrukce

⁴ zahrnuje subtesty únikové tendence, perservace, rezignace a sebeobviňování

Pozn.: POZ 3 – strategie kontroly: škála složená z následujících škál: kontrola situace, kontrola reakcí a pozitivní sebeinstrukce

Pozn.: NEG – negativní strategie: škála složená z následujících škál: únikové tendence, perservace, rezignace a sebeobviňování

Zdroj: vlastní zpracování

K testování dopadu terapeutické intervence na cílovou skupinu byl použit párový t-test. Jak je patrné z následující tabulky, u pozitivně orientovaných škál došlo vlivem realizované terapeutické intervence ke zvýšení průměrné hodnoty škály a u negativně orientovaných škál naopak k poklesu průměrné hodnoty škál. Diference mezi průměrnými hodnotami lze na základě výsledků provedených testů považovat za statisticky významné. Terapeutická intervence tak měla v rámci cílové skupiny významný dopad na zvládání stresu.

Tabulka 3: Hodnoty průměrů a směrodatných odchylek jednotlivých škál SVF 78. Dopad terapeutické intervence na cílovou skupinu.

	PRE-TEST		POST-TEST		Sig. (post-pre test)
	Mean	SD	Mean	SD	
Podhodnocení	8,0	4,37	11,9	3,03	*
odmítání viny	11,8	3,52	17,6	1,84	*
Odklon	14,0	3,06	17,7	2,54	*
náhradní uspokojení	7,2	2,74	11,8	4,16	*
kontrola situace	15,8	2,82	19,3	2,00	*
kontrola reakcí	15,1	2,08	19,0	1,70	*
pozitivní sebeinstrukce	14,4	1,84	17,8	2,15	*
potřeba sociální opory	12,9	7,34	17,1	4,58	*
vyhýbání se	13,9	3,60	17,4	3,20	*
únikové tendence	13,6	2,76	10,1	3,81	*
Perservace	18,7	5,48	16,2	4,66	*
Rezignace	13,9	3,63	10,0	3,59	*
Sebeobviňování	12,5	4,40	9,5	3,50	*

n=10

Pozn.: minimum = 0, maximum = 24

Pozn.: * statisticky významné difference mezi post-testem a pre-testem na hladině významnosti $p=0,05$

Zdroj: vlastní zpracování

Podle předpokladu, na základě testování diferencí u všech 13 subtestů, byly zjištěny statisticky významné difference mezi post-testem a pre-testem také u složených subtestů. U pozitivně orientovaných složených subtestů (POZ 1, POZ 2, POZ 3 a POZ) došlo k požadovanému zvýšení průměrné hodnoty, u negativně orientovaného subtestu (NEG) došlo ke snížení průměrné hodnoty škály. I na úrovni složených subtestů hodnotících zvládání stresové zátěže, lze pozorovat pozitivní dopad terapeutických intervencí v cílové skupině.

Tabulka 4: Hodnoty průměrů a směrodatných odchylek složených škál SVF 78. Dopad skupinových sezení na cílovou encounterovou skupinu.

	PRE-TEST		POST-TEST		Sig. (post-pre test)
	Mean	SD	Mean	SD	
POZ – pozitivní strategie	12,3	1,48	16,4	0,79	*
POZ 1 – strategie podhodnocení a odmítání viny	9,9	3,10	14,8	1,75	*
POZ 2 – strategie odklonu	10,6	2,53	14,8	3,03	*
POZ 3 – strategie kontroly	15,1	1,73	18,7	1,61	*
NEG – negativní strategie	14,7	2,51	11,5	2,15	*

n=10

Pozn.: POZ – pozitivní strategie: škála složená z následujících škál: podhodnocení, odmítání viny, odklon, náhradní uspokojení, kontrola situace, kontrola reakcí a pozitivní sebeinstrukce

Pozn.: POZ 1 – strategie podhodnocení a odmítání viny: škála složená z následujících škál: podhodnocení a odmítání viny

Pozn.: POZ 2 – strategie odklonu: škála složená z následujících škál: odklon a náhradní uspokojení

Pozn.: POZ 3 – strategie kontroly: škála složená z následujících škál: kontrola situace, kontrola reakcí a pozitivní sebeinstrukce

Pozn.: NEG – negativní strategie: škála složená z následujících škál: únikové tendence, perservace, rezignace a sebeobviňování

Pozn.: minimum = 0, maximum = 24

Pozn.: * statisticky významné difference mezi post-testem a pre-testem na hladině významnosti $p=0,05$

Zdroj: vlastní zpracování

Analýza korelací jednotlivých subtestů v rámci pre-testu ukázala, že závislosti (ať už přímé či nepřímé) mezi jednotlivými škálami jsou ve většině případů statisticky nevýznamné (viz následující tabulka).

Tabulka 5: Korelační matice subtestů (pre-test)

	odmítání viny	Odklon	náhradní uspokojení	kontrola situace	kontrola reakcí	pozitivní sebeinstrukce	potřeba sociální opory	vyhýbání se	únikové tendence	Perservace	Rezignace	Sebeobviňování
podhodnocení	,224	,116	,009	,135	,257	,235	,564*	-,219	-,249	-,278	,063	-,254
odmítání viny		,010	-,111	,096	-,270	,117	,558*	,077	-,101	,106	,181	-,287
Odklon			,518	-,503	,525	-,040	-,020	,232	,145	-,405	,500	,116
náhradní uspokojení				,193	,250	-,018	,123	,542	,071	-,343	-,054	,239
kontrola situace					,155	,553*	,160	,162	-,054	-,163	-,533	-,188
kontrola reakcí						,483	-,130	,135	,415	-,573*	,310	-,152
pozitivní sebeinstrukce							-,046	,074	,211	-,450	-,426	-,302
potřeba sociální opory								,310	-,128	,405	,245	-,060
vyhýbání se									,353	,004	-,009	-,305
únikové tendence										-,185	,384	-,146
Perservace											,171	,435

nepřímé) mezi jednotlivými škálami jsou ve většině případů statisticky nevýznamné.

Vedle nástroje SVF 78 existují i další standardizované výzkumné nástroje, které měří úroveň stresu, resp. podobných psychických problémů. Patří mezi ně např. dotazník na měření úzkosti a úzkostnosti (STAI) (Müllner & Farkaš, 1980) či Beckova sebesuzovací škála deprese pro dospělé (BDI-II) (Ptáček et al., 2016). Tyto nástroje nejsou tak rozsáhlé jako SVF 78, takže samotný proces sběru dat neklade takové nároky jak na tazatele, tak na respondenty a získané poznatky mohou poskytnout další pohled na danou problematiku.

Příspěvek byl podpořen grantem SGS11/PdF/2022 s názvem Osobnostní rozvoj skupin na sociální periferii.

SEZNAM LITERATURY

GEIST, B.: *Autogenní trénink*. Praha: Nakl. Vodnář, 2004.

GENDLIN, E. T.: *Tělesné prožívání jako terapeutický zdroj*. Praha: Portál, 2003.

HÁJEK, K.: *Práce s emocemi pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2007.

KASTOVÁ, V.: *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Praha: Portál, 1998.

KASTOVÁ, V.: *Truchlení. Fáze a šance psychického procesu*. Praha: Portál, 2018.

KNOBLOCH, F. - KNOBLOCHOVÁ, J.: *Integrovaná psychoterapie v akci*. Praha: Grada Publishing, 1999.

LEUNER, H.: *Katatymně imaginativní psychoterapie*. Přepřacoval a rozšířil Eberhard Wilke. Praha: Portál, 2007.

MULLNER, J. - RUISL, I., - FARKAŠ, G.: *DOTAZNÍK NA MERANIE ÚZKOSTI A ÚZKOSTLIVOSTI – STAI*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1980.

NYKL, L.: *Pozvání do Rogersovské psychologie: přístup zaměřený na člověka*. Brno: Barrister a Principal, 2004.

PTÁČEK, R. (et al.): *Beckova škála deprese BDI-II—Standardizace a využití v praxi = Beck Depression inventory BDI- II—Standardization and its use in practice*. In: *Česká a Slovenská Psychiatrie*. 2016, roč. 112, č. 6, s. 270–274.

ROGERS, C. R.: *Encounterové skupiny*. Modra: IRO, 1997.

STOČESOVÁ, V. - ČÁP, D.: *Psychoterapeutická práce s původci domácího násilí. Zvládání vzteku, agrese a násilných projevů*. Praha: Portál, 2020.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M.: *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018.

VÍCHOVÁ, V.: *Autogenní trénink a autogenní terapie. Relaxace, která pomáhá*. Praha: Portál, 2016.

VOJÁČEK, K.: *Autogenní trénink*. Praha: AVECENUM, 1988.

YALOM, I. D.: *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. 1. vyd. Hradec Králové: Konfrontace, 1999.

SOCIÁLNÍ PEDAGOG V DOMOVĚ MLÁDEŽE

Mgr. Alena KNOTKOVÁ

Univerzita Hradec Králové, Ústav sociálních studií

Abstrakt v českém jazyku

Příspěvek se věnuje pozici sociálního pedagoga ve školských ubytovacích zařízeních, respektive v domově mládeže. V první části nalezneme vymezení základních pojmů a jejich místo

v současném vědeckém diskurzu. Mezi základní pojmy jsou zařazeny domovy mládeže, vychovatel a sociální pedagog. Zajímavý pohled je na vytvoření prostoru v roce 2019, kdy byla možnost vzniku pozice sociálního pedagoga, který byl veden jako nepedagogických pracovník s úvazkem 0,1h měsíčně. Jeho stěžejní prací mělo být vytvoření propojení mezi školou a dalšími subjekty a mediace mezi rodinou, školou a ostatními institucemi. V druhé části se příspěvek věnuje empirickému šetření, které proběhlo v jednom školském ubytovacím zařízení, kde mají dobrou zkušenost s pozicí sociálního pedagoga jako zprostředkovatele dialogu mezi zařízeními, dítětem a rodinou. K výzkumnému šetření bylo využito kvalitativní strategie pomocí polostrukturovaných rozhovorů s vychovateli, sociálním pedagogem. Šetření se zúčastnilo 5 respondentů. K analýze získaných dat bylo využito otevřeného kódování. Hlavním cílem bylo zjistit, které oblasti jsou stěžejní v práci sociálního pedagoga v domově mládeže. V rámci šetření byla stanovena hlavní výzkumná otázka: Které oblasti jsou stěžejní v práci sociálního pedagoga v domově mládeže? Následně byly stanoveny tři dílčí výzkumné otázky: Ve kterých situacích vstupuje sociální pedagog do kontaktu s rodinou? Jak probíhá spolupráce s rodinou? Jaké role jsou typické v práci sociálního pedagoga? Z rozhovorů vzniklo pět kategorií: problémové chování, plán pomoci, zprostředkovatel, metodická pomoc, mediátor. V závěru článku je shrnutí současné situace v České republice v oblasti možností uplatnění sociálního pedagoga v domovech mládeže.

Klíčová slova: sociální pedagog, domov mládeže, vychovatel

Abstrakt v anglickom jazyku

Article is mainly focusing on the role of social pedagogue in school accommodation facilities or in a youth home. Firstly, we will define some of the main points and classify them in current scientific discourse. One of the main point are linked with youth homes, educator and social pedagogue. An interesting point of view for creating a space for them brought year 2019, when a social pedagogue job was created, even though he was registered as a non-pedagogic worker with 0,1h of working hours per month. His job purpose was creating a connection between school and other subjects and meditation between family, school and other institution. In the second part, the article is focusing on

empiric investigation, which happened in one of the school accommodation facility, where they have a great experience with a social pedagogue as a person, who intermediates dialog between the facility, the child and his family. For this scientific investigation was used a qualitative strategy via semi-structured interviews between educator, social pedagogue. Five respondents took part in the survey. For analysis collected data was used open coding. Main purpose was to find out, which are the key areas in the work of social pedagogue in youth home. The main research question was established as part of the investigation: Which are the key areas in the work of social pedagogue in youth home? Subsequently, three sub-research questions were determined: In which situations does the social pedagogue come into contact with the family? What is the cooperation with the family like? What are the typical roles for work as a social pedagogue? From interviews was define five categories: risky behaviour, help plan, intermediary, methodic help, mediator. In the end of the article, is a summary of current situation in Czech Republic as in the possibility of employment as a social pedagogue in youth homes.

Key words: social pedagogue, youth home, educator

ÚVOD

Příspěvek má teoreticko-empirický charakter a přináší stručný vhled do empirického šetření zaměřeného na domovy mládeže. V první, teoretické části nalezneme základní vymezení pojmů – domov mládeže, sociální pedagog a vychovatel. Druhá část teoretického vstupu se věnuje současné situaci v České republice v oblasti pozice sociálního pedagoga v domovech mládeže. Empirická část se zaměřuje na empirické šetření, které proběhlo v jednom zařízení, které mělo zkušenost s pozicí sociálního pedagoga. Byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie šetření metodou polostrukturovaných rozhovorů s vychovateli domovů mládeže, kteří měli zkušenost s pozicí sociálního pedagoga.. Cílem celého příspěvku se stalo – s oporou o odbornou literaturu popsat a analyzovat oblasti práce sociálního pedagoga v domovech mládeže.

1 DOMOV MLÁDEŽE, SOCIÁLNÍ PEDAGOG A VYCHOVATEL

Domovy mládeže a internáty jsou v České republice chápány jako školská výchovná a ubytovací zařízení, jejichž vymezení nalezneme v zákoně č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, respektive ve Vyhlášce 108/2005 Sb. o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních. Pokud se zaměříme na danou vyhlášku, nalezneme zde účel zařízení. Mimo ubytování a stravování, je zde zmíněno zaměření domovů mládeže a internátů na výchovně vzdělávací činnost a na účelné využití volného času žáky a studenty. Internáty jsou určeny pro žáky se zdravotním postižením a většinou jsou přičleněny ke speciálním školám. Rozdíly mezi domovy mládeže a internáty jsou nejen v tom, kdo je cílový žák, pro kterého je dané zařízení určeno, ale rovněž nalezneme rozdíly v organizačních a

personálních

oblastech.

V internátech jsou menší výchovné skupiny a jinak organizované denní činnosti. Po stránce personální pracují v internátech mimo vychovatelů také asistenti pedagogů. Vychovatelem se na internátě může stát osoba, která má vystudovaný obor speciální pedagogika, anebo alespoň absolvuje akreditovaný kurz speciální pedagogiky (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011). Bendl (2015) uvádí, že činnost na internátu je obdobná činnosti domovů mládeže. Rozdíl je možný spatřit ve věku, kdy do internátu může být přijato dítě předškolního věku a žák základní školy. Vstupuje tak do popředí i zaměření na pěstování sebeobslužných návyků. Některá zařízení nabízí speciálně pedagogickou podporu a třeba i rehabilitační péči a péči léčebně preventivní.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících vymezuje, kdo se řadí mezi pedagogické pracovníky. Nalezneme zde mimo jiné vychovatele, ale ne sociálního pedagoga. Dále zde nalezneme, jakým způsobem získává vychovatel kvalifikaci. V tomto paragrafu je rovněž zmínka o možnosti vykonávat profesi vychovatele po absolvování vzdělávacího programu zaměřeného na sociální pedagogiku. O pozici sociálního pedagoga se zde nemluví.

2 SOUČASNÁ SITUACE V ČESKÉ REPUBLICCE

V České republice se možnost pozice sociálního pedagoga dostala do operačního programu, tzv. šablony. Pozice sociálního pedagoga se dostala do Šablon II. Podmínky pro zřízení takové pozice byly - přítomnost třech žáků ohrožených školním neúspěchem. Úvazek se stanovil na 0,1h/měsíc. Zajímavým faktem bylo i zařazení sociálního pedagoga mezi nepedagogické pracovníky. V současné době je možno mít sociálního pedagoga na střední škole, ale ne v prostředí domovů mládeže. Pro domovy mládeže jsou nabízeny dvě šablony - oblast osobnostně sociálního a profesního rozvoje pracovníků a oblast podpory inovativního vzdělávání dětí, žáků a studentů v domovech mládeže. Řešení, která se nabízejí, jsou následující tři, které se vyskytují nejčastěji. První případ, který bývá nejčastější, je, že na pozici vychovatele je přijat absolvent oboru sociální pedagogika. Sice je na pozici vychovatele, ale dokáže si poradit rovněž při práci s rodinou a dalšími institucemi. Výhodou je jistě i orientace v problematice sociálně patologických jevů. V některých zařízeních vznikají poradenské týmy, kde bývá zastoupen sociální pedagog, speciální pedagog, psycholog, karierní poradce. Posledním příkladem je poskládání různých pozic - karierní poradce, školní metodik prevence, výchovný poradce.

Práce sociálního pedagoga je v „Šablonách“ vymezena následujícími činnostmi:

- Spolupracuje s dalšími subjekty (Policíí ČR, zdravotnickými zařízeními, institucemi, OSPODem, soudy a dalšími institucemi).
- Zajišťuje sociálně právní poradenství, sociální terapii s problémovými jedinci.

- Zprostředkovává pomoc.
- Spolupracuje s rodinou a pomáhá rodinám.
- Snaží se o včasné odhalení ohrožených jedinců.
- Koordinuje kariérové poradenství.
- Podílí se na mentorských programech.
- Spolupracuje na programech zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů.
- Pomáhá při rozvoji žáků v oblasti osobnostní a sociální výchovy.

3 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření mělo kvalitativní charakter a bylo realizováno v jednom domově mládeže, kde měli vychovatelé zkušenost s pozicí sociálního pedagoga. Výzkumným souborem se stalo pět vychovatelů, kteří jsou dále uváděni jako respondent 1, respondent 2, respondent 3, respondent 4 a respondent 5. Jako výzkumný nástroj byl zvolen polostrukturovaný rozhovor.

Výzkumný problém: jakou pozici zastává sociální pedagog z pohledu odborné literatury v porovnání s pohledem vychovatelů.

Hlavní výzkumná otázka: Které oblasti práce sociálního pedagoga v prostředí domova považují vychovatele za stěžejní?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Ve kterých situacích vstupuje sociální pedagog do kontaktu s rodinou?
2. Jak probíhá samotná spolupráce s rodinou?
3. Jaké role jsou typické pro práci sociálního pedagoga?

Ke každé dílčí výzkumné otázce bylo stanoveno tři až pět tazatelských otázek. Sběr dat proběhl přímými rozhovory s respondenty, které se souhlasem respondentů byly nahrávány a následně přepsány.

Jako analýza dat bylo zvoleno otevřené kódování pomocí zakotvených kódů a následně bylo využito kategorizování. Celkem vznikly tři kategorie.

3.1 Kategorie 1 – Problémová situace

Tato kategorie vznikla na základě následujících kódů:

- Problémová komunikace se zákonnými zástupci
- Opakované nevhodné chování žáka
- Špatný prospěch
- Nezájem o prospěch žáka ze strany zákonných zástupců
- Nezáúčastněný pozorovatel

Všichni respondenti se shodli na dvou situacích, kdy je vhodné, aby byl přítomen sociální pedagog. Obě situace se týkaly rozhovorů se zákonnými zástupci. Respondent 2 uvádí: „Byla výhoda, že je s Vámi někdo, kdo není plně zapojen do daného problému.“ Podobně hodnotí celou situaci i respondent 3, který sdělil, že si sociální pedagog snadněji udržel nadhled nad problémovou situací při jednání se

zákonnými zástupci. Respondent 1 vnímá jako pozitivní, když ve chvíli jednání s žákem „jsou pedagogové v mírné přesile.“ Respondent 5 využívá službu sociálního pedagoga jako svého „odrazu“ - „Někdy jen sedí u mě na organizační schůzce a sleduje, a pak mi sdělí své postřehy.“

3.2 Kategorie – Stanovený postup

Kategorie byla propojena především s odpověďmi na tazatelské otázky, které směřovaly k druhému dílčímu cíli. Tato kategorie vycházela z následujících kódů:

- Výzva k setkání
- Sestavení plánů podpory a pomoci
- Stanovení úkolů, termínů
- Konzultace
- Pomoc

Při spolupráci s rodinou má zařízení stanovený určitý postup, kde je jasné, kdo za co zodpovídá. Respondent 4 o celém postupu, kdy uvedl „Nejdůležitější je určitě osobní kontakt se zákonnými zástupci, i když nyní občas ze strany rodičů slyšíme, zda se nemůžeme sejít on-line. Zatím se nám daří vysvětlovat, že vlastně budeme spolu sepisovat plán, jak dál.“ Respondent 2 zmínil, že nejvíce problémů je s termíny a kontrolami plnění, „rodiče se často brání nějaké kontrole, ale většinou jim vysvětlíme, že je vše pro dobro jejich dětí.“ Respondent 1 vidí jako dobré pro rodiče možné konzultace a pomoc, „Setkáváme se s rodiči pravidelně. Chodíme i na třídní schůzky a vždy jim nabízíme pomoc a možné konzultace.“ Respondenti 3 a 5 zmínili rovněž zpětnou vazbu a poděkování od rodičů, se kterými spolupracovali.

3.3 Kategorie – Všestranné působení

Poslední kategorie je provázána s tazatelskými otázkami na třetí dílčí výzkumnou otázku. Kódy, které ke zvolení dané kategorie jsou:

- Odstup – nezainteresovaný pedagog
- Mediátor
- Moderátor
- Koordinátor
- Vzdělavatel
- Poradce
- Diagnostik
- Organizátor
- Zprostředkovatel

U této kategorie vzniklo mnoho kódů, které byly spojeny s jednotlivými oblastmi, kde se sociální pedagog v daném zařízení pohyboval. Při řešení problému vnímali respondenti 1,2,4 jeho roli jako pedagoga s odstupem, nezainteresovaného člověka. Respondenti 3 a 5 pak popisovali pozici sociálního pedagoga při jednání se zákonnými zástupci jako mediátora, nebo moderátora. V situacích při práci ve výchovatelešském kolektivu se shodují všichni respondenti na pozicích vzdělavatele,

kdy sám sociální pedagog se účastní dalšího vzdělávání a následně získané poznatky zprostředkovává vychovatelům. Respondent 1 zmínil roli koordinátora při vytváření plánu postupu při problému. Respondent 2 a 4 ocenili roli sociálního pedagoga jako poradce, za kterým mohou, kdykoli přijít. Respondent 3 uvedl, že jednou z rolí je rovněž role organizátora, který vytváří a koordinuje programy zaměřené na prevenci rizikového chování. Respondent 5 vyzdvihl roli sociálního pedagoga jako diagnostika, který se dokáže dívat na problém s nadhledem a odstupem. Respondenti 3 a 4 rovněž mluvili o pozici zprostředkovatele další pomoci pro žáky, zákonné zástupce, ale také pro vychovatele.

3.4 Shrnutí a vyhodnocení

Shrňeme-li si získaná data, pak bychom mohli nalézt odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky. Na první výzkumnou otázku bychom si mohli odpovědět, že situace, kdy vstupuje sociální pedagog do kontaktu se zákonnými zástupci, mají jedno společné, a to je problém. Problém může být spojený nejen se samotným žákem, ale rovněž se může objevit na straně zákonných zástupců, ve vzájemných vztazích. Druhá otázka se ptala po postupu spolupráce se zákonnými zástupci. Po zkušenostech má dané zařízení jasně stanovený postup s postupnými kroky. Poslední otázka se ptala na role sociálního pedagoga v domovech mládeže. Odpovědi na tazatelské otázky spojené s danou oblastí byly nejširší. Respondenti vnímali pozici sociálního pedagoga jako velmi důležitou nejen směrem k zákonným zástupcům a žákům, ale rovněž k nim samotným a také jako zprostředkovatele při kontaktu s dalšími subjekty.

Hlavní výzkumná otázka se ptala na oblasti práce sociálního pedagoga v domovech mládeže. Jako primární oblast je vnímána práce s rodinou. Mezi další oblasti lze zařadit práce s výchovnou skupinou, vzdělávání vychovatelů, podíl při preventivních aktivitách a spolupráci s dalšími organizacemi.

ZÁVĚR

Z daných výsledků se ukazuje, že pozice sociálního pedagoga v domovech mládeže je hodnocena z pohledu vychovatelů velmi pozitivně. Mimo jiné se v šetření objevily otázky na výhody a nevýhody této pozice. Mezi výhody byly jmenovány: odstup od tématu, možnost poradit se s dalším pracovníkem, dostatek času při komunikaci s rodinou a dalšími institucemi. Jako nevýhody byly uvedeny: malý úvazek, nejistota, nezařazení mezi pedagogické pracovníky. Jaké návrhy řešení se nabízejí? Jedním by jistě mohlo být vytvoření pozice sociálního pedagoga jako pedagogického pracovníka nejen na základní a středních školách, ale také i v domovech mládeže a internátech. Dalším řešením by se mohlo stát zvýšení úvazku sociálních pedagogů, nebo vytváření poradenských týmů. Jako nejdůležitější možnosti rozvoje pozice sociálního pedagoga jsou zkušenosti ze zahraničí.

ZOZNAM LITERATURY

BENDL, S. *Vychovatelství*. Praha: Grada 2015.

HÁJEK, B. - HOFBAUER B. - PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2011.

Vyhláška o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních. 2005. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Zákon č. 564/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

PODPORA ODBORNÝCH ČINNOSTÍ SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA V RÔZNYCH SFÉRACH EDUKAČNEJ PRAXE

PhDr. Jana KOLÁČKOVÁ, PhD.

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

Abstrakt

Príspevok prezentuje odborné výstupy Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie zamerané na podporu práce sociálnych pedagógov v systéme poradenstva a prevencie v rámci Národného projektu - Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce. Národný projekt je zameraný na tvorbu efektívneho systému výchovného poradenstva a prevencie zvyšujúceho inklúziu vo výchove a vzdelávaní prostredníctvom multidisciplinárneho prístupu k dieťaťu a jeho rodine v centre pozornosti.

V príspevku predstavíme Procesné štandardy a ďalšie nástroje pre sociálneho pedagóga. Predstavíme Manuál začínajúceho sociálneho pedagóga v škole, ktorý popisuje základné charakteristiky práce začínajúceho sociálneho pedagóga a taktiež možnosti kooperácie sociálneho pedagóga.

Prezentujeme tiež predbežné zistenia o úlohe sociálneho pedagóga pri desegregácii v prostredí školy, na základe čoho vzniká nový metodický materiál pre sociálnych pedagógov a členov školského podporného tímu.

Odborné výstupy vznikajú v kontexte strešných dokumentov Stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní a pri napĺňaní Stratégie rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030.

Kľúčové slova: sociálny pedagóg, odborné výstupy, Procesné štandardy, inklúzia, desegregácia, školský podporný tím.

Abstract

The paper presents the deliverables of the Research Institute of Child Psychology and Pathopsychology created within the *National Project - Standardization of the System of Counseling and Prevention for Inclusion and Success in the Labor Market* in support of social educators work in the counseling and prevention system. The National Project is focused on establishing an effective system of educational counseling and prevention with the stress of increased multidisciplinary approach in inclusion of the child and their family.

In this paper, The Process Standards and other tools for social educators are presented as well as The Manual for the Social Educator Starting the Work at School, in which the basic characteristics of the social educator work are described suggesting the options and cooperative methods used within the school.

Preliminary findings on the role of social educators in desegregation in the school environment are introduced, based on new methodological approach for social educators working together with the school support team.

Professional outputs are issued in the context of the strategic documents: Strategy for Inclusive Approaches in Education and Training and The Strategy for Equality, Inclusion and Roma Participation until 2030.

Key words: social educator, professional outputs, processual standards, inclusion, desegregation, school support team.

ÚVOD

*Od odborného prístupu jedného odborníka k tímovému multidisciplinárnemu prístupu.
Od práce s dieťaťom mimo jeho prirodzeného prostredia ku práci s ním v jeho prirodzenom prostredí.*

Od práce len s dieťaťom k práci s rodinou.

Od individuálneho prístupu k viac skupinovému.

Od diagnostiky k identifikácii potrieb a potenciálu.

...aby každé dieťa malo rovnakú šancu naplno rozvíjať svoj potenciál.

V príspevku prezentujeme odborné výstupy Národného projektu *Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce realizovanom vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie*. Odborné výstupy sú zamerané aj na podporu práce sociálnych pedagógov v systéme poradenstva a prevencie (PaP).

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie („VÚDPaP“) uskutočňuje základný výskum v oblasti psychológie a patopsychológie detí a žiakov s dôrazom na psychický, osobnostný, emocionálny, somatický a sociálny vývin detí/ žiakov a rozvoj psychologickéj a pedagogickej výskumnej metodológie. Ústav realizuje aplikovaný výskum v oblasti vývinovej, pedagogickej, školskej, poradenskej a sociálnej psychológie so zameraním na praktické využívanie získaných poznatkov vo výchovno- vzdelávacom procese a poradenskej praxi, ako aj výskum, analýzy, prognózy a expertízy v súlade s poslaním Ústavu.

Ústav organizuje tiež vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov v oblasti práce s deťmi s poruchami správania, učenia, s nadanými deťmi, či v oblasti kariérového poradenstva. Zabezpečuje prípravu a realizáciu vzdelávacích aktivít pre rozvoj špecifických zručností ľudských zdrojov v systéme výchovného poradenstva a prevencie. Realizuje odborné konferencie, semináre, workshopy a diseminačné aktivity o aktuálnych otázkach psychológie a patopsychológie a otázkach súvisiacich s činnosťou ústavu.

VÚDPaP pri plnení svojich úloh spolupracuje s vecne príslušnými inštitúciami v rezorte školstva a v iných rezortoch, v ktorých kompetencii je starostlivosť o deti, žiakov a ich rodiny. Taktiež s priamo riadenými organizáciami Ministerstva

školy, vedy, výskumu a športu SR, s vecne príbuznými inštitúciami v Slovenskej republike a v zahraničí, ako aj s akademickou sférou.

1 NÁRODNÝ PROJEKT: ŠTANDARDIZÁCIU SYSTÉMU PORADENSTVA A PREVENIE K INKLÚZII A ÚSPEŠNOSTI NA TRHU PRÁCE

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie realizuje národný projekt Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce („NP Štandardy“) od 1. júna 2019 s víziou ponúknuť oporný bod pre podporu kvality – jednotné štandardy odborných a odbornovo-metodických činností. Národný projekt je zameraný na tvorbu efektívneho systému výchovného poradenstva a prevencie zvyšujúceho inklúziu vo výchove a vzdelávaní prostredníctvom multidisciplinárneho prístupu k dieťaťu a jeho rodine. Štandardy majú viesť k záruke, že deti s rozmanitými potrebami a ich rodiny, dostanú na celom Slovensku rovnako kvalitnú starostlivosť zakotvenú v multidisciplinárnom prístupe.

V praxi to znamená, že v Národnom projekte sa realizujú aktivity zamerané na:

- tvorbu [procesných štandardov](#) v systéme poradenstva a prevencie a na ne nadväzujúce obsahové, výkonové a materiálne-technické štandardy,
- overovanie a rozvíjanie multidisciplinárnej spolupráce v praxi,
- [vyškolenie](#) pedagogických a odborných zamestnancov v témach: sociálno-psychologický výcvik, vzdelávanie v terapeutických metódach, supervízia v poradenských činnostiach a kariérová výchova a kariérové poradenstvo,
- podporu strategického rozvoja školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie (CPaP) a špeciálnych výchovných zariadení (Diagnostické centrum, Liečebno-výchovné sanatórium, Reedukačné centrum) a podporu pri získaní zdrojov pre implementáciu štandardov do bežnej praxe,
- nastavenie kontinuálneho [zberu inovácií](#) v systéme PaP a systému overovania kvality odborných a odbornovo-metodických činností v súvislosti s implementáciou štandardov.

