UNIVERZITA PAVLA JOZEFA ŠAFÁRIKA V KOŠICIACH

Možnosti sociálnej práce v školskom prostredí v podmienkach SR

Veronika Vasiľová - Soňa Lovašová

Filozofická fakulta

Košice 2018

UNIVERZITA PAVLA JOZEFA ŠAFÁRIKA V KOŠICIACH

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIÁLNEJ PRÁCE

MOŽNOSTI SOCIÁLNEJ PRÁCE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ V PODMIENKACH SR

Veronika Vasiľová, Soňa Lovašová

Košice 2018

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta

Katedra sociálnej práce

MOŽNOSTI SOCIÁLNEJ PRÁCE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ V PODMIENKACH SR

Vedecká monografia

Autorky:

Mgr. Veronika Vasiľová

Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

doc. Mgr. Soňa Lovašová, PhD.

Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Vedecká redaktorka:

Mgr. Lucia Tóthová, PhD.

Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Recenzenti:

prof. PaedDr. Anna Hudecová, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Mgr. Vladimír Lichner, PhD.

Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

© 2018 Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovať, ukladať do informačných systémov alebo inak rozširovať bez súhlasu majiteľov práv.
Za odbornú stránku tejto publikácie zodpovedajú autorky.

ISBN 978-80-8152-635-0

OBSAH

ÚVOD **5**

1 CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNEJ PRÁCE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ **6**

1.1 Ekologická perspektíva sociálnej práce v školskom prostredí 7

1.2 Charakteristika sociálnej práce v školskom prostredí 10

1.3 História sociálnej práce v školskom prostredí 13

1.4 Modely sociálnej práce v školskom prostredí 17

1.5 Formy sociálnej práce v školskom prostredí 18

2 PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE DETÍ V KONTEXTE SOCIÁLNEJ PRÁCE **27**

2.1 Charakteristika a prejavy problémového správania 27

2.2 Sociálna opora ako prediktor problémového správania 33

2.3 Stres a záťažové situácie v školskom prostredí 36

2.4 Stratégie zvládania záťaže ako prediktor problémového správania 40

2.5 Obranné mechanizmy 44

3 REALIZÁCIA SOCIÁLNEJ PRÁCE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ NA SLOVENSKU **47**

3.1 Kompetencie odborných zamestnancov škôl na Slovensku 48

3.1.1 Komparácia psychologického a sociálneho poradenstva 50

3.1.2 Komparácia sociálnej pedagogiky a sociálnej práce 53

3.2 Kompetencie sociálnych pracovníkov v školskom prostredí 54

3.3 Roly sociálnych pracovníkov v školskom prostredí 56

4 VÝSKUM PREDIKTOROV PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA REALIZOVANÝ NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH V KOŠICIACH **60**

4.1 Metódy a metodiky 61

4.2 Charakteristika výskumného súboru 64

4.3 Organizácia výskumu 65

4.4 Vybrané výsledky výskumu 66

4.4.1 Frekvenčné vyhodnotenie skúmaných javov 67

4.4.2 Interpretácia výsledkov orientovaných na stratégie zvládania záťažových situácii 69

4.4.3 Interpretácia výsledkov orientovaných na problémové správanie 75

5 ZHRNUTIE VÝSLEDKOV VÝSKUMU A DISKUSIA **82**

6 APLIKÁCIA EMPIRICKÝCH ZISTENÍ DO PRAXE **88**

6.1 Koncept sociálnej práce v školskom prostredí.....88
6.2 Príklad dobrej praxe – program sociálnej práce v školskom prostredí.....90
ZÁVER.....95
Zoznam bibliografických odkazov.....96