Hlavným cieľom projektu je vytvoriť, nastaviť, overiť a multiplikovať štandardy poradenského systému s jasne stanovenými postupmi, procesmi, výkonmi a nástrojmi, vďaka ktorým:

- zachytíme potreby a prekážky na strane dieťaťa smerujúce k školskej, spoločenskej a/alebo kariérovej neúspešnosti včas, prostredníctvom odborných diagnostických nástrojov a optimálnej interpretácie výsledkov, zabezpečíme odbornú a komplexnú starostlivosť dieťaťu/žiakovi cez multidisciplinárny prístup kľúčových odborníkov potrebných pre riešenie potrieb a prekážok dieťaťa/žiaka a jeho rodiny,
- identifikujeme absentujúce nástroje a programy v sieti inštitúcií pôsobiacich v systéme poradenstva a prevencie,
- zabezpečíme príležitosti na inštitucionálny rozvoj inštitúcií v systéme poradenstva a prevencie.

<https://vudpap.sk/x/projekty/standardy/>

1. Štandardy odborných a odbornovo-metodických činností

- **Procesné štandardy odborných a odbornovo-metodických činností**

Procesné štandardy sú výsledkom práce viac ako päťdesiat interných a externých odborníkov a odborníčok z oblastí manažmentu škôl a školských zariadení, psychológie, školskej psychológie, klinickej psychológie, špeciálnej a sociálnej pedagogiky, logopédie, raného poradenstva, či prevencie. Okrem odborných a pedagogických zamestnancov z rezortu školstva sme spolupracovali s platformami rodičov, zástupcami akademickej sféry a kolegami z iných rezortov. Zároveň mali všetci odborní a pedagogickí zamestnanci možnosť pripomienkovať návrh procesných štandardov, vďaka čomu sme získali a individuálne posudzovali takmer 2500 pripomienok.

- **Obsahové štandardy odborných činností**

Obsahové štandardy odborných činností (ďalej len „obsahové štandardy“) nadväzujú na procesné štandardy. Špecifikujú obsah jednotlivých krokov a činností podľa odborných tém, zohľadňujúc špecifické potreby klienta – dieťaťa a jeho rodiny.

Predstavujú kompas a oporu pre odborných a pedagogických zamestnancov pri otázke „Čomu všetkému venovať pozornosť pri poskytovaní odbornej činnosti tak, aby poskytované intervencie zodpovedali potrebám klienta?“. Obsahové štandardy teda ponúkajú možnosti, z ktorých odborník čerpá, zohľadňujúc svoj odborný úsudok a individualitu každého dieťaťa a jeho rodiny.

Obsahové štandardy vznikajú s dôrazom na multidisciplinárny prístup, stavajú na odborných skúsenostiach odborných a pedagogických zamestnancov z praxe a sú tvorené participatívnym spôsobom v spolupráci s nimi. S prechodným obdobím, počas ktorého sa pilotne overovali. Aktuálne je proces overovania ukončený a dochádza k spracovaniu pripomienok od odborníkov z praxe. V budúcnosti budú revidované na základe evidencie z praxe.

<https://vudpap.sk/x/projekty/standardy/obsahove-standardy/>

- **Štandard - sociálny pedagóg v škole**

Medzi procesnými štandardami odborných činností je zaradená aj činnosť sociálneho pedagóga v škole s okruhmi činností:

- príjem a evidencia klienta,
- diagnostické činnosti sociálneho pedagóga,
- konzultácia v školskom prostredí,
- poradenstvo v školskom prostredí,
- preventívna činnosť – plánovanie a príprava preventívnej činnosti.

2 MANUÁL ZAČÍNajúCEHO SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA V ŠKOLE.

Manuál začínajúceho sociálneho pedagóga v škole vznikol v rámci „NP Štandardy“. Manuál je jedným z množstva materiálov, ktorý môže prispieť k efektívnemu a kvalitnému fungovaniu inkluzívneho modelu školy, čím sa tiež podporí kvalita procesov v multidisciplinárnom prístupe k dieťaťu a jeho rodine. V materiáli vychádzame z princípov bežnej školskej praxe a praktických skúseností, ktoré sú v súlade s platnou legislatívou.

Manuál je jedným z oporných materiálov v nastavení praktických odborných činností najmä začínajúcich sociálnych pedagógov v inkluzívnom modeli vzdelávania slovenskej školy. Poskytuje praktické rady a usmernenia súvisiace s činnosťou sociálneho pedagóga v prostredí školy, sprostredkúva príklady dobrej praxe, ktoré postupne vyplynuli z potrieb danej školy.

Tiež môže pomôcť sociálnemu pedagógovi zorientovať sa v školskej problematike a skorigovať postupy vlastnej práce, ale aj podporiť jeho sebavzdelávanie a profesijný rozvoj. Manuál obsahuje aj rôzne vzory interných dokumentov sociálneho pedagóga zaužívaných v praxi, ktorých príprava vyplynula z potrieb bežnej školy a môžu byť sociálnemu pedagógovi nápomocné. Tieto vzorové dokumenty neboli v čase písania príručky nikde zadefinované, ich používanie preto nie je povinné.

Manuál začínajúceho sociálneho pedagóga v škole popisuje základné charakteristiky práce sociálneho pedagóga v škole. Venuje sa najčastejším praktickým činnostiam, s ktorými sa môže začínajúci sociálny pedagóg stretnúť v bežnej praxi. Uvádza praktické príklady a konkrétne činnosti v súlade s jeho kompetenčným profilom vo vzťahu ku všetkým aktérom edukácie - žiakom, pedagógom, odborným zamestnancom i zákonným zástupcom. Analyzuje tiež spoluprácu sociálneho pedagóga s ďalšími oslovenými subjektmi, ktoré môžu participovať pri riešení rôznych problémov.

1. Sociálny pedagóg v škole

Sociálny pedagóg v škole je v súčasnosti nevyhnutným článkom podpory celého procesu školskej inklúzie. Aj sociálny pedagóg v tomto koncepte môže predstavovať jeden z kľúčových prvkov inkluzívneho vzdelávania, ktorý dokáže prispieť k podpore detí s rôznymi odlišnosťami a bez rozdielu. Každá inkluzívna škola by teda mala v súčasnosti zamestnávať nielen školského psychológa či špeciálneho pedagóga, ale aj odborného zamestnanca - sociálneho pedagóga. Ten je okrem svojich kolegov v procese optimálnej edukácie všetkých detí bez rozdielu súčinný pri riešení rôznych, menej či viac závažných problémov a situácií. Je pochopiteľné, že veľkosť jeho úväzku by sa mala pohybovať v závislosti nielen od počtu detí, ktoré školu navštevujú, počtu vzniknutých problémov, ktoré škola musí

riešiť, ale aj od individuálnych charakteristík príslušnej kategórie školopovinných detí.

2. Kooperácia sociálneho pedagóga

Sociálny pedagóg v škole inkluzívne prostredie spoluutvára, efektívne podporuje a participuje na zodpovednosti za vzdelávanie detí. Jeho pôsobnosť je priamo v škole, takže má možnosť dôkladne poznať jej prostredie, žiakov, pedagógov a rodičov. Má možnosť pozorovať dieťa priamo v procese vyučovania i mimo neho. Kooperáciu sociálneho pedagóga je možné rozdeliť do niekoľkých oblastí. Možná spolupráca sociálneho pedagóga ako člena školského podporného tímu s inými odbornými a pedagogickými zamestnancami a inými zainteresovanými osobami:

- sociálny pedagóg –školský podporný tím,
- sociálny pedagóg – pedagogický zamestnanec (učiteľ, vychovávateľ),
- sociálny pedagóg – pedagogický asistent,
- sociálny pedagóg – začínajúci pedagogický/odborný zamestnanec,
- sociálny pedagóg – riaditeľ školy, resp. člen manažmentu školy,
- sociálny pedagóg – žiak,
- sociálny pedagóg – rodič,
- sociálny pedagóg – iné subjekty (poradenské zariadenia, PZ SR, ÚPSVaR, lekári a pod.).

Najčastejšie príklady spolupráce sociálneho pedagóga v škole:

- vzájomná interná spolupráca so školským podporným tímom,
- výmena informácií, spoločné hľadanie postupov, poradenstvo, komplexné riešenie problémov na viacerých úrovniach (jeden odborník rieši prostredie a rodinu žiaka, iný terapeuticky pracuje so žiakom, ďalší môže pracovať v prípade potreby aj s celou triedou na podpore žiaka), návrhy, odporúčania,
- práca s jednotlivými pedagógmi alebo celým pedagogickým zborom v škole,
- odovzdávanie skúsenosti pri práci so žiakmi (nielen so ŠVVP),
- riešenie problémov (v rovine učiteľ, rodič, žiak, kolegovia),
- orientačná odborná diagnostika (ďalšie možnosti, postupy),
- odporúčané postupy pre učiteľa, ktorý pracuje so žiakom,
- možnosti riešenia problému so zákonnými zástupcami.

V Manuáli začínajúceho sociálneho pedagóga v škole sú príklady kooperácie sociálneho pedagóga podrobne popísané aj v rámci podporného tímu na škole.

3. Prelínanie práce sociálneho pedagóga a práce iných odborných/pedagogických zamestnancov školy

Činnosť sociálneho pedagóga sa v prostredí školy prirodzene prelína aj s prácou iných odborných a pedagogických zamestnancov. Tento odborný proces by mal byť založený na princípoch multidisciplinárneho prístupu.

<https://vudpap.sk/multidisciplinarny-pristup-2020/>

Sú oblasti, v ktorých by mal sociálny pedagóg cielene so svojimi kolegami spolupracovať. Vždy je dobré, ak si v konkrétnej škole so svojim spolupracujúcim kolegom nastaví/resp. určí oblasti činnosti v súlade s aktuálnym stavom a potrebami zúčastnených. Je predpoklad, že najužšie bude sociálny pedagóg kooperovať so školským psychológom a školským špeciálnym pedagógom (pravdepodobne budú mať veľa spoločných klientov - detí/rodičov/pedagógov). Tiež môžu spolupracovať v rámci edukácie žiakov so zdravotným znevýhodnením pri vypracovávaní ich individuálnych vzdelávacích programov, edukácie žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, môžu pomáhať žiakom slabo prosperujúcim a neprosperujúcim, zúčastňovať sa na realizácii rôznych priamych a nepriamych intervencií, venovať sa deťom s rizikovým správaním, problémami v správaní a poruchami správania. Kooperovať môžu i na modifikácii nežiaduceho správania zameraného na eliminovanie týchto problémov.

Efektívna vzájomná spolupráca so školským podporným tímom. Spolupráca sociálneho pedagóga, školského psychológa a školského špeciálneho pedagóga je založená na pravidelnej komunikácii, snahe riešiť problémy a konkrétnej dohode o spolupráci v škole. V školskej praxi sa veľmi často sociálny pedagóg stretáva s výskytom nepredvídaných a nežiaducich situácií, kedy musí nečakane a veľmi rýchlo zasiahnuť. Znamená to teda, že ide o neplánovanú činnosť, kedy vykonáva rôzne intervencie.

3 ODBORNÉ MATERIÁLY A ODBORNÉ VÝSTUPY URČENÉ PEDAGOGICKÝM A ODBORNÝM ZAMESTNANCOM

V rámci „NP Štandardy“ vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie vznikli okrem už spomínaného Manuálu začínajúceho sociálneho pedagóga v škole aj ďalšie odborné materiály a odborné výstupy určené pedagogickým a odborným zamestnancom z ktorých môže čerpať informácie aj sociálny pedagóg:

Manuál začínajúceho školského špeciálneho pedagóga
Multidisciplinárny prístup – Základné myšlienky a rámce
Multidisciplinárny prístup v školách – Školský podporný tím
Sprievodca pre kariérového poradcu v CPaP
Príručka zážitkového vzdelávania v online priestore
Manuál začínajúceho liečebného pedagóga v škole
Manuál začínajúceho školského psychológa

<https://vudpap.sk/x/projekty/standarty/odborne-materialy/>

1. Multidisciplinárny prístup Základné myšlienky a rámce

Dokument o multidisciplinárnom prístupe má ambíciu stať sa nositeľom zmeny a impulzom pre prehlbovanie multidisciplinárnej spolupráce. Jeho hlavným zámerom bolo dať do pozornosti možnosti kvalitatívneho posunu.

Multidisciplinárny prístup v našich podmienkach nie je úplnou novinkou, niektoré organizácie a tímy takto pracujú už roky, niektoré sa oň pokúšajú s rôznou mierou úspešnosti.

<https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/06/Multidisciplinarny-pristup-Zakladne-myslienky-a-ramce.pdf>

2. Multidisciplinárny prístup v školách – Školský podporný tím

Nadväzuje na dokument Multidisciplinárny prístup – Základné východiská a rámce rovnako z dielne Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie. Tento dokument vznikol v čase transformácie poradenského systému. Predkladaný dokument nadväzuje na spomínanú reformu a inšpiruje sa mnohými zahraničnými modelmi multidisciplinárnej spolupráce v školách. Zároveň je vyústením niekoľkoročného zavádzania tohto modelu do praxe v štátnych základných školách, ako aj spolupráce s ďalšími školami na Slovensku, ktoré si navrhovaný model osvojili. Cieľom bolo priniesť systémovú jednotnosť a zmysluplnosť postupov, minimálnu byrokráciu a praktický účel navrhovaných zmien do praxe.

<https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/06/Multidisciplinarny-pristup-v-skolach-Skolsky-podporny-tim.pdf>

3. Atlas skúsenosti multidisciplinárneho prístupu v rámci pedagogickej a poradenskej praxe

Atlas skúsenosti multidisciplinárneho prístupu v rámci pedagogickej a poradenskej praxe prináša súhrn skúsenosti prostredníctvom popísanej praxe z inštitúcií: MŠ, ZŠ, gymnázia, CPaP, LVS, DC, MVO, inštitúcie štátnej a verejnej správy a iné, v 8 krajoch Slovenskej republiky priamo od odborníkov z praxe v časovom horizonte od roku 2019 do roku 2021. Ukážky odrážajú súčasnú realitu v systéme výchovného poradenstva a prevencie v uvedených rokoch. Zverejnené skúsenosti z pedagogickej a poradenskej praxe sa vo všeobecnosti zameriavajú na celé spektrum tém (napr. z oblasti prevencie, diagnostiky, poradenstva, intervencie), s ktorými sa stretávajú odborníci pri poskytovaní starostlivosti deťom a ich rodinám.

V atlase skúseností nájdete tieto témy:

Špeciálnopedagogická podpora čitateľských zručností dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia

Prakticky nevidiace dieťa z málo podnetného prostredia

Oneskorenie psychomotorického vývinu u dieťaťa z MRK v prostredí materskej školy

Chlapec zo sociálne znevýhodneného prostredia s ťažkou poruchou sluchu

Prínos včasnej logopedickej terapie a Sindelar-terapie dieťaťu s poruchami reči a učenia

Keď strach zo zlyhania obmedzuje schopnosť učiť sa

Chlapec so všeobecným intelektovým nadaním
Raná starostlivosť a začlenenie dieťaťa s telesným postihnutím do materskej školy
Raná starostlivosť o dieťa so zaostávaním vo vývine
Separačná úzkosť u dieťaťa v ranom veku a využitie Terapie hrou
Multidisciplinárna spolupráca a podpora pri napredovaní a integrácii chlapca s odlišným materinským jazykom a pervazívnou vývinovou poruchou
Multidisciplinárna spolupráca a podpora pri napredovaní a integrácii chlapca s odlišným materinským jazykom a slabozrakosťou
Žiak s viacnásobným postihnutím a rozvíjajúce aktivity v edukácii
<https://vudpap.sk/x/projekty/standardy/tvorba-standardov/odborne-postupy-a-skusenosti-mdp/skusenosti-mdp/>

4. Rozpracované dokumenty v rámci „NP Štandardy“ vo VÚDPaP-e

VÚDPaP prostredníctvom NP Štandardy má rozpracované rôzne dokumenty, ktoré v budúcnosti bude môcť využiť aj sociálni pedagógovia. Napr.:

Kompetenčný rámec sociálneho pedagóga – pracovná náplň ako základný koncept pre tvorbu individuálnej kvality

Na základe kompetenčného rámca je možné vyvodiť v ďalšej etape našej činnosti jednotlivé indikátory kvality, ktoré môžu napovedať ako si škola počína v tej-ktorej oblasti poskytovaných služieb.

Dotazník sebahodnotenia kompetencií sociálneho pedagóga

Cieľom tohto nástroja je umožniť zamyslieť sa nad silnými a slabými stránkami sociálneho pedagóga pri používaní kompetencií.

Úloha sociálneho pedagóga v procese desegregácie školy

V rámci tímu pre vzdelávanie a rozvoj ľudských zdrojov v rámci NP Štandardy, vzniká nový metodický materiál pre školských sociálnych pedagógov a členov školského podporného tímu. Momentálne prebiehajú stretnutia expertov k téme úlohy sociálneho pedagóga v procese desegregácie školy. Sústredíme sa na okruhy kompetencií, dobrú prax a prenositeľné zručnosti pri podpore žiakov, učiteľov a rodín. Cieľom je zozbierať a zdieľať spoločne konkrétne príklady dobrej praxe s desegregáciou v rôznych školách a zdefinovať úlohu sociálneho pedagóga v procese desegregácie školy. Materiál, ktorý vznikne, sa bude napájať na manuál začínajúceho sociálneho pedagóga.

4 VZDELÁVANIE A ROZVOJ ĽUDSKÝCH ZDROJOV PRE SYSTÉM PAP

VÚDPaP prostredníctvom NP Štandardy organizuje vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov Zabezpečuje prípravu a realizáciu vzdelávacích aktivít

pre rozvoj špecifických zručností ľudských zdrojov v systéme poradenstva a prevencie.

Hlavným cieľom tejto aktivity je vyškoliť prostredníctvom inovačného vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov v témach: *sociálno-psychologický výcvik, vzdelávanie v terapeutických metódach, supervízia v poradenských činnostiach a kariérová výchova a kariérové poradenstvo*

- Vzdelávanie je realizované ako inovačné vzdelávanie podľa zákona č.138/2019 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.
- Odborní a pedagogickí zamestnanci v systéme výchovného poradenstva a prevencie – Psychológovia, Školskí psychológovia, Liečební pedagógovia, Špeciálni pedagógovia, Školskí špeciálni pedagógovia, Sociálni pedagógovia.
- **Vzdelávanie je financované prostredníctvom národného projektu „Štandardy“.**

<https://vudpap.sk/x/projekty/standardy/vzdelavanie-a-rozvoj-ludskych-zdrojov/>

1. Multidisciplinárna spolupráca v systéme výchovného poradenstva a prevencie (sociálno-psychologický výcvik)

Sociálno-psychologický výcvik sa zameriava na rozvoj multidisciplinárnej spolupráce pedagogických a odborných zamestnancov prostredníctvom individuálnej sebakúsenosti a reflektovania rozmanitých prístupov vo svojej praxi. .

Témy výcviku:

- Multidisciplinárny prístup a identita v multidisciplinárnom systéme.
- Inakosť ako zdroj pozitívnej zmeny.
- Komunikácia a vytváranie partnerstiev.
- Leadership v multidisciplinárnom systéme a práca so skupinou.
- Stratégie zvládania náročných situácií a riešenie konfliktov.
- Dlhodobé vytváranie vzťahovej spolupráce v systéme poradenstva a prevencie.

Prihlásiť sa mohli odborní a pedagogickí zamestnanci všetkých kategórií, teda aj sociálni pedagógovia.

<https://vudpap.sk/x/projekty/standardy/vzdelavanie-a-rozvoj-ludskych-zdrojov/inovacie-vo-vychovnom-poradenstve-a-prevencii-prostrednictvom-multidisciplinarnej-spoluprace/>

2. Inovatívne prvky v kariérovej výchove a kariérového poradenstve v školách

Inovatívne prvky v kariérovej výchove a poradenstve v školách:

Prostredníctvom vzdelávacieho programu „Inovatívne prvky v kariérovej výchove a karérovom poradenstve (KVaKP) v školách” mali možnosť aj sociálni pedagógovia rozvíjať svoje kľúčové kompetencie, ako napr. plánovanie, či budovanie vzťahov, ktoré sú potrebné pre ďalší profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov. Mali možnosť porozumieť tomu, kde sú dôležité body kariérového poradenstva a výchovy počas života dieťaťa a ako sú prepojené na jeho psychologický a sociálny vývin a zistiť, ako efektívnejšie realizovať stratégie a aktivity spojené s KVaKP. Cieľom vzdelávania bolo prostredníctvom jeho účastníkov prispieť k rovnosti šancí a rozvoju potenciálu u všetkých detí, s ohľadom na ich individuálne potreby v dlhodobej príprave na svet práce a život.

<https://vudpap.sk/x/projekty/standarty/vzdelavanie-a-rozvoj-ludskych-zdrojov/inovativne-prvky-v-kvapvs/>

Inovatívne prvky v kariérovej výchove a poradenstve v MŠ:

Rozvoj zručností potrebných pre život

Program „Inovatívne prvky v kariérovej výchove a poradenstve v školách“ sa obohatil o špecializovaný obsah zameraný na potreby detí a odborníkov z materských škôl.

<https://vudpap.sk/x/projekty/standarty/vzdelavanie-a-rozvoj-ludskych-zdrojov/vzdelavanie-pre-materske-skoly/>

3. Dlhodobé vzdelávanie v terapeutických metódach

V rámci vzdelávania v terapeutických metódach v práci s klientom v systéme poradenstva a prevencie uskutočňujeme 3 programy vzdelávania v terapeutických metódach, zamerané na tematické okruhy a potreby odborných zamestnancov pracujúcich v systéme výchovy a vzdelávania. Výcviky v terapeutických metódach sú zamerané na Kognitívno-behaviorálnu terapiu a dynamický prístup Skála-Urban-Rubeš (SUR) a na praktické techniky práce s deťmi.

<https://vudpap.sk/x/projekty/standarty/vzdelavanie-a-rozvoj-ludskych-zdrojov/terapeuticke-metody-vzdelavanie/>

4. Dlhodobé špecializované vzdelávanie v Supervízii

Toto vzdelávanie ponúka možnosť získať teoretické a praktické zručnosti v používaní supervízie a získať či zdokonaľiť si kompetencie v oblasti supervíznej činnosti v systéme PaP a podieľať sa tak na rozvoji zamestnancov v poskytovaní bezpečného poradenstva a inej odbornej činnosti.

Témy vzdelávania:

- Supervízia, typy supervízie a rola supervízora v kontexte školského systému a systému PaP.
- Etické aspekty, etický kódex a jeho význam v supervízii.
- Význam tvorby supervízneho kontraktu, jeho tvorba a práca so supervíznym vzťahom.
- Riadenie procesu supervízie a evaluácia v supervízii.

- Štandardy v supervízii a práca so štandardami v systéme Pa.P.
- Typy supervízie: práca s jednotlivcom, skupinou a organizáciou v supervízii v školskom systéme a v systéme PaP.
- Práca s rôznymi poradenskými modelmi v supervízii a ich využitie v školskom systéme a v systéme PaP.
- Skúsenostné učenie, vyhodnocovanie nahrávok, supervíznych kazuistík a význam ich reflexie.

<https://vudpap.sk/x/projekty/standarty/vzdelavanie-a-rozvoj-ludskych-zdrojov/vzdelavanie-v-supervizii/>

5 PODPORA A ROZVOJ MULTIDISCIPLINÁRNEJ SPOLUPRÁČE V PRAXI

Program rozvoja odborných zručností a spolupráce odborníkov v regiónoch je určený pre odborných a pedagogických zamestnancov z poradenských zariadení, z LVS, diagnostických aj reedukačných centier, škôl (MŠ, ZŠ, ŠZŠ, gymnáziá) a zamestnancov štátnej správy a samosprávy s realizáciou série odborných stretnutí v rámci programu „Podpora a rozvoj multidisciplinárnej spolupráce v praxi“. Prihlásiť sa mohli odborní a pedagogickí zamestnanci všetkých kategórií, teda aj sociálni pedagógovia. Vďaka prihláseniu sa do programu mohli získať:

Účastníci programu si mohli vybrať minimálne tri z ponúkaných tém:

1. Raná starostlivosť v poradenskom centre.
2. Dyslexia a prediktory gramotnosti - depistáž a prevencia v základnej škole.
3. Žiaci s problémami v učení a správaní na podklade ADHD / uplatňovanie MDP v rámci danej problematiky.
4. Dieťa so zdravotným znevýhodnením v edukačnom procese.
5. Špecifické potreby detí z náhradnej rodinnej starostlivosti a detí z CDR v edukačnom a poradenskom procese.
6. Dieťa s poruchami FAS a FASD v edukačnom aj poradenskom procese.
7. Podpora nadaného žiaka v ZŠ.
8. Kids Skills - ako efektívne rozvíjať zručnosti detí a žiakov.
9. Rodič ako právoplatný člen MDS pri podpore dieťaťa so ŠVVP.
10. Narušená komunikačná schopnosť.
11. Dieťa s odlišným materinským jazykom (dieťa cudzincov).
12. Dieťa s rómskym materinským jazykom / Dieťa z MRK/SZP.
13. Dieťa s úzkostnými prejavmi v poradenskom a edukačnom procese.
14. Pomoc deťom s narušenými vzťahmi v rodine a deťom z dysfunkčného rodinného prostredia/uplatňovanie MDP v rámci danej problematiky.
15. Emocionálne problémy pubescentov a problémy dospievania.
16. Radikalizácia a extrémizmus.
17. Traumatizácia u detí a trauma informovaný prístup k deťom v edukačnom a poradenskom procese.
18. Sexuálne zneužívanie detí (CSA) z pohľadu edukačného a poradenského procesu.

19. Krízová intervencia.

20. Kariérové poradenstvo naprieč vzdelávaním v školskom systéme.

<https://vudpap.sk/odborny-portal/mdp-skolske-podporne-timy/program-podpory-a-rozvoja-multidisciplinarnej-spoluprace/>

6 PODPORA A IMPLEMENTÁCIA ŠTANDARDOV V SYSTÉME VÝCHOVNÉHO PORADENSTVA A PREVENČIE

1. Inštitút inovácií

„Inštitút inovácií“ je aktivita VÚDPaP-u v rámci NP Štandardy, ktorá zhromažďuje a zverejňuje inovatívne nástroje, programy, kompenzačné pomôcky a študijné materiály pre využívanie zariadeniami v systéme výchovného poradenstva a prevencie (ďalej ako „VPaP“) podľa ich individualizovaných potrieb. A zároveň je tu preto, aby poskytoval možnosť overovania inovácií.

Základ činnosti inštitútu inovácií tvorí aktívna spolupráca s pracovníkmi z rôznych oblastí, ktorí majú priamy alebo nepriamy vplyv na dieťa a rodinu. Opiera sa o prax expertov zo systému VPaP, pedagogických zamestnancov, orgánov verejnej správy, neziskových organizácií a v neposlednom rade o osobnú skúsenosť dieťaťa a rodiny.

Cieľ:

Vytvorenie databázy inovácií a [databázy inšpiratívnych návrhov](#) vychádzajúcich z poznatkov a praxe používanej na Slovensku a v zahraničí, slúžiacu ako podporný nástroj pedagogických a odborných zamestnancov pre kontinuálne zvyšovanie kvality v systéme VPaP a aplikáciu multidisciplinárneho prístupu.

2. Metodika stratégie inštitucionálneho rozvoja

Metodika stratégie inštitucionálneho rozvoja je podporný nástroj, ktorého cieľom je zariadeniam v systéme výchovného poradenstva a prevencie uľahčiť strategické plánovanie, zjednodušiť prácu na tvorbe vlastnej stratégie a poskytnúť oporu pri jej spracovaní do štruktúrovaného a prehľadného dokumentu. Obsahuje odporúčania použiteľné v podmienkach akýchkoľvek zmien. Súčasťou metodiky je viacero konkrétnych pomôcok a príkladov uvedených priamo v texte a prílohách.

<https://vudpap.sk/x/projekty/standardy/vzdelavanie-a-rozvoj-ludskych-zdrojov/metodika-strategie-institucionalneho-rozvoja/>

3. Autoevalvačný nástroj „Sprievodca samohodnotením – procesné štandardy“.

Prvý z podporných nástrojov ktorý vznikol v rámci „Inštitútu kvality“ je autoevalvačný nástroj „Sprievodca samohodnotením – procesné štandardy“. Sprievodca, prostredníctvom ktorého sa vám podarí zistiť súčasný aktuálny stav v prepojení k procesným štandardom. Ukáže vám procesy a nastavenia, ktoré možno chýbajú, možno ich nemáte ešte v zariadení zavedené, alebo ich

potrebujete len pozmeniť, aktualizovať. Pri tvorbe sprievodcu sme sa opierali o výstupy z mapovania potrieb a mapovaní pripravenosti získaných z regiónov a odborné názory a pripomienky ambasádorov, externých expertov z radov pedagógov a odborných zamestnancov pôsobiacich v systéme PaP.

<https://vudpap.sk/institut-inovacii/autoevalvacne-nastroje/>
<https://vudpap.sk/x/projekty/standarty/podpora-a-implementacia-standardov-v-systeme-vpap/>

6 PUBLIKAČNÁ ČINNOSŤ A ĎALŠIE AKTIVITY VÝSKUMNÉHO ÚSTAVU DETSKEJ PSYCHOLÓGIE A PATOPSYCHOLÓGIE

1. Časopisy VÚDPaP a publikačná činnosť

VÚDPaP vydáva odborný časopis [Psychológia a patopsychológia dieťaťa](#), ktorý je jediným odborným psychologickým časopisom vychádzajúcim v slovenčine, ako aj metodicko – odborný časopis pre poradenskú prax a širšiu verejnosť vychádzajúci dvakrát ročne. Časopis sa zameriava na problematiku psychického vývinu detí a mládeže a na faktory, ktoré tento vývin podmieňujú. Ide najmä o školské, domáce, ale aj širšie sociálne prostredie. V centre pozornosti je štandardne prebiehajúci vývin, ale aj vývin detí s rôznymi vývinovými poruchami, detí s postihnutím, detí nadaných či sociálne znevýhodnených.

Vydáva taktiež časopis [Dieťa v centre odbornej pozornosti](#)., ktorý pomáha odborníkom, ale aj rodičom. Je to metodicko – odborný časopis pre poradenskú prax a širšiu verejnosť.

Pravidelne každý mesiac vychádza Newsletter: *Informačný bulletin pre zamestnancov v systéme poradenstva a prevencie*.

Príležitostne vydáva aj neperiodické odborné monografie a zborníky.

<https://vudpap.sk/x/cinnosti-vudpap/informacna-a-edicna-cinnost/casopisy-vudpap/>

2. Ďalšie aktivity VÚDPaP

VUDPaP realizuje odborné konferencie, semináre, workshopy a diseminačné aktivity o aktuálnych otázkach psychológie a patopsychológie a otázkach súvisiacich s činnosťou ústavu.

Nahráva podkasty v dvoch oblastiach :

- *Odborne na slovíčko*, určené zamestnancom v systéme poradenstva a prevencie a iným odborníkom.
- *Nahlas o deťoch*, určené aj pre rodičov a širšiu verejnosť.

Realizuje:

Webináre, rozdelené podľa kategórií pre odborných a pedagogických zamestnancov, pre školských psychologov, pre rodičov, terénnych sociálnych pracovníkov a pedagogických asistentov a pre sociálnych pedagógov.

<https://vudpap.sk/podcasty/>
<https://vudpap.sk/podcasty/nahlas-o-detoch/>
<https://vudpap.sk/podcasty/odborne-na-slovicko/>
<https://vudpap.sk/webinare/>
<https://vudpap.sk/webinare/pozvanky/pozvanky-pre-socialnych-pedagogov/>
<https://vudpap.sk/webinare/zostrihy/>

3. Konzultácie pre sociálnych pedagógov

VÚDPaP ponuka aj konzultácie pre sociálnych pedagógov. Kontakt je možné nájsť v odkaze:

<https://vudpap.sk/pre-verejnost/konzultacie/konzultacie-pre-socialnych-pedagogov/>

ZÁVER

Cieľom príspevku bolo oboznámiť s odbornými výstupmi Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v rámci Národného projektu - Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce. Zamerané sú na podporu práce odborných a pedagogických zamestnancov v systéme poradenstva a prevencie a teda cielene vybrané aj na sociálnych pedagógov.

Predstavili sme „NP Štandardy“ a jeho ciele, *štandardy odborných a odbornometodických činností, ich podporu a možnosti implementácie v systéme výchovného poradenstva a prevencie, procesné štandardy a ďalšie nástroje pre sociálneho pedagóga, Manuál začínajúceho sociálneho pedagóga v škole, ktorý popisuje základné charakteristiky práce začínajúceho sociálneho pedagóga a taktiež možnosti kooperácie sociálneho pedagóga, odborné materiály a odborné výstupy určené pedagogickým a odborným zamestnancom, rozpracované dokumenty v rámci „NP Štandardy“, možnosti vzdelávania a rozvoja ľudských zdrojov pre systém výchovného poradenstva a prevencie, možnosti podpory a rozvoja multidisciplinárnej spolupráce v praxi, publikačnú činnosť a ďalšie aktivity výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie.*

Odborné výstupy vznikli a vznikajú v kontexte strešných dokumentov Stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní a pri naplňaní Stratégie rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030.

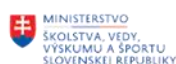
Domnievame sa, že práve sociálny pedagóg ako jeden z členov školského podporného tímu, je akýmsi „sprevádzajúcim dieťaťa s rozmanitými potrebami“ a „prostredník medzi školou, rodinou a komunitou“, a preto je dôležité, aby vedel podchytiť a riešiť široké spektrum problémov v rámci školského podporného tímu a multidisciplinárnej spolupráce. Preto v príspevku ponúkame a sumarizujeme štandardy poradenského systému s jasne stanovenými postupmi, procesmi, výkonmi a nástrojmi a rôzne odborné materiály, vďaka ktorým sociálny pedagóg

nájde rôzne informácie a možnosti pre uplatnenie sa v rôznych sférach edukačnej praxe (profesia školského/poradenského sociálneho pedagóga, člena multidisciplinárneho tímu, ako súčasť neziskovej organizácie, komunitného centra, transprofesie...).

Zámerom „NP Štandardy“ je prispieť k eliminácii školskej neúspešnosti a zvýšeniu kvality života detí prostredníctvom efektívneho, odborne zabezpečeného poradenského systému s multidisciplinárnym prístupom k dieťaťu a jeho rodine.

Príspevok je výstupom projektu v rámci Národného projektu - Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce („NP Štandardy“).

Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.



www.esf.gov.sk
www.minedu.sk

ZOZNAM LITERATÚRY

Dostupné na:

VÚDPAP: *Národný projekt Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce („NP Štandardy“)*. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/x/projekty/standardy/>>.

VÚDPAP: *Obsahové štandardy odborných činností*. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/x/projekty/standardy/obsahove-standardy/>>.

VÚDPAP: *Odborné činnosti sociálneho pedagóga*. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2020/12/OC-socialneho-pedagoga-v-skole.pdf>>.

VÚDPAP: *Odborné materiály*. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/x/projekty/standardy/odborne-materialy/>>.

VÚDPAP: *Multidisciplinárny prístup: Základné myšlienky a rámce*. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/06/Multidisciplinarny-pristup-Zakladne-myslienky-a-ramce.pdf>>.

VÚDPAP: *Multidisciplinárny prístup v školách: Školský podporný tím*. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/06/Multidisciplinarny-pristup-v-skolach-Skolsky-podporny-tim.pdf>>.

VÚDPAP: *Atlas skúsenosti multidisciplinárneho prístupu v rámci pedagogickej a poradenskej praxe*. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/x/projekty/standardy/tvorba-standardov/odborne-postupy-a-skusenosti-mdp/skusenosti-mdp/>>.

VÚDPAP: *Vzdelávanie a rozvoj ľudských zdrojov pre systém VP a P*. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/x/projekty/standardy/vzdelavanie-a-rozvoj-ludskych-zdrojov/>>.

VÚDPAP: Podpora a rozvoj multidisciplinárnej spolupráce v praxi. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/odborny-portal/mdp-skolske-podporne-timy/program-podpory-a-rozvoja-multidisciplinarnej-spoluprace/>>.

VÚDPAP: Metodika stratégie inštitucionálneho rozvoja. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/x/projekty/standarty/vzdelavanie-a-rozvoj-ludskych-zdrojov/metodika-strategie-institucionalneho-rozvoja/>>.

VÚDPAP: Autoevalvačné nástroje. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/institut-inovacii/autoevalvacne-nastroje/>>.

VÚDPAP: Inovatívne prvky v kariérovej výchove a poradenstve v školách. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/x/projekty/standarty/vzdelavanie-a-rozvoj-ludskych-zdrojov/inovativne-prvky-v-kvapvs/>>.

VÚDPAP: Inovatívne prvky v kariérovej výchove a poradenstve v MŠ: Rozvoj zručností potrebných pre život. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/x/projekty/standarty/vzdelavanie-a-rozvoj-ludskych-zdrojov/vzdelavanie-pre-materske-skoly/>>.

VÚDPAP: Multidisciplinárna spolupráca v systéme výchovného poradenstva a prevencie (sociálno-psychologický výcvik). Dostupné na: <<https://vudpap.sk/x/projekty/standarty/vzdelavanie-a-rozvoj-ludskych-zdrojov/inovacie-vo-vychovnom-poradenstve-a-prevencii-prostrednictvom-multidisciplinarnej-spoluprace/>>.

VÚDPAP: Dlhodobé vzdelávanie v terapeutických metódach. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/x/projekty/standarty/vzdelavanie-a-rozvoj-ludskych-zdrojov/terapeuticke-metody-vzdelavanie/>>.

VÚDPAP: Dlhodobé špecializované vzdelávanie v Supervízii. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/x/projekty/standarty/vzdelavanie-a-rozvoj-ludskych-zdrojov/vzdelavanie-v-supervizii/>>.

VÚDPAP: Podpora a implementácia štandardov v systéme VPAP. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/x/projekty/standarty/podpora-a-implementacia-standardov-v-systeme-vpap/>>.

VÚDPAP: ČASOPISY VÚDPaP. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/x/cinnosti-vudpap/informacna-a-edicna-cinnost/casopisy-vudpap/>>.

VÚDPAP: PODCASTY. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/podcasty/>>.

VÚDPAP: PODCASTY: NAHLAS O DEŤOCH. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/podcasty/nahlas-o-detoch/>>.

VÚDPAP: PODCASTY: ODBORNE NA SLOVÍČKO. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/podcasty/odborne-na-slovicko/>>.

VÚDPAP: WEBINÁRE. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/webinare/>>.

VÚDPAP: POZVÁNKY PRE SOCIÁLNYCH PEDAGÓGOV. Dostupné na:
<<https://vudpap.sk/webinare/pozvanky/pozvanky-pre-socialnych-pedagogov/>>.

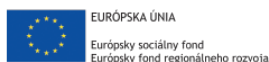
VÚDPAP: ZOSTRIHY WEBINÁROV. Dostupné na:
<<https://vudpap.sk/webinare/zostrihy/>>.

VÚDPAP: KONZULTÁCIE PRE SOCIÁLNYCH PEDAGÓGOV. Dostupné na:
<<https://vudpap.sk/pre-verejnost/konzultacie/konzultacie-pre-socialnych-pedagogov/>>.

Legislatíva:

Zákon č. 317/2009 Z .z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch

Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.



www.esf.gov.sk
www.minedu.sk

TERAPEUTICKÁ PRÁCE S RIZIKOVÝMI DĚTMI A MLÁDEŽÍ V KONTEXTU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Mgr. Hana KUBÍČKOVÁ, Ph.D.

Katedra sociální pedagogiky PDF OU

Abstrakt

Prostřednictvím příspěvku, který je zpracován v kontextu dobré praxe sociální pedagogiky, bych chtěla poukázat na zvláštnosti terapeutické práce s dětmi a mládeží, kteří jsou ohroženi sociálním selháním. Konkrétně se budu věnovat průběhu a metodám terapeutické práce, a zaměřím se rovněž na přínosy a limity terapeutického procesu u jedinců s rizikovým chováním. Výchozím bodem pro terapeutickou práci s rizikovými jedinci je porozumění, že specifické projevy v oblasti uvažování, chování i prožívání jsou důsledkem kumulovaných zátěžových, případně traumatických událostí v jejich životě. Terapeutický přístup by měl umožnit jedinci se ukotvit ve svém životě prostřednictvím autentického a bezpečného vztahu mezi ním a terapeutem. Terapeut je v tomto nesnadném procesu průvodcem dítěte (respektive mladého člověka) na jeho cestě. Nabízí mu přijetí se vším, co k němu patří; ukazuje mu odlišné varianty reakcí, než na jaké je zvyklé; pokouší se zesílit jeho hlas v různých sociálních prostředích; a především se zaměřuje na posílení jeho vlastní sebehodnoty.

Klíčová slova: terapeutický přístup, ohrožené děti, rizikové chování, korektivní zkušenost, reedukace.

Abstract

Through this contribution, compiled in the context of good practice of social pedagogy, I want to point out the peculiarities of therapeutic work with children and youth at risk of social failure. I will primarily focus on the process and methods of therapeutic work as well as on the benefits and limits of the therapeutic process for individuals with risky behavior. The starting point for therapeutic work with individuals at-risk is the understanding that specific manifestations in the area of thinking, behavior, and experience are the result of cumulative stressful or traumatic events in their lives. The therapeutic approach should help the individuals to anchor themselves in their lives through an authentic and secure relationship between them and the therapist. The therapist is the child's (or young person's) guide in this demanding process. The therapist offers him acceptance with all that belongs to that, showing him different variants of reactions than he was used to, tries to amplify his voice in various social settings, and above all, focuses on strengthening his awareness of his worth.

Keywords: therapeutic approach, children vulnerable, risky behavior, corrective experience, re-education.

ÚVOD

Motivem k napsání tohoto příspěvku byla mimo jiné stále více rezonující zkušenost, že i přes rostoucí vědomosti o potřebách dětí a rozvíjející se dovednosti v přístupech k nim, stále uplatňujeme v rámci práce s rizikovými dětmi totožné přístupy ve smyslu korekce a izolace bez ohledu na jejich skutečné potřeby.

Na existenci dvou téměř extrémních přístupů ve vztahu k dětem s rizikovými projevy chování upozorňuje i Červenka (2016). Přístup, který se zaměřuje na vyjadřovanou potřebu, se nazývá perspektivním přístupem. Tento koncept nahlíží na chování s ohledem na potřeby, kterými bylo vyvoláno, zaměřuje se tak na budoucnost a důsledky příslušného chování. Druhý, stále dominující přístup, je autorem vymezen jako normativní, který hodnotí a řeší chování jedince ve vztahu k „normálnímu“, respektive očekávanému, chování.

Primárním záměrem tohoto příspěvku je popsat postupy při práci s rizikovými dětmi a mládeží⁵, které v souvislosti s jejich chováním zohledňují potřeby klientů a jsou orientovány na odhalování a posilování jejich zdrojů. Zmiňovaný kontext sociální pedagogiky souvisí s faktem, že jádro odborníků, z jejichž poznatků byla čerpána inspirace pro tento článek, tvoří právě sociální pedagogové. Nabízí se tedy příležitost poukázat nejen na důležité intervenční nástroje při práci s jedinci ohroženými sociálním selháním, ale rovněž na skutečnost, že i neustále přehlížená sociální pedagogika je adekvátním nositelem těchto nástrojů.

Děti a mládež s projevy rizikového chování jsou totiž v sociální pedagogice jako doma. V rámci užšího pojetí je tato aplikovaná pedagogická disciplína přímo zaměřena na výchovu rizikových a sociálně znevýhodněných skupin dětí, mládeže i dospělých (srov. např. Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Pojetí zaměřené na širokou populaci konkrétně reflektuje důležité principy také pro práci s uvedenou cílovou skupinou. Orientuje se na každodenní život jedince, analyzuje jeho životní situace a navozuje takové změny v jeho sociálním prostředí, které napomáhají optimálnímu rozvoji osobnosti a minimalizují rozpor mezi ním a společností⁶ (srov. Kraus, Poláčková, 2001).

A rovněž permissivní a respektující přístup sociální pedagogika dobře zná, vymezuje ho například ve své terapeutické dimenzi, kterou lze označit také jako sociálně pedagogickou kompenzaci. Tím je myšleno výchovné (resp. převýchovné) působení

⁵ Rizikové děti a mládež je termín, který vyjadřuje multifaktoriální pohled na problematiku poruch chování a emocí. Labáth (2001, s. 11) označuje za rizikové ty jedince, u nichž je následkem spolupůsobení více faktorů zvýšena náchylnost k nepřiměřenému chování a zvýšena pravděpodobnost selhání v psychické i sociální oblasti.

⁶ Srov. s pojetím sociální terapie, která je popisována jako specifický druh odborné intervence, jehož cílem je dosáhnout prostřednictvím přímého a nepřímého působení žádoucích změn v chování klienta a v jeho sociálním prostředí, řešit situaci, která přímo ohrožuje klienta a předcházet rizikovému chování (Zakouřilová, 2014, s. 15).

v oblasti uspokojování potřeb člověka s cílem vyrovnávat nedostatky, které byly způsobeny negativními vlivy prostředí (Kraus, Poláčková, 2001, s. 25-26).

1 PROČ JE POTŘEBA I TERAPIE NEJEN REEDUKACE⁷

Děti, které vykazují rizikové chování, jsou totiž především zraněné prostřednictvím blízkých vztahů v průběhu svého vývoje, respektive mají dlouhodobě neuspokojené vývojové potřeby. Za vnějšími projevy, jako jsou například agresivní nebo impulsivní chování, vzdorovitost, nerespektování autorit a vyžadovaných norem, užívání návykových látek, zanedbávání školní docházky, lhaní, krádeže apod., je možné spatřovat následky zátěžových událostí v jejich životě. Za clonou nevhodného a nepřiměřeného chování se skrývá velká nejistota, emoční nestabilita, pocit méněcennosti, nízká frustrační tolerance, nedůvěra, obavy a pocit beznaděje.

Děti a mládež, které označujeme jako rizikové, mají obvykle zkušenost s kumulovanou zátěží v rámci svého primárního (biologická rodina) nebo i sekundárního (pěstounská rodina, reedukační zařízení, škola) sociálního prostředí. Nicméně všechny životní cesty našich dětí jsou poznamenány poruchou attachmentu. Během prvního roku života každého jedince je stěžejní pro jeho zdravý vývoj vytvoření jisté emoční vazby k primární pečující osobě. Pokud je proces zdravého a jistého přilnutí z jakéhokoli důvodu narušen, hovoříme o formách nejisté vazby, která je zdrojem bazálního traumatu. Tyto traumatické zkušenosti v raném dětství způsobují stres a odlišný vývoj důležitých mozkových center odpovědných za regulaci emocí, chování i učení. Přirozenou reakcí na ohrožení a nezáměr ze strany nejbližších vztahových osob je fixace obranných mechanismů na fyziologické úrovni, tudíž obranné reakce ve formě odmítání nebo útoku se automaticky spouštějí i ve chvíli, kdy nebezpečí nehrozí. Děti se zřetelným nejistým připoutáním nemají žádná pozitivní očekávání ve vztahu k ostatním lidem a chybí jim zkušenost, že by svým chováním mohly vyvolat pozitivní vnímání svých potřeb (srov. Winnette et al., 2018; Matoušek, 2017; Grawe, 2007).

Není záměrem tohoto příspěvku bagatelizovat nebo omlouvat chování nerespektující dané normy společnosti, jde o to porozumět, že chování má daleko hlubší kontext a že pouhá korekce a represe nestačí. Na druhé straně není možné se uchýlovat ke zjednodušeným postupům ve formě laskavého přijetí a benevolence. Naopak se domnívám, že extrémní přístupy mohou být škodlivé, žádoucí se jeví hledání rovnováhy mezi normativním a perspektivním přístupem. Důležité je být flexibilní a otevřený ke změnám, uplatňované výchovné nebo terapeutické postupy mít dobře propracované, promyšlené a nejlépe ukotvené v teorii i praxi. Jako příklad uceleného přístupu uvádím Glasserovu realitní terapii, která byla vyvinuta jako nadějnější nástroj prevence delikvence (srov. McWhirter,

⁷ Reedukací se zde míní nejen blokování určitých reakcí, odstraňování nežádoucích projevů, ale i vytváření návykové struktury, nových modelů i jednání, zvýšení aktivity. Převýchova na jedné straně ruší to staré a „špatné“, na druhé straně rozvíjí a upevňuje nové (Kraus, Hroncová, 2007, s. 303).

2013). Základními principy realitní terapie jsou základní potřeby, odpovědnost a pouto. Cílem tohoto přístupu je, aby lidé byli schopni vyhodnotit své chování a přijmout za něj odpovědnost v návaznosti na schopnost uspokojovat své základní potřeby realistickým způsobem. Bazálními potřebami jsou v tomto pojetí potřeba milovat a být milován a potřeba mít hodnotu pro sebe i pro druhé. K naplnění těchto potřeb je nezbytné, aby byl klient v osobním a hlubokém vztahu s jednou nebo dvěma osobami. Uvedené principy ústí do tří základních komponent realitní terapie:

- navázat a rozvíjet s klientem hluboký vztah,
- odmítnout chování klienta, které je nereálné a nezodpovědné, ale přesto klienta přijmout a provázet jej jeho životem,
- postupně naučit klienta zodpovědnějším a zralejším způsobem uspokojování potřeb v souladu s realitou.

Prostřednictvím těchto tří základních komponent se klient učí regulovat, přijmout a vážit si sám sebe (srov. McWhirter, 2013).

Práce s dětmi s rizikovými projevy v chování odborníka nemůže nechat chvíli v klidu, je vystaven neustálým výzvám, otázkám a pochybnostem. Terapeutický proces s touto cílovou skupinou znesnadňuje fakt, že jde na jedné straně o jedince s různými stupni traumatizace, kteří potřebují bezpečné, přehledné a akceptující prostředí. Na straně druhé nás však jejich nepřiměřené formy uvažování a reagování nutí být stále ve střehu a vytvářet pevné hranice. Samotná ohrožená mládež definuje jako zásadní v procesu léčby například emocionální podporu, akceptaci, autenticitu, bezpečné a strukturované prostředí, pevný a důvěryhodný vztah s terapeutem, zmocnění při rozhodování o postupech léčby apod. (srov. Frauenholtz a Menderhall, 2020, Loughhead et al., 2018). Především pak kvalita vztahu mezi klienty a terapeuty je jednou z nejvíce zkoumaných terapeutických složek, u které bylo prokázáno, že významně přispívá k výsledkům terapeutického procesu, nezávisle na konkrétním typu užívané terapie (Norcross & Wampold, 2011). Terapeut v kontaktu s touto specifickou skupinou klientů musí být silný, důsledný, nekompromisní a neústupný, ale také citlivý, chápající, otevřený a musí umět projevovat zájem. Významnou kvalitou terapeuta je také jeho opravdovost a lidskost, měl by být ochoten připustit, že není dokonalý a dělá chyby, ze které musí nést odpovědnost (srov. Glasser, 2001).

2 KROKY KE ZVIDITELNĚNÍ DÍTĚTE

Název kapitoly reflektuje jednak skutečnost, že dítě, na které je proces změny zaměřen, se v něm občas trochu ztrácí. Jednak se také poukazuje na to, že za nežádoucími projevy chování se stále nachází dítě, které má navíc hluboké a neviditelné šrámy na duši.

Tato část příspěvku je věnována reálné podobě terapeutické práce s dětmi a mládeží s projevy rizikového chování v praxi. Zaměřím se na konkrétní postupy

a strategie, a rovněž nastíním přínosy i některá specifická úskalí práce s touto klientelou.

Prvotním předpokladem pro volbu strategií je způsob uvažování o dítěti, jeho projevech, zdrojích selhávání i sebeuplatnění a způsobech naplňování potřeb. Na problémy dítěte je nahlíženo prizmatem multifaktoriální etiologie. Zásadní zdroj obtíží je spatřován v rodině dítěte, ať již z hlediska genetické zátěže, transgeneračního přenosu traumatu, působení výchovných vzorců nebo traumatizujících okolností v podobě týrání, zneužívání a zanedbávání, i v tomto zúženém úhlu pohledu je však akcentována multifaktoriálnost. Rovněž je důležité zohlednit, že působení rodiny není vnímáno z pohledu viny nebo chyby, ale že jde opět o odraz předešlých zkušeností. I rodina dítěte je vnímána jako klient, a pokud má zájem se do procesu zapojit, je pro ni vždy prostor otevřen.

Dítě, které do terapeutického programu vstupuje, s sebou přináší výčet indikací ve formě nežádoucích projevů chování. Úkolem profesionálů je v průběhu prvních setkání porozumět kontextu zmíněných problémů, ale rovněž identifikovat silné stránky klienta, které se následně stávají důležitými zdroji pro jeho rozvoj. Slova dítěte jsou v tomto ohledu zásadní, což neznamená nekritické přiklonění na jednu stranu, ale spíše, že veškerá slova nebo činy dítěte mají určitý význam. Například, že dítě nepřijde na domluvenou schůzku, nebo si vymýšlí, je vhodné posuzovat v kontextu jeho sociální reality. Nezbytné je samozřejmě dát najevo, že s takovým chováním nesouhlasíme, neboť nevede k vlastní odpovědnosti.

Pozorná analýza životních událostí dítěte a identifikace slabých i silných stránek přináší porozumění situaci klienta a vytváří prostor pro jeho přijetí. Jedinec je přijímán se vším, co k němu patří, není hodnocen jako nežádoucí, odmítáno je pouze jeho konkrétní nepřiměřené chování. Terapeut je v tomto nesnadném procesu průvodcem dítěte, nebo mladého člověka, nabízí mu odlišné varianty reakcí, než na jaké je obvykle zvyklé, snaží se zjistit, kde se jedinec nachází a ukazuje mu směr, kterým by se mohl dál ubírat včetně důsledků této volby. Významným principem facilitace je samozřejmě zplnomocňování klienta založené na důvěře v jeho schopnosti. Zapojení dítěte do jeho vlastního procesu uzdravování však probíhá v malých a spíše nenápadných krůčcích, a jde zatím spíš o intuitivní než dobře propracovaný a cílený koncept.

Rámec odborné pomoci ohroženým dětem tvoří zásadní otázka, kdo vlastně vnímá potřebu změny u dítěte. Jsou to přirozeně všichni dospělí v jeho blízkosti: rodiče, učitelé, sociální pracovníci, terapeuti apod., jen ne samotné dítě. Pokud není náhled, není ani vůle, tudíž dalším cílem našeho snažení je, aby klient zrefletoval své chování jako škodlivé především pro sebe a následně i pro druhé. Děti do terapeutického programu vstupují bez očekávání a pouze s motivací vyhnout se problémům s autoritou, případně se vyhnout trestu, kterým je mu zmíněnou autoritou občas vyhrožováno. V tomto období je nutné dítě zaujmout prostřednictvím aktivního a záživného programu a ukotvit ho pomocí autentického a bezpečného vztahu s profesionálem. Vztah je základní platformou efektivní práce s klienty, proto bývá zpočátku velká pozornost věnována navázání důvěry bez výrazné aspirace na neutralizaci problémů. Vytvoření pevného

terapeutického vztahu především s ohroženou mládeží však není zcela snadný úkol, tito jedinci mají opakovanou zkušenost s odmítáním, kritikou a moralizováním ze strany různých odborníků. Přesvědčit tolikrát zraněné dítě, že o něj máme skutečný zájem, se daří konkrétními a reálnými činy, které překračují konvenční terapeutické úsilí (srov. Kaim & Romi, 2015). Jedním z těch nejzásadnějších kroků je udržování kontaktu, nepouštět dítě ze zřetele, i když vytváří dojem, že o to nestojí (srov. Castonguay, 1993).

Jak již bylo uvedeno, jedním ze zásadních limitů práce s rizikovými jedinci je jejich „nedobrovolnost“. Domnívám se, že problematika, která nám významně vstupuje do naplňování cílů našeho profesionálního snažení, souvisí se zmíněnou (ne)dobrovolností i vytvářením a udržením vztahu s klientem. Všichni dobře víme, že určování bezpečných hranic a kladení důrazu na dodržování smysluplných pravidel je podstatným východiskem pro práci s ohroženými dětmi. V praxi se aplikace tohoto aspektu společně s konceptem partnerství a respektu jeví jako velmi obtížná, dochází tak spíše k určité nekonzistentnosti v přístupu, což se projevuje oscilací mezi přílišnou benevolencí, přehlížením nevhodného chování, a naopak užíváním striktních opatření a výhrůžek.

Přes všechna úskalí je však patrné, že tato práce má smysl, pokud upozadíme svá vlastní očekávání a začneme tam, kde se dítě skutečně nachází.

ZÁVĚR

Příspěvek byl věnován významným aspektům práce s ohroženými dětmi, které považujeme při dosahování žádoucích výsledků za užitečné. Jak samozřejmě tento text ukazuje, je nutné být v procesu stále aktivní a myslet na svůj profesní i lidský rozvoj. V tomto ohledu by mohla být určitou inspirací výše popsaná realitní terapie. Principy Glasserovy terapie nejsou plně přenositelné do naší praxe a se všemi, vzhledem ke zkušenostem i s dalšími terapeutickými školami, se nelze ztotožnit. Na druhé straně některé z nich považuji pro práci s dětmi, které se ocitají na křižovatce, naprosto zásadní, proto je zde v závěru tohoto pojednání představuji:

1. Podpořit odpovědné chování klientů, aby se pokusili dělat to, co je skutečně v jejich silách.
2. Vyhnout se kritice, obviňování nebo stěžování si. Učte své klienty dělat totéž. Tímto způsobem se totiž naučí vyhýbat se některým škodlivým vnějším kontrolním chováním.
3. Modelovat a podporovat žádoucí a nenásilné chování.
4. Učit lidi, že výmluvy, ať už legitimní nebo ne, stojí přímo v cestě jejich vytváření důležitých sociálních vazeb.
5. Zjistěte co nejdříve, od koho jsou klienti odpojeni, a pracujte na tom, abyste jim pomohli zvolit chování, které jim umožní opětovné navázání vztahu. Pomozte klientům vytvořit konkrétní, realistické plány, jak znovu navázat vztah s lidmi, které potřebují.

6. Buďte trpěliví a podporujte, ale zaměřte se na zdroj problému – emoční odpojení, vytvoření bezpečného vztahu je krokem k sobě samému a způsob, jak posílit vlastní sebehodnotu (srov. Glasser Institute for Choice Theory).

Vlastní hodnotu sice člověk musí najít v sobě samém, ale pokud v raném dětství není zaseté semínko sebehodnoty prostřednictvím láskyplné péče, po zbytek života je v tomto ohledu na druhých lidech závislý (srov. Kubíčková, 2018).

SEZNAM LITERATURY

CASTONGUAY, L. G.: “Common factors” and “nonspecific variables”: Clarification of the two concepts and recommendations for research. In: *Journal of Psychotherapy Integration*. 1993, vol. 3, no. 3, p. 267.

ČERVENKA, K.: *Sud, který nemá dno? Potřeby dětí s poruchami emocí a chování očima výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova univerzita, 2016.

FRAUENHOLTZ, S. - MENDERHALL, A. N.: “They’ll give you a second chance”: Perceptions of youth and caregivers regarding their experiences in a community-based mental health system of care Child & Adolescent. In: *Social Work Journal*. 2020, vol. 37, p. 477-485.

GLASSER INSTITUTE FOR CHOICE THEORY. Dostupné na: <https://wglasser.com/reality-therapy-2/>.

GLASSER, W.: *Terapie realitou: o uspokojování potřeb a nalézání skutečného vztahu k realitě*. Praha: Portál, 2001.

GRAWE, K.: *Neuropsychoterapie: nové přístupy k terapii na základě poznatků neurovědy*. Praha: Portál, 2007.

KAIM, Z. - ROMI, S.: Adolescents at risk and their willingness to seek help from youth care workers. In: *Children and Youth Services Review*. 2015, vol. 53, p. 17-23.

KRAUS, B. (et al.): *Prostředí – člověk – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001.

KRAUS, B. – HRONCOVÁ, J.: *Sociální patologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010.

KUBÍČKOVÁ, H.: Výchovné a převýchovné strategie u dětí s poruchami chování a emocionalit. In: J. Sekera: *Poznámky z psychoterapie I*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2018, s. 25-30.

LABÁTH, V. – AMBRÓZOVÁ, A.: *Riziková mládež: možnosti potenciálních zmien*. Praha, Česká republika: Sociologické nakladatelství (SKON), 2001.

LOUGHHEAD, M. (et al.): Consumer views on youth-friendly mental health services in South Australia. In: *Advances in Mental Health*. 2018, vol. 16, no. 1, p. 33-47.

MATOUŠEK, O.: *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: manuál pro profesionály a rodiny*. Praha: Portál, 2017.

MCWHIRTER, J. J.: *At-risk youth: a comprehensive response for counselors, teachers, psychologists, and human service professionals*. Belmont: Brooks/Cole Cengage Learning, 2013.

NORCROSS, J. C. - WAMPOLD B. E.: Evidence-based therapy relationships: Research conclusions and clinical practices. In: *Psychotherapy*. 2011, vol. 48, no. 1, p. 98.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.

WINNETTE, P.: Attachment. In: *Dobrý pěstoun: náhradní rodinná péče v ČR*. Tábor: Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR, 2018, s. 201-207.

ZAKOUŘILOVÁ, E.: *Speciální techniky sociální terapie*. Praha: Portál, 2014.

VYBRANÉ VIRTUÁLNE OHROZENIA U GENERÁCIE Z – AKTUÁLNE PROBLÉMY A NOVÉ VÝZVY PRE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

**Prof. PhDr. Miriam NIKLOVÁ, PhD., Prof. PaedDr. Dana
HANESOVÁ, PhD.**

*Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Katedra pedagogiky a andragogiky, Ružová č.
13, 974 11 Banská Bystrica*

Abstrakt

Autorky v predkladanej vedeckej štúdií prezentujú vybrané výsledky empirického výskumu, ktorého cieľom bolo analyzovať vzťah medzi nadmerným používaním elektronických médií a online rizikovým správaním u generácie Z pred pandemiou spôsobenou ochorením Covid 19 a po nej. Výsledky výskumu predikujú trend nárastu času stráveného v online prostredí vo vybraných atribútoch. Problematika online rizík spojených s nadmerným používaním elektronických médií je v súčasnej spoločnosti veľmi aktuálna. Je nevyhnutné, aby školy a školské zariadenia prostredníctvom pedagogických, ale najmä odborných zamestnancov reflektovali túto skutočnosť s cieľom efektívnej a včasnej prevencie a intervencie. Práve tu nachádza významné miesto v prevencii práve sociálny pedagóg. Zároveň autorky štúdie poukazujú na špecifické úlohy sociálneho pedagóga ako odborného zamestnanca pôsobiace v školách a školských zariadeniach so zreteľom na prevenciu online rizikového správania.