ÚVOD

Formovanie sociálnej práce ako vednej disciplíny nie je ukončený proces, keďže so zmenami v spoločnosti sa menia aj sociálne problémy, ktoré je potrebné identifikovať a analyzovať so zámerom vytvorenia metodických riešení, ktorých účelom je ich prevencia a intervencia. Z toho dôvodu sa neustále rozširuje aj pole pôsobnosti sociálnej práce ako takej. Zámerom tejto monografie je poukázať na možnosti sociálnej práce v školskom prostredí, ktorá na Slovensku nie je rozšírená. Jednou z možných príčin, ktoré pôsobia ako prekážka v rozvoji sociálnej práce v školskom prostredí na Slovensku, môže byť neukotvenie tejto oblasti praxe sociálnej práce v legislatíve SR. To môže súvisieť s absenciou jej samotného výkonu v prostredí škôl na Slovensku. Ak chceme, aby bola sociálna práca v školskom prostredí na Slovensku legislatívne ukotvená, prípadne docieliť jej rozvoj prostredníctvom spolupráce škôl s tretím sektorom, je potrebné venovať sa teoretickému a empirickému rozpracovaniu sociálnej práce v školskom prostredí a aplikovať získané poznatky na podmienky Slovenskej republiky.

Cieľom tejto monografie je v teoretickej rovine rozpracovať problematiku sociálnej práce v školskom prostredí. Ako hlavný teoretický rámec je zvolená ekologická perspektíva, prostredníctvom ktorej poukazujeme na to, že v jednotlivých transakciách medzi žiakom a jeho sociálnym prostredím môže dochádzať k poruchám v adaptácii, ktoré môžu spôsobovať vznik a rozvoj problémového správania žiaka. S nárastom problémového správania žiakov v školskom prostredí sa otvára otázka ohľadom identifikácie prediktorov, ktoré môžu súvisieť s jeho vznikom a rozvojom. Preto sa daná monografia sa v teoretickej a empirickej rovine venuje tiež sociálnej opore a zvládaniu záťaže ako možným prediktorom vzniku a rozvoja problémového správania detí. Na základe empirických zistení vyplývajúcich z autorského výskumu je záver monografie venovaný odporúčaniam do praxe so zámerom navrhnúť možnosti prevencie a intervencie problémového správania žiakov v kontexte možností sociálnej práce v školskom prostredí. Z hľadiska správnej terminológie budeme používať pojem sociálna práca v školskom prostredí, nie pojem školská sociálna práca. Súvisí to s momentálnym legislatívnym rámcom v SR, ktorý je v monografii vysvetlený.

1 CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNEJ PRÁCE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Škola ako sociálna inštitúcia je predmetom záujmu viacerých vedných disciplín, prioritne pedagogiky, ale tiež psychológie a sociológie. Školské prostredie sa čoraz častejšie stáva predmetom skúmania aj sociálnej práce ako vednej disciplíny, ktorej deti a mládež tvoria významnú cieľovú skupinu a to primárne v oblasti prevencie a intervencie sociálno-patologických javov a rizikového správania.

Základnou funkciou školy je socializácia, ktorú je možné charakterizovať ako proces, v ktorom si jedinec osvojuje vzorce správania, sociálne roly, hodnoty a postoje typické pre danú kultúru (Vančíková 2011). Školské prostredie spolu s rodinným prostredím predstavuje základné socializačné činitele, ktorých zámerom je proces začleňovania jedinca do štruktúr spoločnosti, ktorý sa označuje aj ako hodnotovo-normatívny proces a proces sociálneho učenia (Urban 2011). Ondrejkovič (2014) v rámci socializačnej funkcie školy zdôrazňuje hlavne zvnútornenie rolových očakávaní. Giddens (2005) poukazuje na to, že v procese socializácie dochádza k vývinu z „bezmocného“ jedinca na jedinca, ktorý si uvedomuje seba samého a orientuje sa vo svojej vlastnej kultúre. Jandourek (2007) dopĺňa, že súčasťou socializačného procesu je taktiež výchova a vzdelávanie, ktoré definuje ako procesy sociálneho učenia so zámerom formovania jedincov na sociálne bytosti. Vzťah výchovy a vzdelávania je v tomto kontexte úzko prepojený.

Je nevyhnutné brať do úvahy, že s modernou dobou sa objavujú aj nové sociálne problémy, ktoré si vyžadujú multidisciplinárny prístup zahŕňajúci ako prevenciu, tak aj intervenciu (Nová 2016). Sociálna práca má vo všeobecnosti multidisciplinárny, resp. transdisciplinárny charakter, ktorý vyplýva z komplexity sociálnej dynamiky a multifaktorovej podmienenosti sociálnych problémov (Tokárová 2009).