Kľúčové slová: sociálny pedagóg, virtuálne ohrozenia, generácia Z, škola, prevencia, Covid 19

Abstract

In the present scientific study, the authors present selected results of an empirical research aimed at analyzing the relationship between excessive use of electronic media and online risk behaviors in Generation Z before and after the pandemic caused by Covid 19. The research results predict a trend of increasing time spent online in selected attributes. The issue of online risks associated with excessive use of electronic media is very topical in today's society. It is imperative that schools and educational establishments, through pedagogical but especially professional staff, reflect this reality in order to provide effective and timely prevention and intervention. This is where the social pedagogue finds an important place in prevention. At the same time, the authors of the study point to the specific tasks of the social pedagogue as a professional employee working in schools and school institutions with regard to the prevention of online risky behaviour.

Key words: social educator, virtual threats, generation Z, school, prevention, Covid 19

ÚVOD

Dnešná mládež je zaraďovaná ku generácii Z, ktorá je prvou generáciou, ktorá využíva informačno-komunikačné technológie od ranného detstva. Viacerí autori Spitzer, 2012; Rowlands et al., 2008 a i. označujú túto generáciu aj ako tzv. „Google generáciu“ „Facebook Generation“, „App Generation“, „iGens“, „@generation“, „Selfie Generation“, „Rainbow Generation“, „Post-Millennials“, „Internet Generation“, „Homeland“ „Google-boti“. Podľa Holdoša (2013) je pre generáciu Z typické, že si nevedia predstaviť život bez internetu či digitálnych technológií. Deti tejto generácie vnímajú elektronické médiá ako súčasť ich života. Pre generáciu Z je charakteristická potreba byť neustále informovanou, charakteristický je pre nich multitasking, nesústredenosť, vyžadujú okamžité riešenia. Motivačným faktorom generácie Z je neustála spätná väzba, flexibilita v práci, častá fluktuácia zamestnania. Podľa European Commission v roku 2018 predstavovala generácia Z 37,81% a generácia A 29,82 % celkového počtu obyvateľstva Slovenska (2021).

Generácia Z sa zásadným spôsobom odlišuje od tých predchádzajúcich a má vplyv na celú spoločnosť. Príslušníci novej generácie sú označovaní ako *Digitálni domorodci* (Digital Natives), sú to tí jednotlivci, ktorí sa narodili do digitálneho prostredia (po roku 1980). Ľudia, ktorí v určitej fáze svojho života začali digitálne technológie používať a osvojili si ich sa označujú ako „*Digitálni prisťahovalci*“ (Digital Immigrants). (Prensky (2001). V prostredí internetu je veľmi podstatné, čo všetko o sebe uverejňujeme na internet a akú digitálnu stopu nechávame. Naša aktivita na internete sa ukladá na servery a všetky informácie sa transformujú na dáta. Tieto dáta sa môžu líšiť s realitou podľa toho, ako sa na internete prezentujeme, ako chceme byť vnímaní od „internetových priateľov.“ Pre označenie toho, čo na internete vkladám, sa používa termín „konštrukcia virtuálnej identity“.

Pre mladých ľudí sa stalo prirodzenou súčasťou disponovať smartfónom s neobmedzenou možnosťou pripájania sa na internet a sociálne siete. Sociálne siete sa stali súčasťou života najmä mladých ľudí, ktorí ich využívajú každý deň. Nadmerné trávenie času na počítači či internete môže byť na úkor základných biologických či psychických potrieb, čo môže vyústiť zhoršením fyzického či duševného zdravia. Ďalším rizikom je skutočnosť, že čím viac času trávia mladí ľudia na internete, tým menej času im zostáva na plnenie školských povinností, čo môže determinovať celkové zhoršenie školského prospechu. Rozvoj sociálnych sietí priniesol so sebou aj nové fenomény, ako napríklad „Youtuberstvo“ či „Influencerstvo“, ktoré sú pre mladých ľudí veľmi atraktívne.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ RIEŠENEJ PROBLEMATIKY

Problematikou online rizikového správania sa na Slovensku venujú najmä M. Gregusová, D. Kováčiková (2008), L. Sejčová (2011), I. Emmerová (2015), M. Dulovics (2021), M. Niklová (2019), M. Gregusová, M. Drobný (2013), J. Holdoš (2020), K. Hollá (2021) a i. Online rizikové správanie je v teoretickej rovine vnímané diferencovane. Dulovics M. (2017) rizikové správanie na internete chápe ako správanie sa jednotlivca vo virtuálnom priestore, ktorý vedome alebo nevedome svojim správaním ohrozuje seba alebo svoje okolie. Trlicová (2009) považuje

kyberšikanovanie a zneužitie osobných údajov za najviac rizikové správanie, ale aj ohrozenie na internete. Šikanovanie sa v kyberpriestore vyskytuje až 4x častejšie ako v reálnom prostredí, čo potvrdzovali už výskumy Šmahela (2003), ale aj Gregusovej a Kováčikovej (2008), Hollej (2016) a i. Okrem týchto foriem online rizikového správania sa vyskytujú aj novšie fenomény ako je cybersex, gambling, intolerancia a nadväzovanie kontaktov s neznámymi osobami, vyhrážanie sa, vydieranie či mnohé ďalšie formy nevhodného správania.

Dulovics, Galková a Zošáková (2021) uvádzajú, že internet v dnešnej dobe predstavuje tzv. „klon“ tradičných spoločenských kultúr, ktorý sa kvalitatívne vyvíja. Pozitívny vplyv, ktorý ma tento vývoj na našu spoločnosť je zrejmý, ale je potrebné venovať zvýšenú pozornosť rizikám, ktoré spolu s ním prichádzajú, ako napr. nevhodný životný štýl, manipulácia, dezinformácie, nadmerné používanie internetu či technológií, vznik závislostného správania, podvody, porušovanie ochrany osobných údajov a i.

Špecifickú oblasť ohrozenia detí v digitálnom priestore podľa pracovnej skupiny Národnej koncepcie ochrany detí v digitálnom priestore tvorí nadmerné využívanie sociálnych sietí alebo počítačových hier, webové stránky so špecifickým obsahom (násilie, sekty, pornostránky, zábavné stránky, internetové obchody – legálne a nelegálne drogy, zbrane, farmaceutiká a pod.)

Spitzer (2014) poukazuje na fenomén tzv. „digitálnej identity“, ktorú vníma ako súhrn informácií o osobe v digitálnej podobe. V posledných rokoch je pozornosť venovaná identite mladých ľudí na internete. Podľa M. P. Hernández et al. (2021) je pre online rizikové správanie charakteristická predovšetkým vysoká úroveň disinhibície. Spôsob komunikácie ľudí vo virtuálnom priestore opisuje Suler (2004), a charakterizuje ho ako jav „online disinhibičného efektu“, ktorý je oproti komunikácii v reálnom svete odlišný. Ľahšia dostupnosť spôsobuje, že mládež má možnosť byť online v podstate nepretržite. Dosiadnuteľnosť služieb je úzko spojená s dostupnosťou internetu, ktorá sa rozvojom IKT zmenila a dnes sa mladí ľudia pripájajú na internet najčastejšie prostredníctvom svojho smartfónu. Denne sa na internet prostredníctvom svojho mobilu pripája 72 % detí a dospelých. Každé piate dieťa a mladý človek vo veku 9 – 17 rokov trávi na internete viac ako 4 hodiny počas školského dňa (Izrael, P. et al. 2020). Aj v rámci staršieho európskeho výskumu EU Kids Online sa zistilo, že je bežným javom, že čoraz viac detí a dospelých má vlastný smartfón, tablet alebo notebook (Stald et. al., 2014). Dostupnosť nových technológií je pre súčasný globalizovaný svet typická a deti a mládež v takomto prostredí žijú a vyvíjajú sa.

1. METODOLÓGIA

Cieľ výskumu bolo zistiť aké sú riziká nadmerného používania elektronických médií v živote detí a mládeže na Slovensku. Výskumný problém sme formulovali formou výskumných otázok.

VO1 Ktoré elektronické médiá žiaci používali najčastejšie pred pandémiou Covid 19 a po nej?

VO2 Aké údaje o svojom živote zverejňujú žiaci pred pandémiou Covid 19 a po nej?

Dizajn výskumu bol empirický. Na metódu zberu dát sme použili dotazník vlastnej proveniencie. Na určenie štatisticky významných rozdielov medzi premennými sme použili neparametrické testy, konkrétne Mann-Whitney U test. Neparametrické testy sme zvolili na základe výsledku Shapiro-Wilk testu normality. Na štatistické spracovanie dát sme použili program SPSS Statistics.

T1 Rozdelenie respondentov podľa lokality a pohlavia pred pandémiou Covid 19 v roku 2018-2019

Kraj	Pohlavie				Spolu	
	Chlapci		Dievčatá		N	%
	n	%	n	%		
Nitriansky kraj	138	10,20	134	9,90	272	20,00
Banskobystrický kraj	118	8,70	135	9,90	253	18,60
Trenčiansky kraj	150	11,00	101	7,40	251	18,50
Bratislavský kraj	120	8,80	116	8,50	236	17,40
Košický kraj	94	6,90	114	8,40	208	15,30
Žilinský kraj	66	4,90	73	5,40	139	10,20
Spolu	686	50,50	673	49,50	1359	100

T2 Rozdelenie respondentov podľa lokality a pohlavia po pandémii Covid 19 v rokoch 2021-2022

Kraj	Pohlavie				Spolu	
	Chlapci		Dievčatá		N	%
	n	%	n	%		
Nitriansky kraj	46	6,60	39	5,60	85	12,20
Banskobystrický kraj	41	5,90	51	7,3	92	13,20
Trenčiansky kraj	105	15,00	105	15,00	210	30,00
Bratislavský kraj	59	8,40	73	10,40	132	18,90
Košický kraj	39	5,60	33	4,70	72	10,30
Žilinský kraj	54	7,70	54	7,70	108	15,50
Spolu	344	49,2	355	50,80	699	100

T3 Rozdelenie respondentov podľa veku a pohlavia pred pandémiou Covid 19

2018-2019	Pohlavie				Spolu	
	Chlapci		Dievčatá		N	%
	n	%	n	%		
Vek						
10 rokov	51	3,80	50	3,70	101	7,40
11 rokov	135	9,90	138	10,10	273	20,10
12 rokov	149	11,00	148	10,90	297	21,90
13 rokov	119	8,70	123	9,10	242	17,80
14 rokov	133	9,80	121	8,90	254	18,70
15 rokov	90	6,60	79	5,80	169	12,40

16 rokov	9	0,70	14	1,00	23	1,70
Spolu	686	50,50	673	49,50	1359	100

T4 Rozdelenie respondentov podľa veku a pohlavia po pandémii Covid 19

2021-2022	Pohlavie				Spolu	
	Chlapci		Dievčatá		N	%
Vek	n	%	n	%		
10 rokov	18	2,60	28	4,00	46	6,60
11 rokov	57	8,20	48	6,90	105	15,00
12 rokov	52	7,40	66	9,40	118	16,90
13 rokov	50	7,40	65	9,30	115	16,50
14 rokov	71	10,20	53	7,60	124	17,70
15 rokov	45	6,40	33	4,70	78	11,20
16 rokov	16	2,30	23	3,30	39	5,60
17 rokov	10	1,40	19	2,70	29	4,10
18 rokov	22	3,10	18	2,60	40	5,70
19 rokov	3	0,40	2	0,30	5	0,70
Spolu	344	49,20	355	50,80	699	100

Deskriptívne ukazovatele premennej vek pred pandémiou Covid 19

AM	Mdn	SD	Šikmosť	Strmosť	Min	Max	N
12,64	13,00	1,550	0,114	-0,959	10	16	1359

Deskriptívne ukazovatele premennej vek po pandémii Covid 19

AM	Mdn	SD	Šikmosť	Strmosť	Min	Max	N
13,40	13,00	2,17	0,51	-0,37	10	19	699

Prvý výskumný súbor (v rokoch 2018-2019) tvorilo 1359 žiakov, z čoho najviac žiakov bolo zastúpených z Trenčianskeho kraja. Priemerný vek skúmaných žiakov bol 12,64 roka. Druhý výskumný súbor (v rokoch 2021-2022) tvorilo 699 žiakov, najviac žiakov bolo opäť zastúpených z Trenčianskeho kraja. Priemerný vek žiakov bol 13,40 roka.

3. HLAVNÉ ZISTENIA

T5 Používanie elektronických médií žiakmi pred pandémiou a po nej

Obdobie		smartfón/ mobil	tablet	notebook/ počítač	hracia konzola
		Pred pandémiou Covid 19	AM	4.65	2.12
	SD	0.748	1.303	1.277	1.359
	Mdn	5.00	2.00	3.00	1.00

	N	1359	1358	1359	1359
Po pandémie Covid 19	AM	4.63	1.66	3.28	1.94
	SD	0.886	1.207	1.289	1.414
	Mdn	5.00	1.00	3.00	1.00
	N	699	699	699	699
Spolu	AM	4.64	1.97	3.14	1.98
	SD	0.797	1.289	1.285	1.378
	Mdn	5.00	1.00	3.00	1.00
	N	2058	2057	2058	2058

	smartfón/ mobil	tablet	notebook/ počítač	hracia konzola
Mann-Whitney U	461345.000	372706.500	424828.000	457308.000
Wilcoxon W	1385465.000	617356.500	1348948.000	701958.000
Z	-1.424	-8.630	-4.032	-1.509
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.154	0.000	0.000	0.131

Z výsledkov výskumu vyplýva, že najčastejšie používaným elektronickým médiom pred pandémiou i po nej u skúmaných respondentov je smartfón a mobil. Následne sa umiestnil notebook alebo počítač, tablet a hracia konzola. Z výsledkov výskumu vyplýva, že došlo k štatisticky významnému poklesu pri používaní tabletu u skúmaných žiakov, a naopak k vzostupu používania notebooku/počítače. V porovnaní s výsledkami spoločnosti Ofcom z roku 2018, žiaci najčastejšie preferovali televíziu (používa 94% u 3-4 ročných detí a 97 % z 5-15 ročných), tablety používa 58 % detí vo 3-4 rokov a 76 % vo veku 5-15 rokov. Viac ako deväť z desiatich detí (92%) vo veku 5-15 rokov používa akúkoľvek technológiu, ktorá sa dá pripojiť online, pričom používanie technológie sa zvyšuje s vekom. Približne 6 detí z 10 vo veku 5-15 rokov používa tablet alebo notebook a 50 % z nich využíva mobilný telefón.

T 6 Deskriptívne ukazovatele frekvencie používania vybraných platforiem

	Obdobie							
	Pred pandémiou Covid 19				Po pandémiou Covid 19			
	AM	SD	Mdn	N	AM	SD	Mdn	N
Facebook	2.98	1.565	3.00	1359	2.26	1.410	2.00	699
Instagram	3.50	1.720	4.00	1359	3.57	1.718	5.00	699
Snapchat	2.37	1.684	1.00	1359	2.98	1.802	3.00	699
Messenger	3.95	1.453	5.00	1359	3.82	1.465	4.00	699
Pokec	1.23	0.825	1.00	1359	1.16	0.751	1.00	699
MySpace	1.09	0.520	1.00	1359	1.07	0.540	1.00	699
Twitter	1.42	1.026	1.00	1359	1.55	1.139	1.00	699
YouTube	4.29	1.113	5.00	1359	4.03	1.234	5.00	699
WhatsUp	1.87	1.412	1.00	1359	2.23	1.544	1.00	699
Sarahah	1.15	0.647	1.00	1359	1.05	0.513	1.00	699
Viber	1.70	1.245	1.00	1358	1.42	1.009	1.00	699
Twitch	1.65	1.269	1.00	1359	1.80	1.336	1.00	699

Pinterest	1.50	1.070	1.00	1359	1.95	1.391	1.00	699
Tumblr	1.09	0.469	1.00	1359	1.05	0.482	1.00	699
Flickr	1.06	0.432	1.00	1359	1.03	0.432	1.00	699
Reddit	1.59	1.189	1.00	1359	1.50	1.100	1.00	699
Badoo	1.06	0.409	1.00	1359	1.06	0.517	1.00	699
Ask.fm	1.11	0.505	1.00	1359	1.03	0.410	1.00	699
Meetup	1.04	0.349	1.00	1359	1.04	0.480	1.00	699
Tinder	1.04	0.310	1.00	1359	1.10	0.654	1.00	698
Tellonym	1.36	0.893	1.00	1359	1.19	0.734	1.00	699

Z tabuľky T6 vyplýva, že skúmaní žiaci najčastejšie používajú a vyhľadávajú YouTube (AM = 4,29, AM = 4,03) potom Messenger a Instagram. Najmenej používanými sociálnymi platformami je Tinder, ktorý je určený na zoznamovanie.

Facebook je označovaný ako najväčšia sociálna platforma s viac ako 2.7 miliardami mesačných aktívnych používateľov (Clement, 2018). Pod uvedených používateľov sú zahrnuté všetky vekové skupiny. Medzi mladšími užívateľmi nie je Facebook až tak populárny a svoju pozornosť orientujú na iné sociálne platformy. V roku 2016 Snapchat prekonal Facebook a stal sa najpopulárnejšou sociálnou sieťou medzi tínedžermi v USA. Je viditeľný nárast užívateľov tejto sociálnej siete vo veku od 12 do 17 rokov, zatiaľ čo Facebook stráca svojich aktívnych používateľov práve v tejto vekovej skupine (eMarketer Editors, 2018). Okrem Snapchatu, výrazne stúpol počet užívateľov Instagramu, ktorý bol v roku 2020 označený za najpopulárnejšiu sociálnu sieť medzi tínedžermi a mladými dospelými, najmä v USA. Z empirických údajov vyplýva, že so stúpajúcim vekom používanie aplikácie klesá, ale medzi mladými ľuďmi zostáva stabilné, dokonca má rastúci trend (Robinson, 2020). Empirické údaje zo Slovenska z roku 2018 uvádzajú ako najpoužívanejšiu sociálnu sieť Facebook s 2,5 miliónmi používateľov, druhou v poradí je Instagram s 970 000 používateľov (Hapák, 2018).

T7 Zdieľané údaje žiakov na sociálnych médiách

Alternatívy	Pred pandemiou Covid 19 N = 1358		Po pandemii Covid 19 N = 699	
	n	%	n	%
meno a priezvisko	1339	98,60	476	68,10
mesto, kde bývam a žijem	311	22,90	94	13,40
svoju školu	201	14,80	48	6,90
fotky, ktoré odhaľujú moje telo	64	4,70	42	6,00
slobodný/ slobodná, zadaný/ zadaná	147	10,80	61	8,70
telefónne číslo	168	12,40	63	9,00
adresu, kde bývam	67	4,90	21	3,00
fotografie, kde som ja	907	66,70	313	44,80
svoje záujmy	510	37,50	236	33,80
mená/ iniciály najlepších kamarátov/ok	294	21,60	103	14,70

fotky s mojou obľúbenou frajerkou/om	130	9,60	61	8,70
svoj pravdivý vek	348	25,60	130	18,60
videá z mojej izby	104	7,70	56	8,00
fotky/ videá z bežných činností	354	26,00	146	20,90

Z tabuľky T7 vyplýva, že žiaci najčastejšie zverejňujú na internete svoje meno a priezvisko (98,60 % a 68,10%), fotografie, kde sú oni (66,70 % a 44,80%) a fotky či videá z bežných denných činností či dokonca svoje záujmy. Chceme poukázať aj na skutočnosť, že žiaci uvádzali, že zverejňujú aj fotky, ktoré odhaľujú ich telo, dokonca majú zverejnenú svoju adresu, kde bývajú alebo videá z vlastnej izby, čo považujem za veľmi rizikové.

T8 Deskriptívne ukazovatele vybraných online príležitostí elektronických médií

	Obdobie											
	Pred pandémiou Covid 19				Po pandémii Covid 19				Spolu			
	AM	SD	Mdn	N	AM	SD	Mdn	N	AM	SD	Mdn	N
1	2.69	1.079	3.00	1359	3.11	1.198	3.00	699	2.83	1.138	3.00	2058
2	2.59	1.146	3.00	1358	3.12	1.228	3.00	699	2.77	1.201	3.00	2057
3	1.98	1.156	2.00	1359	1.66	1.002	1.00	699	1.88	1.116	2.00	2058
4	2.55	1.377	2.00	1359	2.60	1.355	2.00	699	2.57	1.370	2.00	2058
5	2.55	1.353	2.00	1359	2.53	1.386	2.00	699	2.55	1.364	2.00	2058
6	1.68	1.126	1.00	1359	1.67	1.163	1.00	699	1.68	1.138	1.00	2058
7	1.27	0.791	1.00	1359	1.16	0.656	1.00	699	1.23	.750	1.00	2058
8	2.12	1.312	2.00	1359	2.02	1.356	1.00	699	2.08	1.328	2.00	2058
9	3.93	1.379	5.00	1359	4.09	1.361	5.00	699	3.99	1.375	5.00	2058
10	3.32	1.334	3.00	1359	3.21	1.382	3.00	699	3.29	1.351	3.00	2058
11	4.14	1.246	5.00	1359	4.01	1.320	5.00	699	4.10	1.273	5.00	2058
12	2.62	1.399	2.00	1359	2.34	1.473	2.00	699	2.53	1.430	2.00	2058
13	2.44	1.427	2.00	1359	2.28	1.455	2.00	699	2.38	1.438	2.00	2058
14	4.33	1.002	5.00	1359	3.95	1.227	4.00	699	4.20	1.098	5.00	2058
15	3.36	1.506	4.00	1359	3.16	1.560	3.00	699	3.29	1.527	4.00	2058
16	3.39	1.309	3.00	1359	3.28	1.391	3.00	699	3.35	1.338	3.00	2058
17	3.76	1.382	4.00	1359	3.72	1.488	4.00	699	3.74	1.419	4.00	2058
18	2.25	1.314	2.00	1359	1.95	1.266	1.00	699	2.15	1.305	2.00	2058
19	1.89	1.053	2.00	1359	1.98	1.096	2.00	699	1.92	1.069	2.00	2058
20	1.49	.948	1.00	1359	1.39	0.875	1.00	699	1.46	0.925	1.00	2058
21	2.99	1.429	3.00	1359	2.81	1.527	3.00	699	2.93	1.465	3.00	2058
22	1.88	1.157	1.00	1359	1.69	1.086	1.00	699	1.82	1.136	1.00	2058
23	1.24	0.716	1.00	1359	1.20	0.726	1.00	699	1.23	0.719	1.00	2058

Poznámka: 1 Hľadal/a som informácie spojené s učením sa, 2 Použil/a som internet na domáce úlohy, 3 Hľadal/a som nejaké podujatia v mojom okolí (napr.: koncerty, výstavy...), 4 Niekomu som cez internet pomohol/a, 5 Vyhľadával/a som novinky, 6 Vytvoril/a som video a poslal/a som ho online, 7 Vytvoril/a som blog cez web stránku, 8 Zdieľal/a som video, blog, vlog, hudbu, čo vytvoril niekto iný, 9 Navštevoval/a som sociálne siete, 10 Rozprával/a som sa s rodinou alebo priateľmi, ktorí bývajú odo mňa ďaleko, 11 Používal/a som instant messenger (IM) (napr. Messenger, WhatsUp), 12 Komentoval/a som online statusy / fotky rodiny/ kamarátov..., 13 Uverejnil/a som story (príbeh) na sociálnej sieti (na FB, Instagrame...), 14 Sledoval/a som videá (napr. na YouTube...), 15 Hral/a som online hry, 16 Sledoval/a som filmy/ seriály/ TV show online, 17 Počúval/a som hudbu online, 18 Postoval/a som fotky online, 19 Nakupoval/a som cez internet, 20 Snažil/a som sa niečo predat cez internet, 21 Pozeral/a som si profily iných ľudí, 22 Hľadal/a som nové kontakty

alebo priateľstvá na internete, 23 Poslal/a som niekomu, koho osobne nepoznám svoje osobné informácie (napr: celé meno, adresu, telefónne číslo).

Ako vyplýva z tabuľky T8, žiaci najčastejšie v rámci používania elektronických médií sledujú videá (priemerná frekvencia AM = 4,32 a AM 4,20). Ako druhá najčastejšia aktivita v online priestore je používanie instant messengerov na priemernej frekvencii AM = 4,19 a AM 4,10) a tretia aktivita, ktorú označili skúmaní žiaci bolo používanie sociálnych sietí v priemernej frekvencii AM = 3,93 a AM 3,99. V porovnaní s výskumom EU Kids Online (2020) môžeme konštatovať, že hlavným spôsobom pripájania na sa internet u skúmaných žiakov je prostredníctvom mobilného telefónu. Denne sa pomocou neho pripája na internet 72 % detí a dospievajúcich a len 45 % na to používa počítač či notebook. Chlapci sú cez mobil na internete aktívnejší ako dievčatá. Vo všeobecnosti intenzívnejšie používanie internetu sa spája so zvyšujúcim sa vekom, pričom rastie aj úroveň digitálnej gramotnosti u žiakov. Deti a dospievajúci na internete vykonávajú rôzne aktivity, pričom medzi najčastejšie patrí najmä používanie sociálnych sietí (65 %), počúvanie hudby (57 %) a komunikácia s rodinou alebo priateľmi (47 %).

Čo sa týka jednotlivých výskumných otázok, nezaznamenali sme výrazné rozdiely u skúmaných žiakov v kontexte premenných a s odstupom rokov pred pandemiou či po pandemií. Môže to byť determinované aj veľkosťou výskumného súboru. Jedným z limitov výskumu je aj nerovnomerné rozloženie výskumných súbor, či použitá metodika.

ZÁVER

V rámci medzinárodného výskumného projektu EU Kids Online sa zistilo, že čím častejšie deti používajú internet, tým majú viac skúseností s online aktivitami, ktoré sa viažu k získaniu väčšieho množstva digitálnych zručností a pozitív. Môžeme konštatovať, že čím viac používajú mladí ľudia internet, tým sú aj viac vystavené nebezpečenstvu a rizikám na internete (Livingstone, Mascheroni, G., Staksrud, E., 2015). Práve preto je dôležité zaujímať sa o regulovanie správania detí a mládeže vo virtuálnom priestore a realizovať prevenciu rizík, ktoré so sebou virtuálny priestor prináša. Prevenciu rizikového či online rizikového správania zabezpečujú v školách najmä odborní zamestnanci, medzi ktorých patrí aj sociálny pedagóg.

Aktuálne je v platnosti novela zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní pod číslom č. 415/2021 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008. V § 130 uvedeného zákona sa „v systéme poradenstva a prevencie vykonáva odborná činnosť, ktorou je poradenská činnosť, psychologická činnosť, pedagogická činnosť, špeciálno-pedagogická činnosť, logopedická činnosť, liečebno-pedagogická činnosť a sociálno-pedagogická činnosť zameraná na optimalizáciu výchovného, vzdelávacieho, psychického, sociálneho a kariérového vývinu detí od narodenia až po ukončenie prípravy na povolanie“. Systém poradenstva a prevencie tvoria zariadenia poradenstva a prevencie a v školách pedagogickí zamestnanci, školský podporný tím alebo odborní zamestnanci školy. V prevencii online rizikového má nezastupiteľnú úlohu sociálny pedagóg. K odborným zamestnancom sa podľa Zákona č. 414/2021 Z.z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon

č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch zaraďuje sociálny pedagóg, ktorý prioritne realizuje prevenciu a zameriava sa na predchádzanie a odstraňovanie rizikového správania detí a žiakov.

Sociálny pedagóg ako odborný zamestnanec podľa § 27 zákona č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch:

- „vykonáva preventívne činnosti zamerané na predchádzanie a odstraňovanie rizikového správania detí a žiakov a na predchádzanie a odstraňovanie sociálno-patologických javov,
- poskytuje poradenstvo a intervenciu so zameraním na deti a žiakov s rizikovým správaním, ohrozených sociálno-patologickými javmi a na deti a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- poskytuje poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom, pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom,
- vykonáva sociálno-pedagogickú diagnostiku prostredia a vzťahov, osvetovú činnosť a ďalšie činnosti v sociálno-výchovnej oblasti,
- podporuje spoluprácu pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov so zákonnými zástupcami, zamestnancami zariadení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately a ďalšími fyzickými osobami a právnickými osobami“.

Profesia sociálneho pedagóga v školách a v školských zariadeniach je veľmi potrebná, nielen z hľadiska, že rizikové a online rizikové správanie ma rastúcu tendenciu, ale v súčasnosti narastá aj výskyt sociálno-patologických javov v školskom prostredí. Pri riešení rizikového správania v školách sociálni pedagógovia spolupracujú s triednymi učiteľmi, špeciálnymi pedagógmi, výchovnými poradcami. Pandémia Covid 19 priniesla nové výzvy pre prácu sociálnych pedagógov. Je pravda, že počas pandémie bola prevencia rizikového správania v školách zastúpená len minimálne. Akcent sa kládol na edukáciu žiakov so zreteľom na ich vzdelávanie. S rodičmi žiakov sociálni pedagógovia počas pandémie COVID-19 najčastejšie komunikovali prostredníctvom Edupage s využitím platformy Teams, či Zoom. V prípade komunikácie so žiakmi sociálni pedagógovia počas pandémie využívali najčastejšie Jambord a Teams. Uvedené zmeny sa premietli aj do foriem prevencie. Najčastejšou formou prevencie bolo používanie videoprogramov či preventívnych aktivít, ktoré museli modifikovať v online prostredí. V prípade metód, najčastejšie sociálni pedagógovia využívali metódu rozhovoru, diskusie a metódu kladného príkladu, ako aj metódy vysvetľovania. Mnohé problémy žiakov sa počas pandémie neriešili, prehľbovali sa a často vyústili do vážnych porúch správania. Preto je nevyhnutné, aby každá škola mala vytvorený podporný tím, ktorý by bol zložený z odborných zamestnancov a to psychológom, špeciálnym a sociálnym pedagógom.

Príspevok je priebežným výstupom projektu VEGA č. 1/0396/20 *Vplyv elektronických médií na správanie a rozvíjanie prierezových spôsobilostí generácie Z.*

ZOZNAM LITERATÚRY

CLEMENT, J.: *Number of social media users worldwide from 2010 to 2021*. Dostupné na: <<https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/>>.

DULOVICS, M.: Kompulzívne správanie vo vzťahu k subsystému internetu ako forma online rizikového správania u detí a mládeže. In *Manažment školy v praxi*. Bratislava: Wolters Kluwer s.r.o. 2017, roč. 12, č. 9, s. 10 – 15.

DULOVICS, M. - GALKOVÁ, L. - ZOŠÁKOVÁ, K.: *Vybrané virtuálne ohrozenia stredoškolskej mládeže vo voľnom čase*. Banská Bystrica: Belianum. 2021.

EMARKETER EDITORS: *Facebook Is Tops with Everyone but Teens*. 2018. Dostupné na: <https://www.emarketer.com/content/facebook-is-tops-with-everyone-but-teens?_ga=2.141656370.1063713765.1610096808-1553386072.1610096808>.

EMMEROVÁ, I. - NIKLOVÁ, M. - DULOVICS, M.: *Základy mediálnej výchovy pre sociálnych pedagógov a pedagógov*. Banská Bystrica: Belianum. 2015.

GREGUSSOVÁ, M. - KOVÁČIKOVÁ, D.: Sú naše deti vo virtuálnom prostredí v bezpečí? In: *Prevenčia*. 2008, roč. 6, č. 4, s. 22.

HERNÁNDEZ, P. M. (et al.): The risk of sexual-erotic online behavior in adolescents – Which personality factors predict sexting and grooming victimization? In *Computers in Human Behavior*. 2021, vol. 114. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106569>>.

HOLLÁ, K.: *Sexting a kyberšikana*. Bratislava: Iris, 2016.

HOLLÁ, K.: Šikanovanie a kyberšikanovanie a ich dopad na vzdelávanie. In *Didaktika. Odborný časopis pre výchovu a vzdelávanie*. 2021, č. 3. BA: Wolters Kluwer s. r. o.

IZRAEL, P. (et. al.): *Správa z výskumu EU Kids Online IV Slovensko – Slovenské deti a dospievajúci na internete*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2020. Dostupné na: <https://www.ku.sk/images/dokumenty/ff/Sprava_z_vyskumu__EU_Kids_Online_Slovensko_2018_-_2020.pdf>.

LIVINGSTONE, S. – MASCHERONI, G. – STAKSRUD, E. Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe. In: *EU Kids Online, London, UK*. 2015. Dostupné na: <https://www.researchgate.net/publication/285593314_Developing_a_framework_for_researching_children's_online_risks_and_opportunities_in_Europe>.

NIKLOVÁ, M.: *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach*. Bratislava : Wolters Kluwer. 2020.

OFCOM: *Children and parents: Media use and attitudes report 2018*. 2018. Dostupné na: <https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0024/134907/Children-and-Parents-Media-Use-and-Attitudes-2018.pdf>.

PRENSKY, M.: Digital Natives, Digital Immigrants. In *On the Horizon*. MCB University Press, 2001. Dostupné na: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>.

STALD, G. (et. al.): *Online On The Mobile: Internet Use On Smartphones And Associated Risks Among Youth in Europe*. Londýn. 2014. Dostupné na internete: <<https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1940&context=ecuworkspost2013>>.

SPITZER, M.: *Digitální demence. Jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014.

SULER, J.: The online disinhibition effect. In *Cyberpsychology and Behavior*. 2004, vol. 7, no. 3, p. 321-324.

ŠMAHEL, D.: *Psychologie a internet – děti dospělými, dospělí dětmi*. Praha: Triton, 2003.

TRLICOVÁ, K.: Nástrahy presieťovaného sveta. In *Quark*. 2009, roč. 4, č. 11, s. 41.

Populácia: demografická situácia, jazyky a náboženstvá. In: *European Commission : National Policies Platform/ Eurydice*. 2021. Dostupné na: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-72_sk>.

Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní.

REFLEXIA A KOMPARÁCIA VYSOKOŠKOLSKEJ PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY SOCIÁLNYCH PEDAGÓGOV V SLOVENSKEJ REPUBLIKE A VO VYBRANÝCH KRAJINÁCH ŠKANDINÁVIE

Prof. PhDr. Miriam NIKLOVÁ, PhD., Mgr. Annamária ŠIMŠÍKOVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Ružová č. 13, 974 11 Banská Bystrica

Abstrakt

Príspevok sa venuje problematike vysokoškolskej pregraduálnej príprave sociálnych pedagógov na Slovensku, špecificky približuje nový študijný program na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a Pedagogickej fakulte UKF v Nitre. Taktiež venujeme pozornosť vybraným študijným programom zameraným na pregraduálnu prípravu sociálnych pedagógov v Škandinávii s cieľom zistenia ich analógie a odlišností. V príspevku predstavujeme prehľad prierezových zručností a prenositeľných kompetencií, ktoré sú relevantné pre výkon odborných činností profesie sociálneho pedagóga. Výskumný súbor tvoria informačné listy predmetov vysokoškolského vzdelania II. stupňa. Pre účely spracovania textového súboru bola využitá metóda obsahovej analýzy. Na základe analýzy sme zistili, že nové programy vysokoškolského štúdia II. stupňa zamerané na profesionálnu prípravu sociálnych pedagógov korešpondujú so štandardmi NKR, SKKR, rovnako aj európskym štandardom, pričom nachádzame primerané zastúpenie obsahov a výkonov požadovaných pre rozvoj vedomostí, spôsobilostí a kompetencií. Odporúčame venovať pozornosť rozvoju kultúrnej gramotnosti.

Kľúčové slova: diskurz, kompetencie, model vzdelávania, sociálny pedagóg, študijný program.

Abstract

The paper is devoted to the issue of undergraduate preparation of social pedagogues in Slovakia, and specifically presents the new study programme at the Pedagogical Faculty of Matej Bel University in Banská Bystrica and the Pedagogical Faculty of Charles University in Nitra. We also pay attention to selected study programmes aimed at undergraduate training of social pedagogues in Scandinavia in order to identify their analogies and differences. In the paper we present an overview of transversal skills and transferable competences that are relevant for the performance of professional activities of the social pedagogue profession. The research set consists of the information sheets of the subjects of higher education II degree. For the purpose of processing the text file, the method of content analysis was used. On the basis of the analysis, we found that the new programmes of higher education of the second degree aimed at the professional training of social pedagogues correspond to the standards of the NQF, SKKR, as well as the European standard, while we find an adequate representation of the contents and

performances required for the development of knowledge, competences and competencies. We recommend paying attention to the development of cultural literacy. Key words: discourse, competencies, model of education, social pedagogue, study program.

ÚVOD

V Slovenskej republike prebieha od roku 2021 podľa zákona č. 269/2018 Z. z. v rámci vysokoškolského vzdelávania zosúladovanie vnútorného systému vysokých škôl (www.saavs.sk, 2021). Na základe podmienok akreditačného štandardu dochádza na vysokých školách a univerzitách k zmenám v rámci študijných programov, k ich rušeniu či kreovaniu nových programov. Procesy zosúladovania sa v Slovenskej republike dotkli rovnako aj vysokoškolských programov zameraných na pregraduálne prípravu sociálnych pedagógov. Obsahová a výkonová zložka vzdelávania v rámci nových programov je koncipovaná na základe Slovenského kvalifikačného rámca (SKKR), Národného kvalifikačného rámca (NKR) rovnako aj Európskeho kvalifikačného rámca (EKR). V súvislosti s riešenou problematikou sme realizovali teoretický výskum zameraný na komparáciu študijných programov s akcentom na sociálneho pedagóga na slovenských vysokých školách a vo vybraných krajinách Škandinávie s cieľom získania informácií podstatných pre účely skvalitnenia vzdelávania v rámci inštitúcií zabezpečujúcich rozvoj sociálnej pedagogiky na Slovensku.

1. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ RIEŠENEJ PROBLEMATIKY

Nové akreditačné procesy Slovenskej akreditačnej agentúry pre vysoké školstvo priniesli mnohé zmeny v oblasti vysokého školstva i samotnej akreditácie. Pri akreditáciách sa kladie akcent na zapojenosť všetkých zainteresovaných strán na vysokoškolskom vzdelávaní. Preto na procese akreditácie okrem učiteľov a partnerov z praxe participujú aj študenti vysokých a škôl a tiež ich absolventi. Podstatou prebiehajúcej reformy akreditácií je aj to, že aj samotná vysoká škola si musí vytvoriť vlastné efektívne mechanizmy zabezpečovania kvality. Slovenská akreditačná agentúra požaduje spoluúčasť študentov, partnerov z praxe na príprave, hodnotení aj schvaľovaní jednotlivých študijných programov na vysokej škole. V súčasnosti vysoké školy majú prijaté vlastné predpisy na riadenie kvality, ktoré začínajú uplatňovať. Mnohé vysoké školy museli prehodnotiť ponuku svojich študijných programov a mnohé z nich vo výraznej miere zredukovali študijné programy.

Pre účel komparácie jednotlivých kompetencií rozvíjaných v rámci programov zameraných na pregraduálne vzdelávanie sociálnych pedagógov a kompetencií vysokoškolského študenta rozvíjaných v rámci Európskej únie sme použili: *Typology of Knowledge, Skills and Competences: Clarification of the Concept and Prototype* od autorov Winterton, J., Delamare a kol. (2005). Pre identifikáciu kompetencií, ktoré je potrebné rozvíjať v rámci vysokoškolského vzdelávania sme čerpali najmä: *Národná sústava kvalifikácií* (kvalifikacie.sk, 2021), ktorá tiež poskytuje *Legislatívny rámec SKKR a EKR*. Rovnako sme čerpali z dokumentu *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 2018-2027*. V súvislosti s digitálnymi kompetenciami uvádzame zdrojový portál zakladnezrucnosti.sk.

Z aspektu komparácie obsahov predmetov vybraných študijných programov so zreteľom na sociálneho pedagóga v podmienkach Slovenska ako aj vo vybraných krajinách Škandinávie sme vychádzali z podkladov alternatívneho vzdelávania k hlavnému prúdu vzdelávania vo Švédsku: *Cady training academy* (studentum.se, 2021), podkladu *Certifierad Socialpedagog* z Akadémie online (studentum.se, 2021), sociálnopedagogického programu univerzity *Högskolan Väst* vo švédskom Trollhättane poskytovaného v rámci *AIL – Work Integrated Learning* (hv.se, 2021), rovnako aj z práce *Hämäläinen* (2012) zameranom na poskytovanie vzdelávania v Univerzite vo Východnom Fínsku, ďalej z *Učebných osnov Sociálnej politiky* v Lillehammer College v Nórsku (Hallstedt, Högström, 2005; Jensen, 2010), a tiež *Medzinárodného štvormesačného modulu štúdia Sociálnej výchovy a Sociálnej pedagogiky* poskytovaného v rámci *University College of Northern Denmark* (Sabroe, 2008).

2. METODOLÓGIA

Pre zvolenú tému sme vybrali dizajn **teoretického výskumu**. Ide o **kvalitatívny exploračný dizajn** práce, pričom orientácia výskumu má analyticko-syntetický ráz. Pre výber výskumného súboru východiskových textových dokumentov sme určili **kritérium** - kľúčové slová: diskurz, kompetencie, model vzdelávania, sociálny pedagóg, študijný program, z toho dôvodu bol výber súboru zámerný. Do výskumného súboru bolo zahrnutých 112 informačných listov predmetov pregraduálneho vzdelávania zameraného na sociálneho pedagóga, analyzovaných bolo 93 informačných listov, vyradených bolo 19 informačných listov, pretože boli orientované na profesiu špeciálneho pedagóga. Nakoľko sa jedná o kvalitatívny výskum, **kredibilitu** výskumu sme zabezpečili postupmi pri interpretácii významov, pre potreby **transferability** uvádzame v závere práce limity. **Reliabilitu** zabezpečujeme stupňom konzistencie pri kódovaní a postupom dvojitého kódovania. Pre účel zberu a analýzy údajov bola využitá obsahová analýza, podklady boli spracované logickými metódami analýza syntéza, indukcia, dedukcia, generalizácia. Za kritérium spracovania v rámci procesu indukcie boli zvolené **kompetencie**. Na základe určených kritérií bola pri spracovaní textových dokumentov využitá metóda **selektívneho kódovania**. Obsahy prislúchajúce ku kritériám, ktoré boli v texte vyjadrené implicitne, boli priradené na základe **tematického kódovania**. Zistenia uvádzame slovným vyjadrením.

V intenciách teoretického výskumu je výskumný súbor zložený z textových dokumentov, špecificky sa jedná o informačné listy predmetov a textové dokumenty zložené z odborných a vedeckých štúdií z medzinárodných internetových platforiem.

Pre účel zistenia možností poskytovania pregraduálneho vzdelávania zameraného na profesiu sociálneho pedagóga sme čerpali z portálu: *www.portalvs.sk*, oficiálnych stránok vybraných vysokých škôl na Slovensku ako napríklad: *www.fedu.uniba.sk*, *www.truni.sk*, *www.ukf.sk*.

Zámerným spôsobom sme vybrali v rámci analýzy iba novo kreované študijné programy, ktoré sú už akreditované a v rámci vysokoškolského

vzdelávania pripravujú študentov – sociálnych pedagógov na Slovensku (PF UKF v Nitre a PF UMB v Banskej Bystrici). Pre účely identifikovania kompetencií nevyhnutných pre výkon profesie sociálneho pedagóga sme pracovali s *Informačnými listami študijných programov v akademickom roku 2022/2023 na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici s názvom **Výchova a vzdelávanie detí, mládeže a dospelých, Manažment a poradenstvo vo výchove a vzdelávaní***, a tiež na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre s názvom ***Špeciálna pedagogika, sociálna pedagogika a manažment vzdelávania***.

V rámci teoretického výskumu sme vytýčili nasledovné výskumné otázky:

VO1: Aké sú možnosti pregraduálneho vzdelávania profesie sociálnych pedagógov na vysokých školách na Slovensku a v Škandinávii?

VO2: Ktoré konkrétne kompetencie a prierezové spôsobilosti sa rozvíjajú v rámci predmetov pregraduálneho programu zameraného na prípravu profesie sociálneho pedagóga na vybraných vysokých školách na Slovensku a vo vybraných školách v Škandinávii?

VO3: Existuje analógia v obsahových a výkonových štandardoch v rámci vysokoškolskej pregraduálnej prípravy sociálnych pedagógov na vybraných vysokých školách na Slovensku a na vybraných vysokých školách v Škandinávii?

3. HLAVNÉ ZISTENIA

1. Možnosti pregraduálneho vzdelávania sociálneho pedagóga

V súvislosti s pregraduálnym vzdelávaním sociálnych pedagógov sme zisťovali možnosti pregraduálnej prípravy sociálnych pedagógov. V tabuľke č. 1 uvádzame výsledky zistení.

Tabuľka 1. Poskytovanie pregraduálneho vzdelávania na Slovensku v študijnom odbore Učiteľstvo a pedagogické vedy v akademickom roku 2022/ 2023

Vzdelávacia inštitúcia	Stupeň štúdia	Forma štúdia	Študijný program	Špecializácia modulov
Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica PF	I.Bc.	denná 3r., externá 4r.	Výchova a vzdelávanie detí, mládeže a dospelých	
	II.Mgr.	denná 2r., externá 3r.	Manažment a poradenstvo vo výchove a vzdelávaní	Sociálno-výchovná činnosť u detí a mládeže. Výchova a vzdelávanie mládeže, dospelých a seniorov. (andragogika)
Trnavská univerzita v Trnave, PF	I.	denná 3r., externá 4r.	Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo	
	II.	denná 2r., externá 2,5r		
Univerzita Konštantína Filozofa Nitra	II.	denná 2r.	Špeciálna pedagogika, sociálna pedagogika a manažment vzdelávania.	Špeciálna pedagogika
				Sociálna pedagogika Management vzdelávania

Zdroj: www.portalvs.sk, 2022; www.fedu.uniba.sk, 2022; interné podklady UMB, 2022.

Bratislava – špeciálna pedagogika spomenúť, nespomenúť?

V rámci výskumu sme sa zamerali na komparáciu pregraduálneho vzdelávania zameraného na prípravu sociálnych pedagógov na Slovensku a vybraných krajinách Škandinávie: Nórsko (NO), Fínsko (FI), Dánsko (DE), Švédsko (SE) s cieľom zistiť podobnosti a odlišnosti. Zistenia uvádzame v tabuľke č. 2.

Tabuľka 2. Komparácia možností pregraduálneho vzdelávania zameraného na prípravu sociálnych pedagógov na Slovensku a vo vybraných krajinách Škandinávie

Pregraduálne vzdelávanie	SR	Škandinávia
Model vzdelávania	Zmiešaný, jednoštruktúrový model	Jednotná štruktúra
ISCED	5,6,7	5A, 5B
Vzdelávacia inštitúcia poskytujúca pregraduálne vzdelávanie	Len Univerzita	Primárne: Vysoká škola – Polytechniky Sekundárne: Univerzita
Dosiahnutý stupeň štúdia	Univerzity – II. Pre vykonávanie profesie sociálneho pedagóga je nevyhnutné absolvovať II. stupeň vysokoškolského štúdia.	Vysoká škola – I. Univerzity – II. Pre vykonávanie určitých činností profesie sociálneho pedagóga postačuje absolvovanie I. stupňa vysokoškolského štúdia.
Osnovanie obsahu výučby - (rozsah a nadväznosť)	Vertikálne – I. stupeň štúdia poskytuje obsahovú a výkonovú základňu pre nadväzujúci II. stupeň štúdia, poskytujúci rozširujúce obsahy. Predmety I. stupňa vysokoškolského vzdelávania sú koncipované pre potreby konkrétnej profesie.	Horizontálne – I. stupeň štúdia je prierezovo koncipovaný s cieľom poskytnúť obsahovú a výkonovú základňu pre výkon viacerých činností pre povolania v oblasti sociálnych služieb. II. stupeň štúdia poskytuje doplnenie a rozšírenie obsahov vzdelania pre konkrétnu profesiu. Predmety I. stupňa vysokoškolského vzdelávania sú koncipované multidisciplinárne pre profesie poskytujúce sociálne služby.
Titul	I. stupeň štúdia poskytuje vzdelávaciu základňu pre uplatnenie úzkej skupiny legislatívne stanovených profesií, ktoré nevyhnutne vyžadujú nadväzujúci II. stupeň štúdia pre získanie vyššieho titulu.	I. stupeň štúdia poskytuje vzdelávaciu základňu pre viaceré profesie v oblasti sociálnych služieb. II. stupeň štúdia umožňuje získanie titulu pre danú profesiu, prípadne ďalšiu profesiu bez nevyhnutnosti absolvovať súvisiaci predchádzajúci I. stupeň štúdia.

Zdroj: vlastné spracovanie podľa (Hämäläinen, 2012; Eriksson, Hämäläinen, 2016; NPRVV 2018-2027).

2. Kompetencie sociálneho pedagóga

V rámci výskumu sme sa zamerali na identifikovanie kompetencií vzťahujúcich sa k profesii sociálneho pedagóga. V ďalšej výskumnej otázke sme zisťovali, ktoré konkrétne kompetencie a prierezové spôsobilosti sa rozvíjajú v rámci predmetov zameraných na prípravu sociálneho pedagóga. Zistili sme, že v rámci nami analyzovaných študijných programov zameraných na prípravu profesie sociálneho pedagóga sa obsahy vzdelávania zameriavajú na rozvoj **personálnych, sociálnych a profesijných** kompetencií.

Profesijné kompetencie predstavuje súbor kompetencií súvisiacich so špecifickými odbornými činnosťami sociálneho pedagóga. Ich súčasťou je takzvaná

odborovo-predmetová kompetencia súvisiaca s kognitívnymi poznatkami z odboru, ďalej: **poradensko-konzultačná kompetencia, diagnostická kompetencia, kompetencie prevencie a socioterapie**. Nakoľko **depistážna činnosť** patrí medzi nové činnosti sociálneho pedagóga a zatiaľ sa uvádza len v dokumente *Odborné činnosti sociálneho pedagóga v škole (2020)*, nebola v analyzovaných IL explicitne vyjadrená. Vo všeobecnosti je cieľom študijných predmetov nadobudnutie kognitívnych poznatkov, porozumenie vzťahov, procesov, rovnako aj schopnosť prepájať poznatky. Taktiež nadobudnutie spôsobilostí súvisiacich s výkonom profesijnej činnosti. Pre potreby identifikácie javov, vzťahov a procesov sa v rámci predmetov rozvíjajúcich **diagnostickú kompetenciu** zameriava obsah výučby na ovládanie metód, techník a stratégií pre rôzne kontexty sociálno-výchovnej práce. Súčasťou predmetov zameraných na rozvíjanie profesijných kompetencií je upevňovanie výučbových obsahov, ich aplikovanie sa v Škandinávii realizuje formou *terénnej práce a terénnych štúdií* (Sabroe, 2008), *Operačného vzdelávania (VFU)* (hv.se., 2021), na Slovensku formou *dobrovoľníckej, participačnej, observačnej a súvislej praxe*, alebo *service learningu*.

Súčasťou profesijných kompetencií je aj **kompetencia didaktická**, v rámci výučbových predmetov sa jednotlivé obsahy orientujú na porozumenie didaktiky v pedagogickej práci (Sabroe, 2008). Sociálny pedagóg ju aplikuje predovšetkým pri skladbe obsahového a výkonového štandardu preventívnych aktivít, alebo pri výbere adekvátnej formy vyučovacieho procesu v rámci jednorazových intervencií na vyučovacej hodine, či dlhodobých preventívnych foriem, akými je preventívny program.

Podstatnou súčasťou profesijných kompetencií je **vedecko-výskumná kompetencia**. Cieľom predmetov rozvíjajúcich vedeckú gramotnosť je rozvoj metodologických spôsobilostí, ako napríklad ovládanie metód, techník adekvátnych k stanovenému problému v rámci realizácie prieskumu a empirického výskumu. Merateľným ukazovateľom uvedenej kompetencie je napríklad tvorba záverečnej práce.

V rámci skupiny **personálnych kompetencií** sociálneho pedagóga sa rozvíja **kultivujúca osobnosť / sebareflexívna a auto-regulatívna kompetencia, kritické myslenie, kreativita** so súčasťami **kompetencie plánovania, projektovania, aplikácie a evalvácie**, ďalej **kompetencia manažmentu** alebo **organizačná kompetencia, riadiaca / líderská kompetencia, kompetencia supervízie, kompetencia morálna**, alebo aj **normatívna kompetencia a finančná gramotnosť**.

Ciele jednotlivých predmetov zameraných na rozvoj **manažérskych kompetencií a kreativity** možno smerovať k uchopeniu životnej reality jedinca, kedy ide o rozvoj schopnosti plánovania, projektovania, realizovania činnosti a hodnotenia. Zároveň je cieľom jednotlivých predmetov vytváranie „tvorivého myslenia“ (hv.se, 2021), ktoré je nevyhnutnou súčasťou estetických a umeleckých prejavov (Sabroe, 2008) v rámci vytvárania vzťahov, výchovných programov v sociálno-pedagogickej práci a marketingu vzdelávacích služieb. Obdobne možno rozvíjať procesy manažmentu vo vzťahu k vlastnému životu, kedy ide o schopnosti autoregulácie, alebo aj **osobnostnej efektívnosti**. V rámci uvedenej kompetencie ide o rozvoj a prejavenie schopností ako zmysel pre sebauvedomenie, schopnosť

reflexie a vytváranie identity (Sabroe, 2008), prehodnotenie vlastnej pozície, plánovanie do budúcnosti vzhľadom na životné skúsenosti, prejav sebestačnosti, rovnováhy a schopnosti zvládať kritické životné situácie, vysporiadanie sa s konfliktom či meniacim sa prostredím (Polzhein a kol. 2011) a v neposlednom rade o tzv. „time manažment“ a zvládnutie stresu i problémov súvisiacich s riadením organizácie (hv.se, 2021).

Nevyhnutnou súčasťou práce sociálneho pedagóga je kritické zhodnotenie (Sabroe, 2008), čo je výsledkom funkčnej kompetencie akou je **kritické myslenie**. Kritická gramotnosť sa v rámci pregraduálneho štúdia získava prostredníctvom vzdelávania a rozvíjania analytických zručností, napríklad aj využitím Bernsteinovej argumentačnej metódy (hv.se, 2021).

Cieľom vybraných predmetov zameraných na rozvoj **riadiacej kompetencie** je nadobudnutie schopnosti pedagogického vedenia (studentum.se, 2021) a vedenie pracovných tímov. V rámci študijného programu v rámci vysokoškolského vzdelávania sa poskytuje študentom supervízia, napríklad na základe modelu usmerňujúceho úvahy a diskusie študentov pri riešení rôznych prípadov či problémových situácií (Hallstedt, Högström, 2005; Jensen, 2010).

Nevyhnutnou podmienkou vytvárania vzťahu dôvery a s ňou súvisiace udržanie vzťahov v spoločnosti je prejav integrovanej **morálnej kompetencie**. Cieľom predmetov študijných programov zameraných na normatívnu kompetenciu je vnímanie spoločenských a kultúrnych hodnôt (Sabroe, 2008) a získanie vedomostí z oblasti etiky v pomáhajúcich profesiách (hv.se, 2021; studentum.se, 2021; Hämäläinen, 2012).

Špecifickou oblasťou rozvíjanou v rámci vzdelávacieho programu poskytovanom v Nitre je **finančná gramotnosť**, pričom cieľom študijných predmetov je nadobudnutie základnej finančnej a ekonomickej spôsobilosti súvisiacej s riadením inštitúcie a manažmentom verejnej správy.

Hlavnou náplňou práce sociálneho pedagóga je práca s ľuďmi, a preto je v rámci pregraduálneho vzdelávania nevyhnutný rozvoj vybraných **sociálnych kompetencií ako napr.: psychosociálne kompetencie, komunikačnú a informačnú kompetenciu, jazykovú kompetenciu, digitálnu kompetenciu, občiansku kompetenciu alebo aj kompetenciu propagovania aktivít**.

Cieľom predmetov rozvíjajúcich **psychosociálne kompetencie** je schopnosť profesionála zorientovať sa v bio-psycho-socio-morálnom vývine jedinca v spoločnosti, schopnosť realizovať behaviorálnu analýzu a zabezpečiť tak do istej miery duševné zdravie jedincov (Hallstedt, Högström, 2005; Jensen, 2010).

Základom motivácie k budovaniu pevných vzťahov, riešenia interpersonálnych konfliktov, vedenia **dialógu** (Cedersund, Eriksson, et al. 2019), mediácie je funkčná **interpersonálna komunikácia**, ktorá sa nadobúda v rámci tréningov tzv. „mäkkých zručností“. Ku klientom, ktorí nie sú schopní vyjadriť sa verbálne pristupuje sociálny pedagóg prostredníctvom špecificky (Sabroe, 2008).

Nakoľko v súčasnej dobe žijeme v globalizovanom svete, **digitálna gramotnosť** a ovládanie najmenej jedného **cudzieho jazyka** sa dnes považuje za samozrejmosť a nachádza sa v odporúčaných študijných plánoch všetkých programov vysokoškolského vzdelávania.

Nadväzujúcou špecifickou oblasťou, ktorá je v súčasnej dobe čoraz viac vyžadovaná je **kultúrna gramotnosť**. Cieľom vybraných predmetov zameraných na rozvíjanie občianskych kompetencií je orientácia sa v témach miestnej a regionálnej kultúry, ďalej ako uvádza studentum.se – kultúrnych stretov, migrácie, integrácie (2021), kultúrnych problémov (hv.se, 2021) a konceptov s cieľom **adaptácie** jednotlivcov a skupín do sociálneho prostredia a pri zavádzaní princípov **demokracie a emancipácie** (Cedersund, Eriksson, et al. 2019).

3. **Špecifiká a odlišnosti diskurzov v sociálnej pedagogike na Slovensku a v Škandinávii v kontexte modelov sociálneho zabezpečenia**

V rámci tretej výskumnej otázky sme sa zamerali na komparáciu a analógiu obsahov nových programov v rámci vysokoškolskej pregraduálnej prípravy sociálnych pedagógov na vybraných vysokých školách na Slovensku a na vybraných vysokých školách v Škandinávii.

Pre lepšie pochopenie odlišností a analogických prvkov v rámci diskurzov, ich logicky priradujeme k trom modelom sociálneho zabezpečenia podľa autorov Madsena z roku 2005 a Lisbeth Eriksson z roku 2006 (Cedersund, Eriksson, a kol, 2019). Teoretické diskurzy v sociálnej pedagogiky sa líšia v závislosti ich pôsobenia na určitej úrovni spoločnosti. V spoločnosti rozlišujeme tri úrovne – mikroprostredie, mezoprostredie a makroporostredie. Na **mikroúrovni** sa sociálno-pedagogická činnosť riadi podľa **teoretického adaptačného modelu** (Eriksson In Cedersund, Eriksson, et al. 2019), prevláda tu **liečebný diskurz** (Madsen in Cedersund, Eriksson, et al. 2019), zameraný na individuálnu prácu s klientom s cieľom jeho adaptácie do spoločnosti. Na **mezoúrovni** sa sociálno-pedagogická činnosť orientuje podľa **teoretického demokratického modelu** (Eriksson In Cedersund, Eriksson, et al. 2019) prevláda tu **vyjednávaci diskurz/ rokovanie** (Madsen In Cedersund, Eriksson, et al. 2019) zameraný na skupiny na úrovni komunity s cieľom dosiahnutia spoločných záujmov prostredníctvom **dialógu**. Na **makroúrovni** sa sociálno-pedagogická činnosť riadi podľa **teoretického mobilizačného modelu** (Eriksson In Cedersund, Eriksson, et al. 2019), prevláda tu **akčný diskurz** (Madsen In Cedersund, Eriksson, et al. 2019) s orientáciou na štát s cieľom uplatňovania emancipačných iniciatív od špecifických skupín obyvateľstva.

Na základe analyzovaných podkladov sme zistili, že v **teoretickom diskurze** v sociálnej pedagogike nachádzame analógiu so škandinávskymi krajinami. Súčasťou **teoretického adaptačného modelu** sa v rámci pregraduálneho vzdelávania poskytujú teórie *komunikačné, jazykové, teórie sociálnej psychológie, všeobecné teórie ľudského konania, všeobecné sociálne a vzdelávacie teórie*.

Analógiu nachádzame aj v súvislosti s **teoretickým demokratickým modelom** v rámci edukácie sú poskytované *teórie o multikultúrnej spoločnosti* (Eriksson, Markström, 2009). V súvislosti s demokratickým modelom uvádzame špecifické modely v rámci **výučbového diskurzu**. Vo Fínsku sa jedná o alternatívnu formu pregraduálneho vzdelávania, zastávajúcu **transformatívny diskurz**, ktorý je realizovaný paralelne s klasickým typom výučbového diskurzu, ale využíva kritický a emancipačný prístup vo vzdelávaní (Matikainen, Männistö et al., 2018). V Nórsku sa podobne koncipuje obsah vzdelávania okrem **výučbového diskurzu** (plány

tvorené na národnej úrovni) aj na základe **regulačného diskurzu**, (plány tvorené na regionálnej úrovni) (Hallstedt, Högström, 2005). V súvislosti s výučbovým diskurzom vo vzťahu k demokratickému modelu uvádzame analógiu konceptu *Service learning* realizovaného na UMB v Banskej Bystrici s *Operatívnym vzdelávaním (VFU) - Učenie sa integrované do práce* (hv.se, 2021). Jedná sa o koncepty vzdelávania sa v komunite, cez komunitu a pre komunitu. Výsledkom štúdia je okrem nadobudnutia poznatkov, zručností a spôsobilostí vzťahujúcich sa pre profesiu aj konkrétna forma pomoci jedincom a skupinám v spoločnosti.

V súvislosti s **teoretickým mobilizačným modelom** (Eriksson, 2006) uvádzame, že na Slovensku absentujú v rámci pregraduálneho vzdelávania sociálneho pedagóga *teórie o sociálnom plánovaní* (Eriksson, Markström, 2009). Na teoretickej úrovni však nachádzame analógiu v *témach globálneho vzdelávania* poskytovaných v rámci predmetov pregraduálneho vzdelávania sociálnych pedagógov na Slovensku a vybraných krajinách Škandinávie.

Analógiu a odlišnosti v rámci pregraduálneho vzdelávania sociálnej pedagogiky na Slovensku a vybraných krajinách Škandinávie nachádzame aj v súvislosti s **praktickým/ špecifickým diskurzom** sociálnej pedagogiky. Súčasťou edukačných cieľov v sociálnej pedagogike vo Fínsku je špeciálne vzdelávanie (Eriksson, Markström, 2009). Modul špeciálnej pedagogiky sa otvára aj v rámci pregraduálneho vzdelávania sociálnych pedagógov na PdF UKF v Nitre. Je potrebné objasniť, že špeciálny pedagóg sa radí medzi odborných zamestnancov a vyžaduje si osobitné vzdelávanie na úrovni vysokoškolského vzdelania II. stupňa pre možnosť vykonávať danú profesiu.