Systematická socializácia jedinca je súčasťou našej kultúry. Preto sa prvá kapitola tejto monografie venuje možnostiam sociálnej práce v školskom prostredí, pričom základným organizačným rámcom, z ktorého vychádza je ekologická perspektíva, nakoľko práve ekologická perspektíva kladie dôraz na sociálno-kultúrne prostredie jedinca, ktoré je v procese socializácie zdôrazňované.

1.1 Ekologická perspektíva sociálnej práce v školskom prostredí

Viacerí zahraniční autori (Dupper 2002; Allen-Meares 2007; Alvarez 2010; Openshaw 2008; Zapf 2010; Jarolmen 2014), ktorí sa zaoberajú sociálnou prácou v školskom prostredí považujú za jej základný teoretický a organizačný rámec ekologickú perspektívu.

Ekologická perspektíva nazerá na jedinca a jeho prostredie ako na jednotný systém, ktorý existuje v rámci svojho kultúrneho a historického kontextu. Človek a jeho prostredie sú chápaní ako neoddeliteľné systémy fungujúce vo vzájomnom vzťahu, a teda sa vzájomne ovplyvňujú. (Šlosár et al. 2017) Ekologickú perspektívu sociálnej práce spracovali Germain a Gittermann v roku 1970, čím poukázali na potenciál systémového uvažovania v sociálnej práci (Brnula 2015). Uplatnenie ekologickej perspektívy v praxi sociálnej práce ponúka pohľad na jedinca v jeho prostredí, čo umožňuje sociálnym pracovníkom porozumieť:

- sociálnym rolám klienta,
- sociálnym problémom klienta,
- problémom spojenými s duševným zdravím,
- zdravotným problémom klienta,
- zdrojom klientových síl (Germain, Gitterman 2008).

V aplikačnom rámci sociálnej práce v školskom prostredí je veľmi dôležitá vzájomná interakcia medzi žiakom a jeho sociálnym prostredím. Žiak je v tomto kontexte vnímaný ako neoddeliteľná súčasť najrôznejších sociálnych systémov, v ktorých musí fungovať. Medzi základné systémy je možné priradiť rodinu, školu, rovesníkov a komunitu. Apeluje sa tak na dôležitosť ekologického myslenia pri riešení sociálnych problémov žiaka.

Záujem o ekologické koncepty, ako aj o ich priamu aplikáciu do sociálnej práce ako pomáhajúcej profesie nastal v 60. rokoch 20. storočia (Levická 2012). Základy ekologickej perspektívy pre prax sociálnej práce je možné nájsť v Gordonových dielach (Šlosár et al. 2017), kde je pozornosť sústredená na sociálne systémy a interakciu medzi prostredím a systémom. Základné myšlienky je možné zhrnúť do siedmych bodov:

1. sociálna práca má súbežne dvojitú perspektívu – zameriava sa na človeka a jeho situáciu, a teda systém a jeho prostredie;

2. prax sociálnej práce prebieha na rozhraní systému a jeho prostredia;

3. transakcia je jav, ku ktorému dochádza na rozhraní systému a prostredia;

4. transakciu je možné definovať ako proces, v ktorom sa systém a jeho prostredie vzájomne dolaďujú, pričom na strane systému ide o **zvládanie (coping)** a na strane prostredia ide o jeho kvalitu;
5. styk systému a prostredia vyvoláva zmenu v oboch;
6. za najlepšie transakcie sa považujú tie transakcie, ktoré na jednej strane podporujú vývoj organizmu, ale na druhej strane dochádza k zlepšovaniu kvality prostredia;
7. pre vývoj organizmu je potrebné, aby dochádzalo k trvalej informačnej saturovanosti medzi organizmom a jeho prostredím.

Cez ekologickú perspektívu sa poukazuje na spojenie medzi ľudstvom a prírodou (Wronka, Bernasconi 2012). Pardeck (1988) charakterizuje ekologickú perspektívu ako stratégiu pre zlepšenie sociálneho fungovania klienta. Ide o prístup, ktorý umožňuje sociálnemu pracovníkovi prejsť z mikroúrovne sociálnej intervencie na jej makroúroveň.