V rámci modulu v kontexte nového študijného programu zameraného na prípravu sociálnych pedagógov na PdF UMB v Banskej Bystrici je zahrnutá aj oblasť vzdelávania dospelých a starších ľudí. Analógiu nachádzame v krajinách Škandinávie (Dánsko, Fínsko), kde sa v rámci sociálnej pedagogiky zabezpečuje služba *Organizácia celoživotného vzdelávania - vzdelávanie dospelých* (Eriksson, Markström, 2009; Jensen, 2016).

V rámci praktického diskurzu možno uviesť sociálno-pedagogický cieľ zameraný na *ochranu života a zdravia*, ktorý sa vo vzťahu k školskému prostrediu uvádza ako prierezová téma v ŠVP a realizuje sa v rámci intervenčnej a preventívnej činnosti sociálneho pedagóga. Uvedená oblasť sa v Škandinávii rozvíja prostredníctvom *zdravotnej výchovy* – ako sociálne, vzdelávacie aktivity v zdravotníckej starostlivosti, pre fyzické zdravie (Hämäläinen, 2012), alebo starostlivosti o duševné zdravie (Eriksson, Markström, 2009).

V neposlednom rade pokladáme za potrebné uviesť oblasti pedagogického a vedeckého riešenia sociálnych problémov tak, ako ich uvádza Hirdman, Soydan (In Hallstedt, Högström, 2005). V podmienkach Slovenskej republiky sa oblasť *sociálnych problémov* rieši v rámci sociálnej pedagogiky prostredníctvom projektov realizovaných v školskom prostredí, alebo realizovaním aktivít v spolupráci s inštitúciami a občianskymi združeniami. Konštatujeme, že sociálne problémy sú primárne zastrešované cez komplex sociálnych služieb, ktoré spadajú pod gesciu odboru sociálna práca. Zároveň je potrebné doplniť ďalší faktor, ktorým je cieľová skupina sociálnej pedagogiky. Na Slovensku je cieľovou skupinou sociálnej

pedagogiky–deti a mládež, pričom v škandinávskych krajinách zastrešuje sociálna pedagogika všetky vekové kategórie.

ZÁVER

V štúdií sme priblížili a analyzovali možnosti pregraduálneho vzdelávania sociálneho pedagóga na Slovensku. Zistili sme, že pregraduálnu vysokoškolskú prípravu v nových študijných programoch na Slovensku poskytujú PdF UKF v Nitre a PdF UMB v Banskej Bystrici na úrovni bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia. V rámci zosúladovaného študijného programu bude PdF UCM v Trnave aj naďalej ponúkať študentom študijný program sociálna pedagogika a vychovávateľstvo.

Sociálny pedagóg dokáže získať predpoklady pre nadobudnutie kompetencií a prierezových spôsobilostí, vďaka ktorým bude schopný naplňať ciele **špeciálneho sociálneho vzdelávania**, akými sú: zlepšenie životných podmienok, prístup do komunity, participácia na znižovaní trestnej činnosti a pod. Sociálny pedagóg by mal byť schopný realizovať ciele **všeobecného a sociálneho vzdelávania** zameraného na participáciu na spoločenskom živote, teda rozvíjaním aktívneho občianstva (Hämäläinen, 2012).

Vo vybraných krajinách Škandinávie je súčasťou pregraduálnej prípravy väčšia orientácia na problematiku vzdelávania dospelých či na oblasť inkluzívneho vzdelávania. Uvedená skutočnosť je realitou aj na Slovensku, čo čiastočne determinované aj procesmi akreditácie a integrovanie viacerých študijných programov do jedného širšie koncipovaného.

ZOZNAM LITERATÚRY

ERIKSSON, L. - MARKSTRÖM, A.: Social Pedagogy in a Swedish Context In: J. KORNBECK, - N. ROSENDAL JENSEN, (et al.): *The Diversity of Social pedagogy in Europe*, Bremen : Europäischer Hochschuleverlag GmbH & Co. 2009. s. 46-63.

HALLSTEDT, P. - HÖGSTRÖM, M.: *The recontextualisation of social pedagogy : a study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland*. Malmö: Holmbergs i Malmö, 2005.

Online zdroje:

CEDERSUND, E. - ERIKSSON, L. (et al.): Social pedagogical practices in Swedish welfare contexts. In *International Journal of Social Pedagogy*. 2019. vol. 7, no. 1, p. 7. [Citované 2022-06-22]. Dostupné na: <<https://www.researchgate.net/publication/330766435>>.

ERIKSSON, L. - HÄMÄLÄINEN, J.: Social Pedagogy in Finland and Sweden: A comparative analysis. In *Pedagogica Social. Revista Interuniversitaria*. 2016, no. 27, p. 129-151. [Citované 2022-06-22]. Dostupné na: <https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.05>.

HV.SE.: Sosialpedagogiska programmet In *Högskolan Väst*. 2021. [Citované 2022-06-22]. Dostupné na: <<https://www.hv.se/utbildning/program/socialpedagogiska-programmet-heltid-campus-sgsop/>>.

HÄMÄLÄINEN, J.: Social pedagogy in Finland. In *Kriminalogija i socijalna integracija*. 2012, vol. 20, no. 1, p. 1-132. [Citované 2022-06-22]. Dostupné na: <<https://hrcak.srce.hr/file/126653>>.

HÄMÄLÄINEN, J.: 2012. Social Pedagogy as a Scientific Discipline – a Branch of Academic Studies and Field of Professional Practice. In *EccoS – Revista Científica, São Paulo*. 2019, no. 48, p. 17-35. [Citované 2022-06-22]. Dostupné na: <<https://www.semanticscholar.org/paper/Social-Pedagogy-as-a-Scientific-Discipline,-a-of-a-Hämäläinen/ea6690053422d815bb9214ac0014528762e1ca8e>>.

JENSEN, R. A.: *Basil Bernsteins teori om pedagogiske identiteter brukt i skolepolitisk tekstanalyse*. 2010, p. 87. [Citované 2022-06-22]. Dostupné na: <<https://core.ac.uk/download/pdf/52059564.pdf>>.

JENSEN, R. N.: Social pedagogy in Denmark In: *Research gate*. 2016, p. 103-127. [Citované 2022-06-22]. Dostupné na: <<https://www.researchgate.net/publication/287971388>>.

KVALIFIKACIE.SK.: Katalóg SKKR. In: *Národná sústava kvalifikácií*. 2021. [Citované 2022-06-22]. Dostupné na: <<https://www.kvalifikacie.sk/katalog-skk>>.

MATIKAINEN, M. - MÄNNISTÖ, P. - FORNACIARI, A.: Fostering transformational teacher agency in Finland education In: *International Journal of Social Pedagogy*. 2018, vol. 7, no. 1, p. 4. [Citované 2022-06-22]. Dostupné na: <<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/60526>>.

SABROE, P.: *Social Education and Pedagogy: Heart – Head – Hands*. 2008. [Citované 2022-06-22]. Dostupné na: <http://www.thempra.org.uk/downloads/peter_sabroe.pdf>.

STUDENTMEDIA.SE.: Sosialpedagog In *Utbildningsidan Av Studentmedia*. 2021. [Citované 2022-06-22]. Dostupné na: <<https://www.utbildningssidan.se/utbildning/socialpedagog-expressa-utbildningscenter>>.

STUDENTMEDIA,SE.: Socialpedagog med särskild kompetens inom KBT. In: *Utbildningsidan Av Studentmedia*. 2021. [Citované 2022-06-22]. Dostupné na: <<https://www.utbildningssidan.se/utbildning/-socialpedagog-med-sarskild-kompetens-inom-kbt-sverighalsan>>.

STUDENTUM.SE.: Certifierad Socialpedagog. In: *studentum.se*. 2021. [Citované 2022-06-22]. Dostupné na: <<https://www.studentum.se/skola/academy-online/certifierad-socialpedagog-1402190>>.

STUDENTUM.SE.: Socialpedagog. In *studentum.se*. 2021. [Citované 2022-06-22]. Dostupné na: <<https://www.studentum.se/skola/cady-training-academy/certifierad-socialpedagog-512729>>.

STUDENTUM.SE.: Socialpedagogutbildning In *studentum.se*. 2021. [Citované 2022-06-22]. Dostupné na: <<https://www.studentum.se/skola/hagabergs-folkhogskola/socialpedagogutbildning-1415750>>.

Úrad vlády SR.: Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 2018-2027. In *www.vssr.sk*, 2022. [Citované 2022-03-6]. Dostupné na: <<https://www.vssr.sk/clanok-z-titulky/narodny-program-rozvoja-vychovy-a-vzdelavania-2018---2027.htm>>.

VUDPAP.SK.: Odborné činnosti sociálneho pedagóga v škole. 2020. 18 s. [Citované 2022-06-22]. Dostupné na: <<https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2020/12/OC-socialneho-pedagoga-v-skole.pdf>>.

WINTERTON, J.- DELAMARE, F.- DEIST, L. & STRINGFELLOW, E.: Typology of Knowledge, Skills and Competences: Clarification of the Concept and Prototype. In *Researchgate*, 2005. 112 s. [Citované 2022-06-22]. Dostupné na: <<https://www.researchgate.net/publication/265082356>>.

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KOMENSKÉHO V BRATISLAVE. Dostupné na: <www.fedu.uniba.sk>.

PORTÁL VYSOKÝCH ŠKÔL. Dostupné na: <www.portalvs.sk>.

WWW.SAAVS.SK.: Zosúladovanie študijných programov. 2021 [Citované 2022-03-6]. Dostupné na: <<https://saavs.sk/wp-content/uploads/2021/03/Zosuladovanie-studijnych-programov.pdf>>.

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE. Dostupné na: <www.truni.sk>.

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE. Dostupné na: <www.ukf.sk>.

ZÁKLADNÉ ZRUČNOSTI: Národný koordinátor Európskeho programu vo vzdelávaní dospelých. Dostupné na: <zakladnezrucnosti.sk>.

Legislatíva:

Zákon č. 269/2018. o zabezpečovaní kvality vysokoškolského vzdelávania a o zmene a doplnení zákona č. 343/2015 Z. z. o verejnom obstarávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Informačné listy - interné podklady UMB, Banská Bystrica 2022.

Informačné listy - interné podklady UKF, Nitra 2022

MOŽNOSTI ŠKOLSKÉHO SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA PRI RIEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA V ŠKOLE

**PhDr. Gabriela SIVÁKOVÁ, PhD., PaedDr. Katarína TIŠŤANOVÁ,
PhD.**

*Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Katolíckej
univerzity v Ružomberku*

Abstrakt

Príspevok analyzuje prevenciu problémového správania vyskytujúceho sa v školskom prostredí za pomoci sociálneho pedagóga. Pre splnenie tohto cieľa je dôležité rešpektovať celkovú filozofiu školy obsiahnutú v školskom vzdelávacom programe, ktorá garantuje bezpečné prostredie a na žiaka mierený výchovno-vzdelávací proces. Výhoda sociálneho pedagóga zamestnaného priamo v školskom prostredí, spočíva v tom, že ako integrovaný článok školy, má tento odborník dostatočne dobrý prehľad o problémoch, ktoré sa v škole vyskytujú, pozná prostredie, žiakov a učiteľov, a tak môže naplno uplatňovať špecifické postupy svojej práce. Dôležité je zamerať sa na rozvoj sociálnych zručností či spôsobilostí žiakov, na vytváranie pozitívnej klímy v škole, či budovanie otvorených priateľských vzťahov. Vhodným riešením môžu byť preventívne projekty či programy, ktoré by mali byť kontinuálne, systematické a komplexné, ako interaktívne aktivity zamerané na zvyšovanie zdravého sebavedomia, na skvalitnenie komunikácie, na zvládanie stresu a úzkosti či ako čeliť sociálnemu tlaku.

Kľúčové slová: Sociálny pedagóg, Problémové správanie, Prevencia problémového správania.

Abstract

The paper analyses the prevention of problem behaviours occurring in the school environment with the help of a social pedagogue. In order to achieve this goal, it is important to respect the overall philosophy of the school contained in the school curriculum, which guarantees a safe environment and a pupil-centred educational process. The advantage of having a social pedagogue working directly in the school environment is that, as an integrated part of the school, the social pedagogue has a good overview of the problems encountered in the school, knows the environment, the pupils and the teachers, and can therefore fully apply the specific procedures of his/her work. It is important to focus on the development of pupils' social skills or competences, on creating a positive school climate, or on building open and friendly relationships. Preventive projects or programmes can be an appropriate solution, which should be continuous, systematic and comprehensive, such as interactive activities aimed at increasing healthy self-esteem, improving communication, managing stress and anxiety or dealing with social pressure.

Keywords: Social educator, Social Worker, Prevention of problem behaviour.

Vo vyučovacom procese prebiehajú neustále interakcie. Žiak a učiteľ na seba vzájomne pôsobia a ovplyvňujú sa. Vytvárajú tak klímu triedy, pozitívnu alebo negatívnu, ktorá môže byť výsledkom negatívnych prejavov správania a tiež predpokladom vzniku správania problémového (Bellová, Siváková, Tlšťanová 2019). Problémové správanie žiakov predstavuje prekážku pre efektívny vyučovací proces. Je neprijateľné nielen z pohľadu učiteľov, ale aj z pohľadu vychovávateľov, rodičov, spolužiakov a rovesníkov. V odbornej literatúre môžeme nájsť viacero definícií problémového správania. Býva označované viacerými pojmami ako je napríklad disociálne správanie, neadekvátne, rušivé alebo rizikové správanie. Problémové správanie nasvedčuje tomu, že sa dieťa dostalo do záťažových situácií, ktoré sa mu nedarí vlastnými silami adekvátne zvládať (Horňáková, Račková, 2016). V rámci odhalenia problémového správania je potrebné zistiť jeho príčiny, ktoré fungujú ako spúšťače nežiadúceho správania. V niektorých prípadoch je potrebné žiakovi odoprieť pozornosť a naopak v niektorých prípadoch potrebuje viac pozornosti. Problémové správanie sa je často spojené s potrebou mladých ľudí prežívať svoj čas v skupine rovesníkov. Súčasná spoločnosť sa vyznačuje neobyčajne vysokou dynamikou zmien, preto sa proces socializácie uskutočňuje vo výrazne odlišných podmienkach než v minulosti. Tieto zmeny a premeny sa odrážajú aj v spoločenskom vedomí mládeže, v ich cítení, myslení a prežívaní a môžu tak spôsobiť problémy s adaptáciou v spoločnosti. Problémy s adaptáciou môžu mať následne vplyv na vytvorenie si vlastného sveta, ktorý často neguje a odmieta normy a hodnoty, ktoré sú žiadané a akceptovateľné v spoločnosti.

Pri posudzovaní problémového správania sa vždy objavia pochybnosti s vymedzením jeho hraníc. Môžeme si dať otázku: „Čo už je problémové správanie a čo už ešte je?“ Nie každá zdržanlivosť a hanblivosť je synonymom nedostatočného sebahodnotenia. Ak sa dieťa chce hrať samo, nesignalizuje to ešte nedostatočnú schopnosť komunikácie. Nutnosť rešpektovať určitú hranicu platí nie len pre intenzitu ale tiež pre časté opakovanie jednotlivých spôsobov správania. Nikto predsa nemôže upierať dieťaťu schopnosť primerane riešiť konflikty len preto, že raz reagovalo negatívne. Pokiaľ je dieťa šťastné a spokojné, nenaruša šťastie ostatným viac, než je potrebné a neohrozuje svoju vlastnú budúcnosť, celkom určite nepotrebuje špeciálnu starostlivosť. Ale ak dieťa trpí a je nešťastné, môže sa to prejavovať aj napr. demonštratívnu veselosťou a šaškovaním, musíme mu pomôcť. Ako teda charakterizovať problémové správanie? Problémové správanie detí je častokrát zámerné. To znamená, že sleduje určitý cieľ. Ale aby sme mohli hovoriť už o poruche správania, malo by sa pravidelne opakovať v časovom horizonte minimálne šiestich mesiacov.

U žiakov, pri ktorých sa vyskytuje problémové správanie je nutné podporovať zodpovedné plnenie školských povinností a posilňovať u nich správanie, ktoré označujeme ako adekvátne resp. neproblémové. Sitková (2014) uvádza, že prevencia problémového správania obsahuje množstvo postupov, podporných, ale aj reedukačných techník. V súčasnej dobe majú učitelia množstvo možností, z

ktorých si môžu vyberať a prostredníctvom ktorých môžu podnecovať žiakov k tvorbe. Dôležitý je však aj vhodný výber metód hodnotenia a odmeňovania, ktoré motivujú žiaka.

Predchádzať problémom môžeme včasnou a účinnou prevenciou, pričom vo väčšine prípadov ide o pedagogické, psychologické a sociálne pôsobenie. Včasná prevencia je pritom omnoho efektívnejšia, než prevencia sekundárna alebo terciárna (Sitková, 2014).

Hlavným cieľom prevencie problémového správania v školskom prostredí je dosiahnuť, aby mal žiak vedomé úsilie uprednostňovať nerizikové správanie a zdravie neohrozujúci spôsob života. Podstatou prevencie v školskom prostredí je pôsobenie na deti a mládež takým spôsobom, aby získali základné predpoklady pre:

- pozitívny postoj k životnému štýlu, ktorý ich neohrozuje a nepôsobí negatívne na ich správanie,
- negatívny postoj k nevhodnému a rizikóvemu správaniu, predovšetkým k užívaniu drog a iných návykových látok, šikanovaniu, agresívnemu správaniu a pod.,
- zvýšenie vedomostí a porozumenia dôsledkov nevhodného a rizikóveho správania (zdravotných, sociálnych, právnych), na základe objektívnych a kvalifikovaných informácií,
- predpoklad urobiť správne resp. zodpovedné rozhodnutia a nepodliehať škodlivému tlaku rovesníkov,
- uplatňovanie a využívanie získaných komunikačných zručností, uprednostňovanie konštruktívneho a neagresívneho riešenia svojich problémov,
- Identifikácia subjektov, ktoré môžu pomôcť, alebo poskytnúť poradenstvo.

Dědová (2017) charakterizuje prevenciu ako nezastupiteľný prvok, ktorý má svoje miesto pri zvládaní a odstraňovaní problémového správania.

Veľký výskyt problémov v správaní detí si vyžaduje systematické sledovania a niekedy aj dlhodobejšie stratégie jeho riešenie. A práve tu sa objavuje problém, pri využívaní výchovných poradcov, ktorí sú zároveň učiteľmi v škole. Ako vieme pedagóg je dostatočne vyťažený svojou prácou, a nezostáva mu veľa času, venovať sa jednotlivým alebo skupinovým problémom dostatočne dlhý čas, nie je za to ani adekvátne finančne ohodnotený a zároveň nemusí disponovať odbornými vedomosťami a zručnosťami, ktoré sú potrebné využiť pri náročnejšej problémovej situácii. A kvôli takýmto argumentom, by sa mal stať integrovanou súčasťou každej školy sociálny pedagóg. Za pozitívne považujeme to, že na niektorých základných školách už nájdeme sociálneho pedagóga ako zamestnanca školy, ale aj tak je ten počet alarmujúco nízky (Šilonová, 2010).

Výhoda sociálneho pedagóga zamestnaného priamo v školskom prostredí, spočíva v tom, že ako integrovaný článok školy, má tento odborník dostatočne dobrý prehľad o problémoch, ktoré sa v škole vyskytujú, pozná prostredie, žiakov a učiteľov, a tak môže naplno uplatňovať špecifické postupy svojej práce (Šilonová, 2010).

Sociálny pedagóg v škole je rovnocenným odborným pracovníkom, ktorý spolupracuje v tíme pedagogických a odborných pracovníkov školy v záujme vytvárania priaznivých podmienok výchovy žiakov, rozvoja ich osobnosti a to v dvoch základných smeroch:

- 1) priamou výchovnou činnosťou, sociálnou výchovou, podporovaním pozitívnych sociálnych javov, podporou prosociálnych foriem správania žiakov.
- 2) korekciou nepriaznivých sociálnych vplyvov, ktoré brzdia až narúšajú edukačný proces: reedukáciou (nápravnou činnosťou) narušených kognitívnych,

emocionálnych, vôľových a sociálnych funkcií osobnosti (Svetlíková, 2010).

Sociálny pedagóg pri svojej preventívnej činnosti využíva širokú škálu metód a zameriava sa na činnosť so skupinami a s jednotlivcami. Svojou sociálno – pedagogickou činnosťou sleduje a hodnotí správanie detí metódami, technikami a postupmi zodpovedajúcim súčasným poznatkom sociálnej pedagogiky a stavu praxe, pričom využíva všetky diagnostické metódy sociálnej pedagogiky (Šilonová, 2010).

Metódy svojej práce prispôsobuje vždy požiadavkám a potrebám danej školy. Preto je vždy dôležité uskutočniť diagnostiku prostredia, zistiť viac údajov o problémoch a problémových žiakoch či celých triedach a na základe toho projektovať prevenciu, a intervenciu. Vo svojej práci využívať mnohé aktivizačné metódy, metódy zážitkovej pedagogiky, tvorivo – humanistickej pedagogiky, všetko zo zreteľom na to, aby mohli byť žiaci úspešní v plnení svojich výchovných (socializačných) úloh (Šilonová, 2010).

Podľa I. Emmerovej (2011) sociálny pedagóg môže v školách realizovať rôzne činnosti, či už vo vzťahu k žiakom, ich rodičom, učiteľom alebo celkovej klíme školy. Medzi jeho základné činnosti zaraďuje:

- realizáciu primárnej prevencie sociálno- patologických javov, v školách s výskytom problémového správania aj v realizovaní sekundárnej prevencie,
- organizáciu voľnočasových aktivít pre žiakov,
- sociálne poradenstvo,
- prácu so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- spoluprácu s rodičmi a ďalšími odborníkmi,
- oblasť mediácie pri konfliktoch.

Podobne aj Z. Bakošová (2011) približuje konkrétne úlohy sociálneho pedagóga v školách podľa zamerania cieľových skupín (vo vzťahu k žiakom, učiteľom a rodičom).

Sociálny pedagóg vo vzťahu k žiakom plní v škole viaceré úlohy, ktoré spočívajú v pomoci žiakom začleniť sa do kolektívu, v sociálnom správaní sa žiakov, najmä pri emocionálnych, mravných a sociálnych poruchách, v situáciách, keď je narušené ich sociálne prostredie a rodinná výchova žiakov, prípadne sa vyskytuje syndróm CAN, v situáciách oslabenia zdravotného stavu žiakov, dbá o ich psychohygienu v zmysle zabezpečenia zdravého životného štýlu, v situáciách násillia v škole, chráni práva detí a mládeže a spolupracuje s tímom ďalších odborníkov na zlepšení sociálneho správania sa aktérov šikanovania, v situáciách záškoláctva, experimentovaniu s drogami a pod.

Vo vzťahu k učiteľom v škole vymedzuje úlohy sociálneho pedagóga, ako je monitorovanie a pomáhanie riešiť pedagogické situácie najmä začínajúcim učiteľom, citlivo reaguje na potreby učiteľov v oblasti relaxácie, psychohygieny, predchádza ich syndrómu vyhorenia, je podnecovateľom v ďalšom vzdelávaní učiteľov, organizuje rôzne kurzy, chráni práva učiteľov vo vzťahu k agresívne sa správajúcim rodičom, učí učiteľov nadobúdať také zručnosti, ako je ochrana dôstojnosti a pod.

Vo vzťahu k rodičom žiakov Z. Bakošová (2011) uvádza ako úlohy sociálneho pedagóga v škole: pri disharmonickom a narušenom rodinnom prostredí, rodičom poskytuje rady o výchovnom procese spojenom s vývinom dieťaťa, o efektívnej komunikácii medzi rodičmi a deťmi, poskytuje rodičom rady a individuálne konzultácie v oblasti prevencie sociálno-patologických javov a možných rizikách pre ich deti a pod.

Možnosti sociálneho pedagóga v primárnej prevencii

Primárna prevencia sa týka najvšeobecnejších podmienok predchádzania vzniku výchovných problémov. Primárna prevencia, by mala mať charakter imunizácie pred nežiaducimi sociálnymi javmi. Najväčšiu úlohu zohráva sociálny pedagóg v primárnej prevencii. Tu je podstatné, aby boli všetci potenciálni klienti informovaní o jeho pôsobení na škole a o jeho úlohách, ktoré plní (internetová stránka školy, propagačný materiál).

V rámci primárnej prevencie realizuje sociálny pedagóg preventívne programy (protifajčiarske kampane, zákony proti alkoholu, školské antidrogové kampane,), tréningy sociálnych zručností. Ako najefektívnejšie z hľadiska prevencie sa javia peer preventívne programy. A práve sociálny pedagóg môže takéto peer programy vytvárať so zameraním na konkrétnu základnú školu. Ako totiž vieme deti majú tendenciu napodobňovať svojich priateľov a rovesníkov, a práve v tom spočíva podstata peer programov. Sociálny pedagóg môže poskytovať poradenstvo a podporovať rodičov v schopnosti vychovávať deti a s učiteľmi koncipuje možnosti začlenenia tém sociálno – emočného učenia do vyučovania (Svetlíková, 2010).

Možnosti sociálneho pedagóga v sekundárnej prevencii

Sekundárna prevencia má za cieľ zabrániť vzniku porúch sociálneho a psychického vývinu, zachytiť ich pokiaľ možno v počiatočnom štádiu a zabezpečiť opatrenia nutné pre rizikových či ohrozených jedincov. V činnosti sociálneho pedagóga v sekundárnej prevencii ide o včasné rozpoznanie a zachytene psychických, sociálnych a emocionálnych porúch u detí. Pri tomto type prevencie, sociálny pedagóg takisto poskytuje informácie o svojich službách, informuje žiakov, učiteľov a ich rodičov o svojej činnosti a poskytuje poradenskú a konzultantskú činnosť učiteľom, deťom a zákonným zástupcom (Niklová, 2009).

Sociálny pedagóg môže kooperovať s ostatnými pracovníkmi školy, či už pedagogickými alebo odbornými pri riešení náročných výchovných situácií. V prípade výskytu náročnej situácie zasahuje adekvátnymi metódami a snaží sa situáciu riešiť. Individuálna činnosť je najčastejšie zameraná na problémových žiakov (Bizová, 2010). Jednou z jeho úloh v tejto prevencii je diagnostika prvých

signálov metódami depistáže a cielenej pozornosti rizikovým skupinám. Sú to žiaci, ktorí sa vyhýbajú škole, ktorých rodičia sa rozvádzajú alebo deti, ktoré stratili blízkeho človeka (Svetlíková, 2010).

So skupinami problémových žiakov môže sociálny pedagóg realizovať programy vytvorené akoby na mieru vyskytujúcich sa ťažkostí. Výchovné programy môžu mať podobu špeciálnych cyklických zamestnaní, záujmových a hrových krúžkov, série tvorivých dielní, školských turnajov, dlhodobej prípravy divadelných predstavení a školských akadémií (Svetlíková, 2010).

Po diagnostike problémového správania odporúča a sprostredkúva prepojenie školy s preventívnymi, poradenskými a inými odbornými zariadeniami. A v neposlednom rade spomenieme aj posledný druh prevencie, v ktorom sociálny pedagóg zohráva svoju významnú úlohu. A to kvôli tomu, že aj keď prišlo k vyriešeniu problémovej situácie, nesmie sa pozornosť odvrátiť od aktérov tohto problému, stále je potrebné sledovať tieto osoby a nezabudnúť na možnosť opakovania sa daného problému.

Možnosti sociálneho pedagóga v terciárnej prevencii

Terciárna prevencia má za cieľ predchádzať zhoršovaniu stavu, eliminovať počet recidív a následkov porúch správania (Böhmová, 2010). Úloha sociálneho pedagóga v rámci terciárnej prevencie spočíva v aktivitách, ktoré sú zamerané na jednotlivé skupiny, ktoré sa už dostali do kategórie aktérov sociálno - patologického správania (Kunák, 2007).

Bizová (2010) uvádza, že žiaci, u ktorých sa už sociálno-patologický jav vyskytol (záškoláctvo, vandalizmus, šikanovanie...) alebo žiaci, ktorí podstúpili reedukáciu, môžu v škole vyvolať problémovú až krízovú situáciu. Sociálny pedagóg priebežne monitoruje takýchto žiakov a predchádza potencionálnym situáciám vhodne zvolenou prevenciou. Môže informovať o efektívnych a neefektívnych postupoch na pracovných stretnutiach, so zamestnancami školy a na pravidelných stretnutiach s rodičmi a triednymi učiteľmi, a tvoriť metodiky, prípadne algoritmy v poskytovaní účinnej odbornej pomoci v oblasti prevencie výchovných problémov pre potreby školy ako aj pre rozvoj metód sociálno-pedagogickej činnosti v praxi (Liberčanová, 2011).

Jednou z ďalších úloh sociálneho pedagóga by bola tvorba a realizácia preventívnych programov. Z. Bakošová (2011) uvádza, že sociálny pedagóg je odborne pripravený a kompetentný k výchove sociálnych kompetencií žiakov, najmä u žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale aj u tých ktorí prichádzajú do školy s nízkou úrovňou sociálnych kompetencií. Úlohou sociálneho pedagóga by bolo vytvárať programy, výcviky, hry a iné aktivity, ktoré umožnia výchovu, či upevnenie uvedených zručností. Súčasťou výchovy sociálnych kompetencií je ponúknuť vzdelávacie, voľnočasové, preventívne, či výcvikové aktivity pre učiteľov, rodičov, aby bo l aspoň čiastočne zosúladený cieľ školskej a rodinnej výchovy pri utváraní sociálnych kompetencií.

Uskutočňovanie preventívnych programov v školskom prostredí závisí od dostupnosti školských preventívnych programov, erudovaných koordinátorov

prevencie drogových a iných závislostí, spolupráce s vyučujúcimi v oblasti učebných predmetov, ochoty subjektov spolupracovať v preventívnej oblasti, od konkrétnych podmienok danej základnej, alebo strednej školy.

Preventívne programy sú účinné, ak:

- a) sa aplikujú v súlade s dosiahnutou vývinovou úrovňou jedinca,
- b) aspoň časť zo sociálneho prostredia má taký istý názor ako dieťa a podporí ho,
- c) rodičia a súrodenci podporia mienku dieťaťa.

Programy prevencie sú kategorizované do troch skupín a rozlišujú sa:

- 1) programy, ktoré majú predovšetkým vzdelávací a výchovný charakter
- 2) programy, ktoré majú charakter ponuky sociálnej opory, pomoci pri hľadaní
- 3) primeraných stratégií zvládania záťažových situácií
- 4) programy, ktoré majú charakter zmeny správania.

Preventívny program školy a školského zariadenia má obsahovať:

- a) aktivity zamerané na poskytovanie informácií pre žiakov v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu,
- b) ponuku voľnočasových aktivít, ktoré sú realizované v školách a školských zariadeniach i v mimoškolskom prostredí,
- c) programy aktívneho sociálneho učenia, ktoré využívajú skupinové formy práce (ak je väčšina výchovných problémov interpersonálnej povahy),
- d) poradenské činnosti poskytované priamo v škole a školskom zariadení v spolupráci so školskými poradenskými zariadeniami a zariadeniami z rezortu zdravotníctva a sociálnych
- e) vecí a rodiny.

Kraus (2008) uvádza, že práca sociálneho pedagóga v škole, by sa mala vyznačovať empatiou, pochopením problémov žiakov, autentickým vystupovaním, umením počúvať, navodením atmosféry dôvery. Sociálny pedagóg by mal dokázať zbavovať žiakov strachu pri zdôverovaní sa s problémom. Takýto pedagóg nesmie moralizovať a mentorovať, ale mal by podporovať pozitívne stránky osobnosti a pozitívnu motiváciu pri zvládaní školských povinností. Tak si položíme otázku prečo takúto možnosť nevyužiť.

Príspevok je výsledkom riešenia vedecko – výskumnej úlohy KEGA 012KU-4/2022 „Bezpečnosť školského prostredia - nová výzva pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov základných a stredných škôl“.

ZOZNAM LITERATÚRY

BAKOŠOVÁ, Z. (et al.): *Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: SPS SAV, 2011.

BELLOVÁ, S. - SIVÁKOVÁ, G. - TIŠŤANOVÁ, G.: *Devalvačné prejavy žiakov a možnosti ich eliminovania na základnej škole*. Ružomberok: Verbum, 2019.

BIZOVÁ, N.: Sociálny pedagóg v škole: kompetencia intervencie a kompetencia poradenstva. In: *Pán učiteľ*. 2010, roč. 4, č. 5, s. 10-11.

BŮHMOVÁ, P.: Prevencia porúch správania v školskom prostredí. In: *Prevencia*, 2010, č. 3, s. 23 – 28.

DĚDOVÁ, M. Riešenie výchovne problémového správania prostredníctvom využitia motivačných a sebapoznávacích rozprávok u žiakov na primárnom stupni vzdelávania. In: *Školský psychológ*, 2017, roč. 18, č. 1, s. 89-93.

EMMEROVÁ, I.: *Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011.

HORNÁKOVÁ, M. - RAČKOVÁ, O.: *Poruchy správania ako výzva*. Ružomberok: VERBUM, 2016.

KRAUS, B.: *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008.

KUNÁK, S.: *Vybrané možnosti primárnej prevencie negatívnych vplyvov na deti a mládež*. Bratislava: Iris, 2007.

LIBERČANOVÁ, K.: Sociálny pedagóg v prevencii výchovných problémov stredoškolskej mládeže. In *Aktuálne problémy pedagogiky*: Bratislava: UK, 2011.

NIKLOVÁ, M.: K aktuálnym otázkam sociálnej pedagogiky v Slovenskej republike. In: *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 1, s. 18-27.

SITKOVÁ, D. *Skúsenosti s intervenciou žiakov s problémovým správaním na primárnom stupni vzdelávania* [online]. 2014. [Citované 2022-06-10]. Dostupné na internete: <<https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/11pdf>>.

SVETLÍKOVÁ, J.: Sociálny pedagóg v škole: cieľ: pozitívna socializácia žiakov. In: *Manažment školy*, 2010, roč. 5, č. 10, s. 17-20.

ŠILONOVÁ, V.: Sociálny pedagóg ako odborný zamestnanec v škole a školskom zariadení. In: *Prevencia*, 2010, roč.9, č. 1-2, s. 57-62.

SOCIÁLNY PEDAGÓG V RANEJ STAROSTLIVOSTI O DIEŤA ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA

Mgr. Vladimíra ZEMANČÍKOVÁ, PhD.

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky PdF UK v Bratislave

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou ranej starostlivosti o deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Kvalita výchovnej starostlivosti v ranej fáze vývinu dieťaťa zohráva zásadnú úlohu v rozvoji jeho pregramotnostných schopností. Predložený text reaguje na potrebu venovať náležitú pozornosť aj v sociálnej pedagogike deťom raného veku, ktoré vyrastajú v menej priaznivom podnetnom prostredí. Kvalita intervencií v ranom detstve je, okrem iného, závislá od vzdelaných a kompetentných odborných zamestnancov centier včasnej intervencie, ku ktorým sociálny pedagóg rozhodne patrí. Príspevok načrtáva možnosti pôsobenia sociálnych pedagógov v oblasti ranej starostlivosti, ktorá je poskytovaná deťom a rodinám, ohrozeným menej priaznivými podmienkami rodinného prostredia. Bližšie je vymedzená cieľová skupina, ciele ranej starostlivosti a návrh pracovných činností (funkcií) sociálneho pedagóga v zariadení včasnej intervencie pre dieťa a rodinu zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Ponúka praktické príklady možností včasnej sociálno-pedagogickej intervencie smerované k deťom či rodičom z menej „privilegovaných“ tried, pričom vybrané boli tie, ktorých účinnosť je založená na vedeckých a empirických dôkazoch (research based, evidence based).

Kľúčové slová: sociálny pedagóg, raná starostlivosť, deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Abstract

The paper deals with the issue of early childcare for children from socially disadvantaged backgrounds. The quality of educational care in the early stage of a child's development plays a crucial role in the development of his/her preliteracy skills. The present text responds to the need to pay due attention also in social pedagogy to children of early childhood who grow up in a less favorable stimulating environment. The quality of early childhood interventions is, among other things, dependent on educated and competent professional staff in early intervention centers, to which the social pedagogue definitely belongs. This paper outlines the possibilities for social pedagogues to act in the field of early childhood care, which is provided to children and families at risk of less favorable conditions of the family environment. The target group, the goals of early care, and the proposal of the social pedagogue's work activities (functions) in an early intervention center for children and families from socially disadvantaged backgrounds are defined in more detail. It offers practical examples of early socio-pedagogical intervention options

directed to children or parents from less "privileged" classes, selecting those whose effectiveness is based on scientific and empirical evidence (research-based, evidence-based).

Keywords: social pedagogue, early care, children from a socially disadvantaged background

ÚVOD

Kritickou fázou, v ktorej deti „odvedú najväčší a rozhodujúci kus kognitívnej práce“ na rozvoji svojej gramotnosti, je vek od narodenia do šiestich rokov, preto kvalita vzdelávania a intervencie do tohto vývinu je „životne dôležitá“, a pre ich školskú úspešnosť zohráva kľúčový význam (Neuman, Dickinson, 2003). Množstvo výskumov podporilo toto tvrdenie a uvedené je dostatočným argumentom preto, aby sme aj v sociálnej pedagogike venovali náležitú pozornosť deťom raného veku, osobitne tým, ktoré vyrastajú v menej priaznivom podnetnom prostredí.

Úvodom stručne k terminologickému vymedzeniu. V anglicky hovoriacom prostredí sa uplatňujú pojmy „early intervention“, „early childhood intervention“, ktoré sa zvyčajne viažu najmä na prvé tri roky života dieťaťa a „early childhood education“ ako včasné vzdelávanie, spravidla od štvrtého roku dieťaťa⁸. Na Slovensku možno pozorovať „rezortné“ rozdiely v terminológii, kým v oblasti sociálnych služieb hovorí zákon o „službe včasnej intervencie“ (Zákon č. 448/2008), v systéme špeciálneho školstva a poradenstva je zaužívaný ekvivalentný pojem „raná starostlivosť“.

Kolískou včasnej intervencie v Európe bolo Nemecko, kde už v roku 1979 vznikol Spolok pre včasnú intervenciu. Dnes sa tu včasnej intervencii venuje množstvo organizácií so širokou cieľovou skupinou, pričom, tak ako aj v iných krajinách, včasná intervencia bola pôvodne zameraná na deti a ich rodiny s istým typom zdravotného znevýhodnenia či ohrozenia. Skoro však do služieb včasnej starostlivosti a vzdelávania v Nemecku prenikla myšlienka integrovať aj deti ohrozené nepriaznivým rodinným prostredím. Dnes je v Nemecku včasná intervencia zameraná už aj na školskú nezrelosť (Speck, 2010) a zaostávanie vo vývine spôsobené nie postihnutím, ale nepriaznivými sociálnymi pomermi, v ktorých dieťa vyrastá, a ktoré majú neblahý vplyv na jeho vývin predovšetkým v jeho ranom veku (Slaná, Hromková, Letovancová, 2017). Včasná intervencia poskytovaná deťom zo znevýhodňujúceho prostredia našla svoje opodstatnenie

⁸ V zahraničí sa programy včasnej intervencie zvyčajne viažu najmä na prvé tri roky života dieťaťa a bývajú definované ako komplex multidisciplinárnych služieb poskytovaných vývinovo zraniteľným alebo znevýhodneným deťom od narodenia do troch rokov (early intervention, early childhood intervention) a ich rodinám, pričom od štvrtého roku je poskytované včasné vzdelávanie - early childhood education - ktorého cieľom je príprava dieťaťa na ďalší stupeň vzdelávania (upravené podľa Slaná, Shneiderová, 2020).

v mnohých ďalších krajinách, ako napr. Veľká Británia, Írsko, Bulharsko a ďalšie, pričom jej najčastejšími formami sú *programy domácich návštev, starostlivosť o deti v centrách a programy zamerané na vzdelávanie a tréningy rodičov.*

Včasná intervencia je zvyčajne zameraná na tri skupiny rizikových detí, a to:

- *deti s vývinovým oneskorením v jednej alebo vo viacerých oblastiach (vývin motoriky, adaptívne správanie, kognitívny vývin, komunikácia a sociálno-emocionálny vývin);*
- *deti, u ktorých možno diagnosticky potvrdiť existenciu takých podmienok, ktoré vykazujú vysokú pravdepodobnosť odchýlok vo vývine (napríklad prítomnosť Downovho syndrómu, detskej mozgovej obrny, zmyslového postihnutia...);*
- *deti, u ktorých ohrozenie vyplýva z biologických podmienok alebo podmienok prostredia (predovšetkým z nepriaznivej sociálnej situácie) (Tichá, 2016).*

Nateraz sú na Slovensku služby ranej starostlivosti však poskytované prevažne deťom a ich rodinám v prvých dvoch kategóriách. Príležitosť včasnej intervencie pre deti so sociálnym znevýhodnením je u nás, žiaľ, skôr výsledkom entuziazmu pracovníkov vybraných neziskových organizácií, zariadení nízkoprahových sociálnych služieb pre deti a rodinu a komunitných centier.⁹ Tieto však zápasia s mnohými problémami, predovšetkým s otázkou financovania svojej činnosti - administratívnou záťažou pri získavaní financií, nedostatkom financií a nepredvídateľnosťou financovania, ale tiež nedostatkom vhodnej pracovnej sily (Gažovičová, Matej, 2021). V súčasnosti u nás neexistuje regulovaná služba ranej starostlivosti pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Je žiadúce rozšíriť ponuku služieb včasnej intervencie (tak ako je aktuálne zadefinovaná v Zákone o sociálnych službách) o cieľovú skupinu detí a rodín zo sociálne znevýhodnených skupín, pričom práve pri tejto skupine vnímame široké možnosti sociálno-pedagogického pôsobenia.

1 SOCIÁLNY PEDAGÓG V CENTRE VČASNEJ INTERVENČIE ZAMERANOM NA CIEĽOVÚ SKUPINU DETÍ A ICH RODÍN OHROZENÝCH SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCIM PROSTREDIEM

Cieľovou skupinou odborného pôsobenia sociálneho pedagóga v centre včasnej starostlivosti pre dieťa a rodinu zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je *dieťa raného (a predškolského) veku*, ktorého vývin je ohrozený špecifickými podmienkami rodinného prostredia a *jeho rodina*. Pričom pod špecifickými podmienkami rodinného prostredia rozumieme také podmienky, ktoré neumožňujú optimálny rozvoj všetkých stránok osobnosti dieťaťa, osobitne jeho pregramotnostných schopností.

⁹ Ukázkovým príkladom dobre fungujúcej včasnej starostlivosti detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku je projekt omamy OZ Cesta von (riaditeľ P. Hric), ktorý získal prvé miesto na prestížnej medzinárodnej cene SozialMarie 2019 spomedzi 224 prihlásených projektov.

Čo sa týka vekovej indikácie, v kontexte včasnej starostlivosti ide predovšetkým o deti do tretieho roku veku života, ale ako uvádza legislatíva (Zákon o sociálnych službách č.448/2008), starostlivosť môže byť poskytovaná aj dlhšie - deťom do 7 roku života. Prakticky dobu poskytovania služby včasnej intervencie môžeme aj pre túto cieľovú skupinu orientačne ohraničiť, a to podľa Potměšila (2014) nástupom dieťaťa do zariadenia alebo inštitúcie, ktorá poskytuje ďalšiu odbornú, spravidla výchovnú starostlivosť (predškolské zariadenie). Keďže mnohé deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nastupujú do predškolskej prípravy až v piatom roku (kedy začína povinné predprimárne vzdelávanie podľa novely Školského zákona č.248/2008) vnímame aj túto staršiu vekovú kategóriu ako významnú cieľovú skupinu sociálno-pedagogickej starostlivosti.

Cieľom ranej sociálno-pedagogickej intervencie je:

- podporiť rodičov vo vytváraní takých podmienok výchovného prostredia v rodine, ktoré celostne rozvíjajú osobnosť dieťaťa, a to s osobitým zreteľom na jeho (pre)gramotnostné schopnosti;
- predchádzať alebo zmierňovať nežiadúce dôsledky vplyvov znevýhodňujúceho prostredia;
- podporiť prípravu detí zo znevýhodňujúceho prostredia pre nasledujúci stupeň výchovno-vzdelávacej sústavy, a tak vyrovnávať vstupné nerovnosti (jazykové, kognitívne, vedomostné...) na začiatku ich školskej dochádzky;
- pomôcť a podporiť rodinu v jej začlenení sa do širšieho spoločenského prostredia, a to tak, aby jej členovia aktívne participovali na bežnom živote spoločnosti.

Náčrt **pracovných činností (funkcií) sociálneho pedagóga** v zariadení včasnej intervencie pre dieťa a rodinu¹⁰ zo znevýhodňujúceho prostredia:

Prvý kontakt zahrňuje úvodný kontakt s rodinou dieťaťa, vstupný rozhovor, poskytnutie informácií o ponuke služieb včasnej intervencie, dohoda o poskytovaní služby a založenie spisovej dokumentácie.

Diagnostická fáza – východiskom pre zahájenie vhodnej sociálno-pedagogickej práce je diagnostikovanie, ktorého cieľom je zistiť aktuálny stav, stupeň a úroveň rozvoja dieťaťa v ohrození, pričom predmetom diagnostického procesu je aj analýza rodinného a širšieho sociálneho prostredia (upravené podľa Határa, 2007). V rámci diagnostickej etapy vedie sociálny pedagóg s rodičom dieťaťa *anamnesticky orientovaný rozhovor/dotazník* (ktorý zahrňuje rodinnú anamnézu

¹⁰ Ako príklad činností sociálneho pedagóga v centrách včasnej intervencie (vrátane centier pre deti so zdravotným postihnutím) môže slúžiť pracovný dokument Centra včasnej intervencie v Bavorsku (založeného už v roku 1975), ktorý vymedzuje profesijné skupiny a ich špecifické úlohy pre včasnú intervenciu, osobitne aj pre sociálnych pedagógov. Pričom pri podrobnejšej analýze dokumentu postrehneme, že poradensko-intervenčná činnosť sociálnych pedagógov je, okrem iného, užšie zacielená práve na rodiny s deťmi so zdravotným postihnutím, ktoré súčasne pochádzajú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, sú zaťažené chudobou alebo viacnásobnými ťažkosťami a problémami. (https://www.fruehfoerderung-bayern.de/fileadmin/files/PDFs/Fachleute_Information/Leistungsbeschreibung_FF.pdf)

s užším zacielením na výchovné podmienky v rodine podporujúce (pre)gramotnosť; sociálnu anamnézu – analýzu širšieho sociálneho prostredia rodiny, prítomnosť sociálno ekonomických problémov v rodine a osobnú anamnézu zahrňujúcu priebeh vývinu dieťaťa); realizuje *analýzu výchovného prostredia rodiny; mapuje zdroje v komunite* (materské centrá, knižnice, voľnočasové zariadenia, cirkevné zariadenia, neziskové organizácie...) a realizuje *orientačné zhodnotenie vývinovej úrovne dieťaťa v riziku*. Uvádzame príklady nástrojov orientačného posúdenia vývinovej úrovne dieťaťa v riziku, s ktorými môže pracovať aj sociálny pedagóg¹¹ v zariadení včasnej intervencie: Strassmeierova metodika cvičení určených deťom raného veku s nerovnomerným vývinom a deťom s handicapom, pričom implementácii týchto hier a stimulačných cvičení predchádza relatívne jednoduché orientačné zhodnotenie vývinovej úrovne dieťaťa v oblastiach: sebaobsluha a sociálny rozvoj, jemná a hrubá motorika, reč, myslenie a vnímanie. Pre každú z oblastí je možné určiť vývinový profil, ktorý sa porovná s vekovou normou. Výsledky sú následne východiskom pre ciele plánu intervencie smerované k dieťaťu (Strassmeier, 2011). Pre staršie deti (3-6), môže sociálny pedagóg použiť v rámci diagnostického procesu a nadväzujúc na výsledky aj intervenčné materiály z nasledujúcich nástrojov: Diagnostika dítete predškolského veku. Moderní metodika pro rodiče a učitele (Bednářová, Šmardová, 2015); Diagnostika předškoláka – určená rodičom a pedagógom (Klenková, Kolbábková, 2003)...

Fáza plánovania, v ktorej na základe výsledkov diagnostiky aktuálnej úrovne rozvoja osobnosti dieťaťa, podrobnej analýzy podmienok výchovného prostredia rodiny a zdrojov širšieho sociálneho prostredia, sociálny pedagóg vytvára *plán sociálno-pedagogickej intervencie – individuálny plán podpory dieťaťa a jeho rodiny*.

Realizačná fáza, v ktorej sa realizujú, naplňajú v pláne sociálno-pedagogickej intervencie stanovené ciele a úlohy. V tejto etape sociálno-pedagogickej práce sa sociálny pedagóg usiluje neutralizovať ohrozujúce podnety podnecovaním podnetov žiadúcich (profylaxia), vyrovnávať nedostatky v pôsobení podmienok prostredia a výchovy (kompenzácia¹²) a výchovne intervenovať v konkrétnych sociálnych podmienkach klienta (dieťaťa a rodiny). Pričom Liberčánová (2018) zdôrazňuje osobitosť sociálno-pedagogickej intervencie, ktorá v porovnaní s jej chápaním v iných odboroch spočíva v pedagogizácii intervenčných krokov.

Smerovania sociálno-pedagogickej práce v realizačnej etape:

- *intervencie smerované k dieťaťu;*
- *intervencie smerované k rodičovi (rodičom) dieťaťa a*

¹¹ Ako príklady diagnostických materiálov a nástrojov uvádzame tie, ktoré môžu používať nielen pedagogickí či odborní zamestnanci, ale i samotní rodičia.

¹² Metóda kompenzácie spočíva v náhrade chýbajúcich podnetov prostredia... (Bakošová, 2011)

- *intervencie smerované k širšiemu sociálnemu prostrediu.*

V nasledujúcom texte uvádzame praktické možnosti ranej sociálno-pedagogickej starostlivosti smerované k deťom alebo rodičom z „inopodnetného“ prostredia, pričom vyberáme tie, ktorých účinnosť je založená na vedeckých a empirických dôkazoch (research based, evidence based).

Výskum v oblasti skorej čitateľskej gramotnosti (early literacy) zistil, že nedostatok skúsenosti spoločného čítania je hlavne fatálny pre deti, ktoré vyrastajú v chudobnom podnetnom prostredí (Šedová, Marcinová, 2020). Viaceré štúdie poukázali na to, že v rodinách s vysokými príjmami trávili rodičia viac času spoločným čítaním so svojimi deťmi (Bradley et al., 2001; Zick et al., 2001), prípadne matky z domácnosti s vyššími príjmami začínajú svojim deťom čítať v skoršom veku, pričom sa javí, že práve včasné zdieľané čítanie má priaznivé dopady na neskoršie jazykové i kognitívne schopnosti dieťaťa (Karrass et al., 2003). Preto odporúčame, aby sociálni pedagógovia *vzdelávali rodičov v metodike dialogického/interaktívneho čítania*. Ide o vedecky overenú intervenciu pri spoločnom čítaní rozprávkových kníh s potenciálom predchádzať alebo minimalizovať neskoršie ťažkosti dieťaťa s čítaním (napr. Hargrave a Sénéchal, 2000; Mol et al., 2008). Túto metodiku je vhodné používať už od raného veku dieťaťa, pričom je zvlášť vhodná pre rizikové skupiny, ku ktorým deti z marginalizovaných skupín rozhodne patria.

Iné štúdie zdôrazňujú v rámci podmienok výchovného prostredia rodiny podporujúceho gramotnosť dieťaťa význam spoločnej zdieľanej pozornosti a konverzácie medzi rodičom a dieťaťom. (Schmitt, Simpson, Friend, 2011). Tieto zohrávajú podstatnú úlohu v ranom jazykovom rozvoji dieťaťa a preto považujeme za potrebné, *učiť rodičov efektívnym komunikačným stratégiám, ktoré podporujú vývin reči dieťaťa* (metodicky inšpirujúcou môže byť napr. Kniha o detskej reči od kolektívu autoriek Horňáková, Kapalková, Mikulajová, 2005).

V prostredí herne centra včasnej intervencie uplatňovať a súčasne *učiť rodičov prvky montessori pedagogiky*. Už Mária Montessori sa prakticky presvedčila o užitočnosti svojho pedagogického prístupu pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, pričom dokázala že nielen oni, ale aj deti, ktoré boli považované za duševne zaostalé dosahovali prostredníctvom jej postupov a princípov neočakávané výsledky. Aktuálne štúdie tiež pozorujú pozitívny vplyv Montessori vzdelávania napr. na rané čitateľské schopnosti (Lillard, 2012 ; Lillard & Else-Quest, 2006). Tento priaznivý efekt možno vysvetliť tým, že do kurila raného vzdelávania je zahrnuté fonologické uvedomovanie (hlásková štruktúra slova), fonémovo-grafémové prevody (na základe čoho si deti veľmi skoro začínajú samé „písať“ – skladať z drevených písmen prvé slová), a že je uplatňovaný multisenzorický prístup (obťahovanie písmen na šmirgľovom papieri prstom...) (upravené a doplnené podľa Courtier, et al., 2021).

Tréning fonematického uvedomovania ako vedecky overená metóda podporuje predčitateľské schopnosti detí predškolského veku (od 5 rokov). Ide o metódu, prostredníctvom ktorej sa deti učia uvedomovať si hláskovú štruktúru slov. Pričom autorky tiež pracujú na vytvorení „modulárneho“ systému metodík, ktoré síce vychádzajú z jednotného metodologického a metodického základu, ale líšia sa objektom intervencie, pričom jedným z objektov sú aj deti pochádzajúce z inopodnetného/ inojazyčného prostredia (Mikulajová, 2021). Ako ukazujú výskumy, zlepšenie jazykových schopností u detí s typickým vývinom, ako aj u detí s narušeným vývinom reči po absolvovaní tréningu, je významné a prejavuje sa nielen v oblasti fonematického uvedomovania, ale systémovo posilňuje aj vývin ďalších jazykových schopností; pričom efekt stimulácie sa nevytráca, je dlhodobý a premieta sa do neskorších výkonov v učení – v čítaní a písaní na konci prvého ročníka ZŠ (Tokárová & Mikulajová, 2018).

Sociálni pedagógovia tiež môžu pracovať *Feuersteinovou metódou inštrumentálneho obohacovania*, ktorá je zameraná na rozvoj predpokladov pre učenie, umožňuje rozvíjať učebný potenciál dieťaťa. Predstavuje doposiaľ jeden z najprepracovanejších systémov rozvoja schopnosti myslieť a učiť sa. Existujú rôzne verzie tohto programu, pričom pre centrá včasnej intervencie by bolo možné použiť verziu FIE Basic (3-8 rokov), ktorá je určená pre deti predškolského a mladšieho školského veku, ako aj pre deti s kognitívnymi limitmi. Túto inovatívnu metódu nielen na Slovensko priniesla, ale ju aj niekoľko rokov úspešne aplikuje nezisková organizácia ETP Slovensko vo viacerých komunitných centrách pri vylúčených rómskych komunitách a prostredníctvom školských FIE klubov na východnom Slovensku, pričom táto praktická skúsenosť s rómskymi žiakmi potvrdzuje jej efektívnosť (Fortunová, Novotná, 2020). O účinnosti verzie FIE Basic hovoria tiež výsledky výskumu Kozulina a kol.(2010).

Ďalšou možnosťou je kultúrne nezaťažená *metóda Grunlaget* ako metóda práce a podpory rozvoja základných procesov myslenia (Sonnesyn a Hem). Vzišla z výsledkov mnohoročnej práce nórskeho univerzitného profesora M. Nyborga, ktorý uskutočnil rozsiahly výskum problémov s učením, skúmal odpoveď na otázku „Ako sa deti učia?“, a v nadväznosti na svoje zistenia a v úzkej spolupráci s kolegami vytvoril komplexnú teóriu učenia a tomu zodpovedajúcu vzdelávaciu prax (Hansen, 2009). Z výsledkov Nyborgovej práce je najznámejší Model pojmového vyučovania (Concept Teaching model – CTM), z ktorého vychádza práve metóda Grunlaget (Sonnesyn, 2021). Je zvlášť efektívna pre deti zo sociálne-znevýhodňujúceho prostredia, prostredníctvom ktorej si deti rozvíjajú schopnosť učiť sa učiť (metóda spočíva v osvojovaní si základných kategórií a rozvíjaní kognitívnych funkcií diskriminácie, asociácie, generalizácie, čo je východiskom abstraktného myslenia). V Českej republike je táto metóda úspešne používaná v predškolských kluboch pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Okrem uvedeného, možno smerom k deťom tiež použiť metodiky a nástroje uvedené vyššie - v diagnostickej fáze (orientačné posúdenie vývinovej úrovne dieťaťa v riziku), ktorých výsledky sú následne východiskom pre ciele sociálno-pedagogické intervencie zamerané na rozvoj osobnosti dieťaťa. Ide o materiály, ktoré po stanovení stupňa rozvoja osobnosti dieťaťa ponúkajú intervenčné postupy zacielené na identifikované vybrané (v porovnaní s normou) oslabené oblasti.

Služby včasnej intervencie majú v praxi najčastejšie podobu programov domácich návštev, programov starostlivosti o deti v centrách a programov zameraných na vzdelávanie a tréningy rodičov. Zvlášť tréningy matiek (s nižšími príjmami a nižším vzdelaním) v rámci ranej starostlivosti sa však podľa výskumu javia ako najefektívnejšie vzhľadom na ich pretrvávajúce účinky, pretože tieto zanechávajú prospešnú zmenu u samotnej matky. Deti na konci intervencie nie sú ponechané v rovnakom „starom“ kontexte, ale pokračujú v kontexte, ktorý sa zmenil spolu s nimi - zdá sa, že takéto tréningové programy matiek, ktoré sa priaznivo odrážajú do jej vzťahu s dieťaťom a všeobecne do lepšej atmosféry domova, priaznivo podporujú ďalší vývin dieťaťa (upravené podľa Kagitcibasi, Sunar, Bekman, 2001). Javí sa, že v prípade programov zameraných na kompenzáciu nedostatkov môžu odborníci dosiahnuť pretrvávajúce výsledky za predpokladu aktívnej súčinnosti rodičov. V situácii rodičov a rodín žijúcich v marginalizovaných skupinách však treba vziať na zreteľ, že vývin detí narúša ekonomická neistota rodičov, neraz „boj o každodenný život“, ktorý „odvádza“ pozornosť od výchovy dieťaťa, od citlivého vnímania jeho vývinových potrieb a od jemnej starostlivosti oň (viď model záťaž ekonomickým nedostatkom¹³ - Hoff, et al. 2002).

V Nemecku existuje pomerne veľké množstvo kompenzačne zameraných programov na dieťa raného veku pochádzajúceho zo znevýhodňujúceho prostredia¹⁴. Príkladom takéhoto programu je *program včasnej intervencie STEEP*, ktorý je založený na videotréningu interakcií. Autormi programu sú Američania M. Erickson a B. Egeland. Implementovaný bol v Spojených štátoch amerických, Kanade aj v Nemecku. Je určený rizikovým matkám (s nižším vzdelaním a nízkymi príjmami), ktoré sú do programu oslovované už v posledných štádiách tehotenstva a ich deťom do 2 rokov. Jeho primárnym cieľom je podpora vzťahu rodič - dieťa (program je založený na teórii a výskume vzťahovej väzby). Prakticky sa realizuje ako program domácich návštev, kde odborný poradca včasnej intervencie navštevuje jedenkrát za dva týždne domácnosť matky (rodiča), počas ktorej realizuje videozáznam interakcií medzi rodičom a dieťaťom. Cieľom

¹³ Model dáva do súvislosti nízke príjmy rodiny - predovšetkým dlhodobu pretrvávajúcu finančnú problémy s problémami vo vývine detí, s rodičovskými výchovnými kompetenciami, ktoré sú v dôsledku ekonomického stresu oslabené.

¹⁴ Prehľad preventívno-stimulačných programov určených deťom vo veku 0-6 rokov a ich rodinám zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v Nemecku ponúka publikácia *Präventive Programme für sozial benachteiligte Familien mit Kindern von 0 - 6 Jahren* (Sterzing, 2011).

je zvýšiť vnímavosť rodiča voči dieťaťu a jeho potrebám, podporiť pozitívne interakcie, vzájomný vzťah a zvýšiť tak rodičovské kompetencie. Okrem uvedeného sa tiež v dvojtypnom rozstupe realizujú rodičovské skupiny, kde rodičia majú nielen príležitosť sa poznať, vytvárať vzájomné podporné vzťahy (predchádza sa tak sociálnej izolácii), ale odborný zamestnanec včasnej intervencie si tiež pripravuje edukačné aktivity pre rodičov – o vývine dieťaťa a ako ho stimulovať, ako sa hrať s dieťaťom, spievať mu, masírovať ho, podporovať tak bezpečnú vzťahovú väzbu so želaným priaznivým dosahom na vývin dieťaťa. Účinnosť programu bola výskumne potvrdená v Nemecku, kde na konci intervencie matky zo skupiny STEEP (v porovnaní s kontrolnou skupinou) vykazovali výrazne menej rizikové postoje vo výchove detí. (Sues, et al., 2016).

Môže sa javiť, že programy primárne zamerané na podporu bezpečného pripútania dieťaťa na rodiča nesúvisia s kompenzáciou a vyrovnávaním neskorších vzdelanostných rozdielov medzi deťmi odlišných socio-ekonomických vrstiev (ako napr. program STEEP). Výskumy však potvrdzujú, že nepriaznivá vzťahová väzba – ktorá môže byť následkom dlhodobej ekonomickej núdze – sa negatívne odráža aj do školskej úspešnosti dieťaťa (Wang, 2021; West, Kerns, 2013; Moss, & St-Laurent, 2001; Bohlin, Hagekull, & Rydell, 2000). Dnes už vieme, že korene ťažkostí so vzdelávaním siahajú ďaleko pred obdobie nástupu dieťaťa do školy. Pričom rozdiely sú pozorovateľné už u batoliat. Tie s neistým pripútaním v porovnaní s batoliatami s bezpečným pripútaním dokážu udržať len kratšiu pozornosť, dosahujú horšie výsledky v kognitívnych úlohách (Frankel & Bates 1990; Main, 1983; Moss & St-Laurent, 2001), počas spoločného čítania s matkou sa knihe venujú menej a celkovo ich predčitateľské kompetencie sú oslabené (Bus et al. 1997; Bus & Van IJzendoorn, 1988). Dôvodom uvedené je podľa Brischa (2011) neuspokojená potreba vzťahovej väzby, ktorá je v úzkom vzťahu s potrebou explorácie (poznávania). Ako autor uvádza, iba ak je uspokojená potreba vzťahovej väzby, môže dieťa prieskumne objavovať svet a neskôr sa aj efektívne učiť.