Podľa Germaina a Gittermana (2008) sa ekologická perspektíva zameriava na zabezpečenie súladu medzi požiadavkami prostredia a schopnosťami jedinca vyrovnávať sa s týmito požiadavkami. Pincus a Minahan (1973, in: Matoušek 2013) za základné východisko považujú koncept sociálneho fungovania, v rámci ktorého sa rozlišujú štyri systémy v sociálnej práci:

1. systém zmeny – sociálny pracovník,
2. systém klienta – osoba, ktorá profituje z intervencie,
3. systém akcie – súbor subjektov, s ktorými sociálny pracovník priamo pracuje, aby dosiahol požadovanej zmeny,
4. systém cieľový – súbor zmien, ktoré majú byť uskutočnené na všetkých potrebných úrovniach.

Ekologická perspektíva predstavuje špecifický pohľad na profesiu sociálnej práce. Základom je nazeranie na človeka a jeho prostredie ako na jednotný systém, ktorý existuje v konkrétnom kultúrnom a historickom prostredí. Človeku a jeho prostrediu môžeme porozumieť len vtedy, ak na nich nazeráme v kontexte ich vzájomného vzťahu, ktorý býva označovaný ako ekosystém. (Levická 2012) Práve v transakciách medzi človekom a prostredím môže dochádzať k poruchám v adaptácii, ktoré sa prejavujú ako stres (Hollstein, Brinkmann 2001).

Zastrow a Kirst-Ashman (2007) demonštrujú, že každý jednotlivec je súčasťou multisystému, ktorý pozostáva zo systému rodiny, skupín, organizácií a komunít. Zároveň

dodávajú, že sociálna práca vychádzajúca z ekologickej perspektívy ma tri základné orientácie:

1. orientácia na klienta a jeho kapacity pri riešení jeho problémov,
2. orientácia na interakciu medzi klientom a jeho systémami, ktoré ho obklopujú,
3. orientácia na systém, s cieľom prispievať k efektívnemu napĺňaniu potrieb klienta.

Ekologická perspektíva vychádza z toho, že zmena v jednej časti systému vyvoláva zmenu v celom systéme, a teda k tejto zmene dochádza recipročne. Reciprocita systému vyvoláva homeostázu prostredia. (Howe 2009)

V aplikačnom prepojení na výkon sociálnej práce v školskom prostredí je dôležité pochopiť, že žiak sa prispôsobuje svojmu prostrediu, rovnako ako aj prostredie sa prispôsobuje žiakovi. Ide o neustále sa meniace systémy.

V prípade, že dôjde k rozporu medzi žiakom a jeho prostredím, mal by sa sociálny pracovník zamerať na identifikáciu vonkajších zdrojov, ktoré môžu pôsobiť ako prediktory vzniku problémového správania žiaka. (Jarolmen 2014) V kontexte ekologickej perspektívy je každý žiak vnímaný ako neoddeliteľná súčasť sociálnych systémov (Hrušková 2012).

Bland a Esmalle (2012) poukazujú na to, že je dôležité uvedomovať si širšie spojitosti vzťahov medzi rodinou žiaka a školou a nazerať aj na okolie žiaka, kde patria kultúrne a sociálne systémy a inštitúcie, ktoré môžu súvisieť so vznikom a/alebo rozvojom sociálnych problémov žiakov. Dupper (2002) v tomto kontexte sociálne problémy žiakov chápe ako nesúlad medzi požiadavkami kladenými na žiaka a jeho schopnosťami zvládať tieto požiadavky prostredníctvom svojich sociálnych, behaviorálnych alebo akademických kompetencií.