K ďalším vo svete známym a na dôkazoch založeným programom zameraným na vzdelávanie a tréningy rodičovských kompetencií patrí *Program Triple P – Positive Parenting Program*, ktorý je podporený viac ako 35 rokmi prebiehajúceho výskumu (Sanders, et al., 2014). Program bol vytvorený M.R. Sandersom a jeho spolupracovníkmi v roku 2001 na University of Queensland v Austrálii. Podobne sa vo svete stal známym britský model Bezpečný štart (Sure start), fungujúci od roku 1998 vo Veľkej Británii ako program včasnej intervencie zameranej na zmiernenie sociálno-ekonomického znevýhodnenia detí. Intervencie sú smerované na rodičov a deti do štyroch rokov veku žijúcich v podmienkach znevýhodňujúceho prostredia. V rámci jednotlivých projektov programu sa poskytujú rôznorodé služby zamerané na podporu schopnosti detí učiť sa, ich zdravie a prosperovanie, ako aj na podporu ich sociálneho a emocionálneho vývinu (<https://www.education-ni.gov.uk/articles/sure-start>).

ZÁVER

Medzi výskumníkmi, organizáciami a tvorcami politík existuje široký konsenzus o tom, že kvalita vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve a v konečnom dôsledku aj dopad na deti a rodiny sú závislé od vzdelaných a kompetentných odborníkov. Sme presvedčení, že sociálni pedagógovia získavajú počas svojej pregraduálnej prípravy dostatočné odborné kompetencie jednak pre oblasť cieleného rozvoja osobnosti dieťaťa (zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia) ako aj pre oblasť vzdelávania rodičov v oblasti ich rodičovských výchovných kompetencií. Pregraduálna príprava sociálnych pedagógov je východiskom pre ich ďalšie vzdelávanie napr. vo vyššie uvedených príkladoch cielených programov určených deťom a ich rodičom ohrozených sociálnym znevýhodnením.

LITERATÚRA

BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2011

BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Edika, 2015

BRADLEY, R.H.- CORWYN, R.F.- BURCHINAL, M.- McADOO, H.P.,- COLL, C.G. Home Environments of Children in the United States Part II: Relations with Behavioral Development through Age Thirteen. In *Child development*. 2001, roč. 72, č. 1, s. 1868-1886.

BOHLIN, G., HAGEKULL, B. - RYDELL, A.M.: Attachment and Social Functioning: A Longitudinal Study from Infancy to Middle Childhood. In: *Social Development*. 2002, roč. 9, č. 1, s. 24-39.

BRISCH, K.H. *Bezpečná vzťahová väzba. Attachment v tehotenstvo a prvých rokoch života*. Trenčín: Vydavateľstvo F., 2011

BUS, AG., (et al.): Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. In: *Early Childhood Research Quarterly*. 1997, vol. 12, no. 1, p. 81-98.

BUS, AG. - VAN IJZENDOORN, MH.: Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. In: *Child Development*. 1988, vol. 59, no. 5, p. 1262-1272.

COURTIER, P. (et al.): Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized

Controlled. Study in the French Public-School System. In: *Child development*. 2021, vol. 92, no. 5, p. 2069-2088.

FORTUNOVÁ, V.- NOVOTNÁ, M.: *Feuersteinova metóda inštrumentálneho obohacovania*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2021

FRANKEL, K. A. - BATES, J. E. Mother-toddler problem solving: Antecedents in attachment, home behavior, and temperament. In: *Child Development*. 1990, vol. 61, no. 3, p. 810-819.

GAŽOVIČOVÁ, V.- MATEJ, T.: *Východisková situácia v oblasti raného rozvoja detí v marginalizovaných rómskych komunitách a iných sociálne znevýhodnených prostrediach*. Bratislava: Socia, 2021

HANSEN, A.: Basic conceptual systems (BCSs) – tools for analytic coding, thinking and learning: A concept teaching curriculum in Norway. In: *Thinking Skills and Creativity*. 2009, vol. 4, no. 3, p. 160-169.

HARGRAVE, A. C., - SÉNÉCHAL, M. A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. In: *Early Childhood Research Quarterly*. 2000, vol. 15, p. 75-90.

HATÁR, C. (et al.): *Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PdF UKF v Nitre, 2007

HOFF, E. - LAURSEN, B., - TARDIF, T.: Socioeconomic status and parenting. In BORNSTEIN, M.H.: *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002, p. 231-252.

HORŇÁKOVÁ, K- KAPALKOVÁ, S.- MIKULAJOVÁ, M.: *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Vydavateľstvo Slniečko, 2005

KAGITCIBASI, C.- SUNAR, D., - BEKMAN, S.: Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2001, vol. 22, no. 4, p. 333-361.

KARRAS, J.- VANDEVENTER, M.C. - BRAUNGART-RIEKER, J.M.: Predicting Shared Parent-Child Book Reading in Infancy. In: *Journal of Family Psychology*. 2003, vol. 17, no. 1, p. 134-146.

KLENKOVÁ, J.- KOLBÁBKOVÁ, V. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC, 2003.

KOZULIN, A. (et al.): Cognitive modifiability of children with developmental disabilities: A multicentre study using Feuerstein's Instrumental Enrichment-Basic program. In: *Research in Developmental Disabilities*. 2010, vol. 31, no. 2., p. 551-559.

Leistungsbeschreibung für interdisziplinäre Frühförderstellen. 2005, [Citované 2022-03-06]. Dostupné na: <https://www.fruehfoerderung-bayern.de/fileadmin/files/PDFs/Fachleute_Information/Leistungsbeschreibung_FF.pdf>.

LIBERČANOVÁ, K.: *Metódy sociálnej pedagogiky I*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2018

LILLARD, A.S. Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. In: *Journal of School Psychology*. 2012. vol. 50, no. 13, p. 379-401.

LILLARD, A.S.- ELSE-QUEST, N.: Evaluating Montessori education. In: *Science*. 2006, vol. 313, no. 5795, p. 1893-1894.

MAIN, M.: Exploration, play, and cognitive functioning related to infant-mother attachment. In: *Infant Behavior and Development*. 1983, vol. 6, no. 2-3, p. 167-174.

MIKULAJOVÁ, M.: *Implementácia metódy rozvíjania jazykových schopností podľa El'konina ako základu osvojovania gramotnosti v systéme VPpP*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2021

MIKULAJOVÁ, M.- TOKÁROVÁ, O.: Vplyv tréningu fonematického uvedomovania v predškolskom veku na osvojovanie čítania a písania. In: MIKULAJOVÁ, M.: *Utváranie ranej gramotnosti v norme a patológii*. Brno: Institut vzdělávání Sokrates, 2018, s. 137-190.

MOL, S.E (et al.): Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings: A Meta-Analysis. In: *Early Education and Development*. 2008, vol. 19, no.1, p. 7-26.

MOSS, E., - ST-LAURENT, D.: Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*. 2001, vol. 37, no. 6, p. 863-874.

NEUMAN, S.B. - DICKINSON, D.K.: *Handbook of early literacy research*. New York: The Guilford Press, 2003.

POTMĚŠIL, M.: Raná intervence ve speciální pedagogice. In: VALENTA, M. (et al.): *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014.

SARA A SCHMITT, S.A. - SIMPSON, A.M. - FRIEND, M.: A Longitudinal Assessment of the Home Literacy Environment and Early Language. In: *Infant child development*. 2011, vol. 20, no, 6, p. 409-431.

SANDERS, M.R.: The Triple P-Positive Parenting Program: a systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. In: *Clinical Psychology Review*. 2014, vol. 34, no. 4, p. 337-357.

SCHMITT, S.A. - SIMPSON, A.M. - FRIEND, M.: A Longitudinal Assessment of the Home Literacy Environment and Early Language. In: *Infant Child Development*. 2011, vol. 20, no. 6, p. 409-431.

SLANÁ, M. - SCHNEIDEROVÁ, K.: *Situácia v krajinách EÚ ohľadom služby včasnej intervencie*. Bratislava: Človek v ohrození, 2020.

SLANÁ, M. - LETOVANCOVÁ, K.- HROMKOVÁ, M.: *Včasná intervencia, vývoj, súčasný stav a teoretické východiská*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2017.

SONNESYN, G.: *Metóda grunlaget. Model pojmového učenia*. Bratislava: Inkluentrum, 2021.

STERZING, D.: *Präventive Programme für sozial benachteiligte Familien mit Kindern von 0 - 6 Jahren*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Abteilung Familie und Familienpolitik, 2011.

STRASSMEIER, W.: *260 cvičení pro děti raného věku*. Praha: Portál, 2011.

SUESS, G. J. (et al.): Effectiveness of attachment based STEEP intervention in a German high-risk sample. In: *Attachment & Human Development*. 2016, vol. 18, no. 5, p. 443-460.

ŠEDO VÁ, M. - MARCINOVÁ, V.: *Ako pomôcť deťom, aby rady čítali*. Košice: Technická univerzita v Košiciach, 2020.

TICHÁ, E. (et al.): *Včasná intervencia a diagnostika pre osoby so zdravotným postihnutím*. Bratislava: Rada pre poradenstvo v sociálnej práci, 2016

WANG, R.: The Influence of Attachment Types on Academic Performance of Children. In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2021, no. 615, p. 512-517.

WEST, K - KERNS, K: Mother-child attachment and cognitive performance in middle childhood: An examination of mediating mechanisms. In: *Early Childhood Research Quarterly*. 2013, vol. 28, no. 2, p. 259-270.

ZICKA, C.D.- BRYANTB, W.K.,- ÖSTERBACKAC, E. Mothers' Employment, Parental Involvement, and the Implications for Intermediate Child. In: *Social Science Research*. 2001, vol. 30, no. 1, p. 25-49.

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

Zákon č. 448/2008 o sociálnych službách



„ŽIVÉ KNIHY“ – PRÍBEHY Z EDUKAČNEJ PRAXE

Tomáš Andrášik
Masaryková univerzita, Zázemí s. z.

Zo života terapeuta na tému: Jak spolu souvisejí sociální pedagogika, aplikované drama a Gestalt terapie



Oblast: sebakúsenostná príprava pedagógov, dramatická improvizácia, terapia

Dĺžka videa: 01:09 min.

Pozvánka na čítanie živej knihy: „Může/má/měla by mít pedagogika terapeutické dopady? Jak široké jsou průniky pedagogiky a psychoterapie? A je v zájmu sociální pedagogiky tyto prostory hlouběji propojovat nebo striktně oddělovat? Jsou terapeutické efekty součástí dobře odvedené pedagogické práce? Nad tím budeme v rámci živé knihy diskutovat s Tomášem Andrášikem. Tomáš je asistent na katedře sociální pedagogiky Masarykovy univerzity v Brně, psychoterapeut a člen komise pro školství při České asociaci pro psychoterapii. Tomášova cesta vedla od pedagogiky k psychoterapii a zpět na katedru SocPed PedF MU. Ve své praxi zůstává rozkročený mezi oběma obory, působí na katedře a zároveň v soukromé praxi poskytuje individuální a skupinovou psychoterapii. Na KSocPed provází studenty procesními skupinami osobnostní přípravy, kurzy aplikované improvizace, dramatu a Gestalt theatre. Je součástí týmu, který na katedře pedagogiky zaváděl sebezkušenostní přípravu do povinného kurikula profesní přípravy učitelů pro druhý stupeň. V rámci živé knihy bude hovořit o pobývání mezi obory, hledání hranic a souvislostech mezi edukačním procesem a duševním zdravím.

Klíčová slova: výchova a vzdělávání, duševní zdraví, mezioborové souvislosti, pedagogika a Gestalt terapie, aplikované drama..“

Vstúpte do online živej knižnice

Videonahrávka je len súčasťou online zborníka z konferencie SOCEDU 2022. Nie je k dispozícii na webovej stránke konferencie, nakoľko autor neudelil súhlas so zverejnením.

- 01:09 O akú knihu sa jedná a ako ju možno čítať?
- 01:50 Kto som, kde pracujem a o čom bude môj príbeh?
- 02:24 Ako využívame osobnostne-rozvojové a zážitkové seba-skúsenostné kurzy na VŠ?
- 03:36 Kde využívam terapiu vo svojej praxi?
- 03:53 Ako v súčasnosti výskumne overujeme aplikovanie gestalt terapie v praxi?
- 04:40 Aký je kontext využitia terapie v školskom prostredí?
- 05:16 Ako prebieha psychoterapeutický výcvik? Aký je súčasný stav a príležitosť absolvovať výcvik absolvent pedagogiky?
- 06:25 Ako som vyvíja môj príbeh v oblasti profesijného vzdelávania?
- 07:13 Ako som sa stretol s „dramkou“, zážitkovou pedagogikou počas štúdia na VŠ?
- 08:41 Aký terapeutický dopad môže mať pedagogická práca?
- 12:19 Ako pôsobiť na deti s posttraumatickým syndrómom bez možnosti terapie?
- 13:24 Ako využiť aplikovanú improvizáciu na vytvorenie podmienky edukačného prostredia?
- 15:13 Ako využiť pohyb a nastavenie pravidiel v pedagogickej činnosti?
- 17:11 Prečo je zaradenie sebakúsenostnej prípravy vo vysokoškolskej príprave dôležité?
- 19:11 Prostredníctvom čoho som získal seba skúsenosť?
- 20:22 Aké predmety/kurzy máme vo vysokoškolskej príprave?
- 22:00 Ako cestou som si prešiel k terapeutickému výcviku? Ako ho využívam v spojení s improvizáciou?
- 24:34 Aké sú hranice terapie a prečo ju nepoužívam v škole?
- 25:30 Kto je klientom poskytovanej terapie?
- 25:45 Akú rolu zohráva v predterapii krízová intervencia?
- 27:20 Aké má opodstatnenie terapia v profesii pedagóg v diagnostických centrách?
- 28:35 Ako je vnímaná intervízia a supervízia v pedagogickej praxi?
- 29:49 Aké sú možnosti a prístup sociálnych pedagógov k socio-terapeutickému výcviku? S akými prekážkami sa stretávajú absolventi sociálnej pedagogiky?
- 33:21 Aké riziká hrozia pri tzv. intuitívnej realizácii „terapie“, bez dostatočného priestoru na plnohodnotný terapeutický výcvik?
- 35:00 Ako komunikovať a motivovať študentov pre výber kvalitných dlhodobých výcvikov?
- 38:04 Ktoré terapie sa uplatňujú v ČR? A prečo nie je žiadúce, aby terapia prebiehala v škole, na vyučovaní?
- 40:43 Čo je to traumato-informované vzdelávanie? A prečo pedagóg nemá pracovať s traumou vo vzdelávaní a čo má naopak zabezpečiť?

- 44:06 V čom je náročné posttraumatický syndróm diagnostikovať a v čom je spočívajú nástrahy snáh identifikovať z pozície pedagógov len symptómy?
- 47:36 Ako využiť supervíziu na zvládanie disregulácie dieťaťa spôsobenú traumou v pedagogickej situácii? Ako spolupracovať s terapeutom?
- 54:10 Akú profesijnú špecializáciu by mali preferovať v oblasti terapie sociálni pedagógovia v budúcnosti?
- 56:14 Aké sú aktuálne štandardy v oblasti terapie a príležitosti sociálno-psychologických výcvikov v rámci pregraduálneho štúdia?
- 58:58 Na ktoré špecifické terapeutické školy by sa mali sociálni pedagógovia orientovať? Aká je súčasná situácia na Slovensku?
- 01:01:15 V čom spočíva nárok na sebaskúsenostné vzdelávanie u absolventov v sekundárnej postraumatickej situácii napr. v utečeneckej situácii?
- 01:02:59 Aká rozdielna je situácia v poskytovaní supervízie v pomáhajúcich profesiách?
- 01:05:11 Ako prispela covidová situácia na vnímanie duševného zdravia u študentov?
- 01:07:27 Čo ešte dodať na záver?



Pavol Ščasný OZ STORM (Nitra, Trnava, Sered')

**Zo života streetworkera na tému: Sociálna (ne)spravodlivosť
v kontexte právnych noriem Slovenska**



Oblasť: Vzdelávanie, ľudské práva, užívatelia drog, právne povedomie

Dĺžka videa: 60 minút

Pavol pracuje 12 rokov s rôznym typom prevencie u skupín ako užívatelia drog, žiaci a študenti. Zameriava sa na znižovanie rizík, ktoré vyplývajú práve z rizikového správania klientov Združenia STORM. V združení prešiel rôznymi pozíciami, v ktorých sa veľa naučil. Momentálne združenie riadi a snaží sa o jeho rozvoj. Zároveň je členom rôznych pracovných skupín na miestnej, krajskej, ale aj štátnej úrovni. Z týchto pozícií sa snaží ovplyvňovať nielen drogovú politiku a sociálne prístupy smerom k experimentátorom a užívateľom drog. V praxi aplikuje rôzne metódy a techniky práce so zameraním na filozofické prístupy harm reduction a nízkoprahovú filozofiu. Jeho príbeh nás prevedie svetom zvedomovania si ľudských práv v rôznorodých sociálnych prostrediach a situáciách, v ktorých doteraz intervenoval. A to počínajúc vzdelávacími preventívnymi programami, ktoré ako preventista realizuje so žiakmi na školách, v nízkoprahových aktivitách s mládežou, či ako streetworker s rôznymi ľuďmi žijúcimi, či zarábajúcimi priamo na ulici.

Kľúčové slová: harm reduction, drogy, liečba, resocializácia, streetwork, kontaktné centrum, nízkoprahové centrum, poradenstvo, intervencia. (In: ZBORNÍK ABSTRAKTOV z medzinárodnej vedeckej konferencie SOCEDU. Retrospektívy, súčasnosť a perspektívy sociálnej pedagogiky. 16.06.2022, s. 27)

Vstúpte do Online živej knižnice

Záznam je k dispozícii i na webovej stránke konferencie, nakoľko autor udelil súhlas so zverejnením.

- 00:10 Poznáte združenie STORM?
- 02:18 S ktorými cieľovými skupinami pracujeme?
- 02:34 Ktoré formy prevencie zabezpečujeme?
- 05:50 Poznáte filozofiu harm reduction?
- 08:26 Niečo o mne?
- 09:20 Čo mi dala škola?
- 10:10 Ako som sa dostal k profesii?
- 10:34 Čo mi dal STORM?
- 10:50 Čo chcem dať „stormákovi“ teraz ja?
- 13:15 Čo som sa naučil až v praxi?
- 15:19 V ktorých projektoch participujem a pomáham ako dobrovoľník?
- 18:10 Čo si myslím o právnom kontexte vo vzťahu k užívaniu marihuany?
- 20:57 V čom sú porušované práva našich klientov?
- 23:43 Ako je to s drogovou stratégiou u nás?
- 25:08 Ako rozvíjame právne povedomie u našich klientov?
- 29:01 Prečo sa snažíme o týchto témach komunikovať so širokou verejnosťou?
- 32:32 Prečo máme takto postavenú protidrogovú politiku na Slovensku?
- 35:15 Ako môžu sociálni pedagógovia využívať svoje kompetencie v tejto oblasti?
- 37:07 Akým spôsobom môžu nadobúdať odborníci kompetencie v tejto oblasti?
- 40:05 Čo systémové sťažuje vzdelávanie a preventívnu činnosť na školách?
- 43:43 Ako prebieha vzdelávanie na školách a aký je ich dopad na širšie okolie napr. rodičov detí?
- 45:12 Ako sprístupniť tieto služby pre rozvíjanie právneho povedomia na ďalšie školy, mládež?
- 46:01 Ako sa mi podarilo presadiť pozíciu preventistu v samospráve?
- 48:50 Ako zavádzať nové prístupy v stratégii prevencie?
- 50:11 Ako sa nám podarilo zapojiť a zamestnať klientov prostredníctvom umenia?
- 51:27 Prostredníctvom ktorých foriem pracujeme s klientmi, čo sa dialo na našej konferencii?
- 53:01 Akej diskriminácii sú vystavení naši klienti?
- 57:00 V čom vnímam pozitívny posun počas poskytovania týchto služieb?
- 58:01 Ako môže k tejto situácii prispieť globálne vnímanie problematiky napr. z pozície politiky vedenia mesta?



Metodický postup ďalšieho využitia videozáznamu živej knihy vo vysokoškolskej výučbe „Zo života streetworkera a preventistu“

Zámer stretnutia: čítanie živej knihy, ktorá priblíži tému právne povedomie a (ne)spravodlivosť v oblasti uplatňovania práva na Slovensku s cieľom scitlivovania vnímania osôb užívajúcich nelegálne drogy a získavanie poznatkov u študentov a odborníkov sociálnych pedagógov

Primárna cieľová skupina: študenti SPV, sociálni pedagógovia, vysokoškolskí učitelia

Sekundárna cieľová skupina: účastníci konferencie, študenti sociálnej pedagogiky

Forma: vzdelávací workshop so živou knihou ako súčasť konferencie SOCEDU, videonahrávka s prepisom a metodickým postupom v zborníku z konferencie, ktorú možno potenciálne využiť vo výučbe študentov na viacerých kurzoch

Metóda: storytelling, reflexia, problémové úlohy

Prostriedky: seminárna učebňa, nahrávací technika, pozvaný expert z praxe, zborník, nahrávka, Teams

Obsahové zameranie:

- V diskusii s odborníkmi z oblasti sociálnej pedagogiky počas čítania živej knihy na konferencii:
Pozvaná živá kniha prezentuje miesto svojho pôsobiska a vlastný príbeh streetworkera, preventistu, štatutára OZ. Už počas čítania je možné, aby čitatelia (odborníci z praxe sociálni pedagógovia a vysokoškolskí učitelia) mohli klásť otázky živej knihe priebežne a otvoriť nasledujúce témy:
 - aktuálna situácia osôb užívajúcich drogy a poskytujúcich sex biznis a právna legislatíva v SR
 - odborní zamestnanci (sociálni pedagógovia) a ich kompetencie v prevencii a intervencii v ochrane ľudských práv
 - tolerancia a scitlivovanie spoločnosti k osobám užívajúcim drogy a poskytujúcim sexuálne služby
 - harm reduction v otázkach ochrany ľudských práv
 - vysokoškolská príprava a prax študentov s focusom na cieľovú skupinu a ich scitlivovanie
- v súvislosti s prípravou študentov na profesiu sociálneho pedagóga možno využiť videonahrávku priamo vo výučbe alebo jej zaradením do online živej knižnice:

Vzdelávateľ/ka zazdieľa/pustí nahrávku živej knihy, následne študenti reagujú svojimi komentármi, otázkami, vlastnými návrhmi stratégie prevencie a intervencie v ochrane ľudských práv. Pedagóg sa môže využiť príbeh živej knihy pre hlbšie preniknutie do niektorých z nasledujúcich oblastí:

- rozhodnutie stať sa sociálnym pedagógom, prevetistom, streetworkerom,
- profesijná identita a kompetencie sociálneho pedagóga, preventistu, streetworkera
- pocity frustrácie v profesii streetworkera
- potenciál preventistov na školách a v školských zariadeniach
- streetwork s osobami užívajúcimi drogy a pracujúcimi v sex biznise
- stratégie prevencie v edukačnom procese, vo vzdelávaní o ľudských právach
- príležitosti edukácie prostredníctvom zážitkového učenia sa o ľudských právach
- živá kniha sa dá využiť počas prezenčnej/online i dištančnej výučby.

Metodický postup:

1. Krok: vypočutie videonahrávky živej knihy so zaznamenaním si vlastnej reflexie. Identifikovanie vlastných významných sekvencií z príbehu. Porovnanie podľa časovej osi príbehu.
2. Krok: zdieľanie reflexie a návrhov v skupine alebo individuálne vyučujúcemu do úlohy (externí študenti). Následná reakcia vyučujúceho, analýza a syntéza teoretických poznatkov, doplnenie poznatkov, skúseností, prenos získaného pre možnú aplikáciu do praxe.
3. Krok: prehĺbenie témy ďalšími nadväzujúcimi aktivitami a úlohami napr.:
 - vytvoriť dostupnú rešerš už zrealizovaných živých kníh a odborných zdrojov (monografií, zborníkov, štúdií);
 - vyhľadať odborníkov, organizácie, zariadenia, inštitúcie poskytujúce prevenciu intervenciu v ochrane ľudských práv (webové stránky, sociálne siete, osobný kontakt);
 - nájsť dostupné metodické zdroje (webináre, metodiky, projekty) slúžiace na edukáciu v oblasti ľudských práv;
 - získať informácie o špecifikách osôb užívajúcich drogy a poskytujúcich sexuálne služby a vytvoriť aktivitu MÝTUS-PRAVDA, overiť ju v praxi;
 - pokúsiť sa rámcovo navrhnúť edukačnú aktivitu v oblasti podpory ľudských práv;
 - vytvoriť kompetenčný model sociálneho pedagóga vo vybranom edukačnom prostredí v oblasti ochrany ľudských práv s konkrétnym rámcovým plánom prevencie (školský ombudsman – peer dobrovoľníci a pod.);
 - ponúknuť manažment service learnigového projektu pre vybrané edukačné prostredie (komunitu, školu, OZ, zariadenie), ktorý by bol možný zabezpečiť v rámci sociálno-pedagogickej praxe orientovaný na ľudské práva a osobnú slobodu;

- navrhnuť novú stratégiu (streetworkera) pre efektívnu ochranu osôb s potenciálnym dosahom na legislatívu v SR;
- načrtnúť dlhodobú stratégiu pre oblasť ochrany ľudských práv na území SR v súlade (inšpirovaním sa) celosvetovými stratégiami (napr. v EÚ) pre rôzne oblasti praxe.

Použité a odporúčané zdroje:

CARAGERAEGEA, V. M. : Human Library. Facilitation guide. [online]. [cit. 26. 06. 2019] Dostupné na:

https://www.erasmusplus.ro/library/files/Ghiduri%20Connector%202017/Human%20Library_Connector%202017.pdf

DOBRESKI, B. - HUANG, Y. : The joy of being a book: Benefits of participation in the human library, Proceedings of the Association for Information Science and Technology, 2016, vol. 53, (1), pp. 1-3, 2016.

KLEPÁČOVÁ. H. – ŠEPELÁKOVÁ, L. *Metodické zdroje zo 4kovej akadémie vzdelávania*, Bratislava, EDUMA: 2022.

HAJTMÁNKOVÁ, M., MAZÍNIOVÁ, J.: *Živé knihy. Nechajme knihy rozprávať*. Bratislava: Iuventa, 2008. 28 s. ISBN 978-80-8072-069-8 [online]. [cit. 26.06.2019] Dostupné na: https://www.iuventa.sk/files/ziva%20kniznica_publicacia.pdf

Human Library. The human Library book FAQ. You are here. [online]. [cit. 8.12.2021] Dostupné na: <https://humanlibrary.org/about/>

LIBERČANOVÁ, K. – KURTEK, I.: Profesionálna dráha školských sociálnych pedagógov na Slovensku. In *Pedagogika a andragogika 1 (vedy o výchove a vzdelávaní)*. Ed. Bakošová, Z.; Ťupeková Dončevová, S. Bratislava (Slovensko) : Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. S. 226–246. ISBN (elektronické) 978-80-223-5146-1.

LIBERČANOVÁ, K.: Súčasný stav a perspektívy v praktickej príprave sociálnych pedagógov. In: *Perspektívy rozvoja pedagogiky a andragogiky v Slovenskej republike a v krajinách strednej Európy*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. s. 246–253. ISBN 978-80-223-4706-8

Liberčanová, K.: *Komponenty sociálnopedagogického procesu a ich aplikácia v spoločenskej praxi*. Trnava: Pedagogická fakulta. 2021. Retrieved from <https://pdf.truni.sk/e-ucebnice/ksp-asp/>.

MAŁA, P.: *Živé knižnice a ich spôsoby využitia vo vzdelávaní dospelých*. Blog. [Zverejnené 26.06.2019] Dostupné na: <https://epale.ec.europa.eu/sk/blog/zive-kniznice-ich-sposob-vyuzitia-vo-vzdelavani-dospelych>.

Online živá knižnica: In [Eduma.sk](http://eduma.sk) Dostupné na: <http://eduma.sk/online-ziva-kniznica/> In: EDUMA.sk

SHERLOCK A. L and LEARY, M. P.: *Service-learning Or Internship: A Mixed-methods Evaluation Of Experiential Learning Pedagogies*: 3965 Board #282 May 30

8:00 AM - 9:30 AM," *Medicine and Science in Sports and Exercise*, vol. 52, (7 Suppl), s. 1095-1095, 2020.

Záznam živých kníh a metodiku ich využitia spracovala organizátorka konferencie Kristína Liberčanová.

ZÁVER

Zborník z medzinárodnej konferencie prináša retrospektívne, aktuálne ale i perspektívne pohľady odborníkov v oblasti sociálnej pedagogiky. Tento konferenčný výstup naplnil jeden z hlavných konferenčných cieľov, a to vytvoriť priestor pre zdieľanie výskumných, teoretických a praktických poznatkov medzi odborníkmi zaoberajúcimi sa vývojom, súčasnosťou a víziami etablovanej sa disciplíny sociálnej pedagogiky a profesii sociálneho pedagóga.

Jednalo sa o výmenu skúseností z rôznych sfér akademickej a odbornej praxe v stredoeurópskom priestore, o čom svedčí i širokospektrálne zameranie príspevkov predstretých v ponúkanom konferenčnom zborníku. Prezentované výstupy potvrdzujú, že sociálno-pedagogický výskum, disciplína i samotná prax sociálnej pedagogiky je na vzostupe a našla si svoje pevné miesto v našej kultúre.

Veríme, že túto tradičnú formu výstupu z konferencie – konferenčný zborník, paralelne vhodne doplnia i ďalšie pripravované publikácie odlišného zamerania – kniha monografického charakteru a praktická príučka pre sociálnych pedagógov, nakoľko hlavným cieľom konferencie bolo osloviť a zasiahnuť širokú odbornú verejnosť intervenujúcu na poli sociálnej pedagogiky.

Dúfame, že tieto zdroje rovnako poslúžia i vo vysokoškolskej výučbe študentov pripravujúcich sa v rovnomennom študijnom programe. Osobitne s týmto zámerom bola na konferencii využitá i forma „živých kníh“, ktorá je v zborníku doplnená o metodické námety, a teda môže mať v príprave budúcich absolventov aktivizujúci účinok.

Hojná účasť absolventov študijného programu Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo z Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity na konferencii SOCEDU 2022 svedčí o tom, že ich vysokoškolská príprava bola úspešná a profesia sa v praxi osvedčila.

Všetky spomínané publikácie majú potenciál osloviť i laickú verejnosť, teda i tých, ktorí majú záujem porozumieť a rozšíriť vedomostný obzor v oblasti sociálnej pedagogiky.

Osobitne odporúčame siahnuť po predkladaných zdrojoch zamestnávateľom, vedúcim zariadení, riaditeľom, ktorí doteraz váhajú a pochybujú o význame a opodstatnení profesie sociálneho pedagóga na svojom pracovisku. Veríme, že benefity sociálno-pedagogickej činnosti, o ktorej sa môžu z týchto publikácií dozvedieť, ich presvedčia a umožnia tak čerstvým absolventom študijných programov sociálnej pedagogiky pôsobiť na ich pracovisku.



Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií



Konferencia SOCEDU je podporovaná subvenciou
Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky
v projekte KEGA č. 017TTU-4/2020

Implementácia sociálnoprávnych a socioterapeutických postupov do obsahu
vysokoškolského vzdelávania v študijnom programe sociálna pedagogika
a vychovávateľstvo.

Dátum konania konferencie: 16.06.2022

Miesto konania konferencie: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Vydavateľ: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra
pedagogických štúdií

Vydanie: prvé

Vydané ako neperiodická účelová publikácia.

Za odbornú a jazykovú správnosť zodpovedajú autori príspevkov.

Počet strán: 133 strán

ISBN: 978-80-568-0522-0