Skyba (2015) zhrnula jednotlivé definície zahraničných autorov (Allen-Meares, Hollstein-Brinkmann, Bowen, Germain, Howe, Payne) a na základe toho konštatuje, že ekologická perspektíva pomáha sociálnym pracovníkom pracujúcim s deťmi a mládežou v školskom prostredí:

a) chápať organizáciu školy a jej subsystémy,
b) chápať vplyvy inštitúcie na sociálne fungovanie žiaka,
c) získavať poznatky o žiakovi z rôznych zdrojov a systematizovať ich,
d) identifikovať prediktory problémového správania žiaka,
e) zameriavať pozornosť na interakciu a transakciu žiak – prostredie,
f) zabezpečiť komplexnú intervenciu na všetkých potrebných úrovniach.

Sociálni pracovníci vychádzajúci z ekologickej perspektívy, by sa mali zameriavať na rozvoj stratégií zvládania u žiakov, rozvoj ich sociálnych spôsobilostí a kompetencií, ale zároveň by sa mali zameriavať aj na školu, aby bola citlivá k potrebám svojich žiakov (Bland, Esmalle 2012). Vo všeobecnosti teda ekologická perspektíva pomáha sociálnym pracovníkom nazerať na jednotlivca cez jeho vzťahy s inými ľuďmi a sociálnym prostredím, čo sa ukazuje ako najefektívnejší pohľad pre prax sociálnej práce v školskom prostredí na všetkých úrovniach.

1.2 Charakteristika sociálnej práce v školskom prostredí

V odbornej literatúre sú uvedené rôzne termíny pri snahe o charakteristiku a vymedzenie sociálnej práce v školskom prostredí. Hlavne v zahraničnej anglo-americkej odbornej literatúre je používaný termín – školská sociálna práca. Pre účely tejto monografie, ktorá je aplikovaná na podmienky Slovenskej republiky, je používaný termín sociálna práca v školskom prostredí a sociálny pracovník v školskom prostredí, nakoľko profesia tzv. školského sociálneho pracovníka nie je na Slovensku legislatívne ukotvená.

Sociálna práca vo všeobecnosti predstavuje praktickú vednú disciplínu, ktorá analyzuje sociálne problémy a výsledky ich riešenia (Tokárová 2009). Cieľom sociálnej práce je podporovať sociálne zmeny orientované na riešenie problémov so zámerom zvyšovania kvality života ľudí. Kľúčovými princípmi pre sociálnu prácu sú princípy sociálnej spravodlivosti a ľudských práv. (Levická, Levická 2015)

Sociálnu prácu v školskom prostredí je možné najjednoduchšie vymedziť ako špecializovanú oblasť praxe sociálnej práce ako takej (SSWAA 2012). Základ je tvorený sociálnou prácou s mládežou, ktorú Šiňanská (2015) charakterizuje ako formu profesionálneho konania vykonávanú so skupinou mladých ľudí a realizovanú buď jednotlivcami alebo organizáciami.

Sociálna práca v školskom prostredí na Slovensku predstavuje nerozvinutú oblasť výkonu sociálnej práce. V nasledujúcej časti sa zameriavame na charakteristiku sociálnej práce v školskom prostredí podľa viacerých odborníkov, ktorí sa venujú tejto oblasti praxe v krajinách, kde sociálni pracovníci tvoria súčasť multidisciplinárnych školských tímov. Ide hlavne o USA, Kanadu, Čínu, Veľkú Britániu, Nový Zéland a Nemecko. V týchto krajinách má sociálna práca v školách dlhoročnú tradíciu a svoje stabilné miesto. Ich kvalifikačné predpoklady, kompetencie a roly vyplývajúce z tejto profesie zastrešuje okrem legislatívy tej-ktorej krajiny aj niekoľko medzinárodných organizácií a asociácii. Medzi najvýznamnejšie

patrí Národná asociácia sociálnych pracovníkov, Americká asociácia školskej sociálnej práce alebo aj Medzinárodná sieť školskej sociálnej práce.

Sociálna práca je vo všeobecnosti považovaná za profesiu založenú na hodnotách vychádzajúcich z princípov humanizmu, ktoré posilňujú jedinca pri riešení problémov v interakcii so sociálnym prostredím (Dávideková 2009). Allen-Meares (2007) v praxi sociálnej práce v školskom prostredí kladie dôraz na štyri základné hodnoty:

- dôstojnosť každého človeka,
- právo na sebarealizáciu,
- rešpektovanie potenciálu a individuality každého človeka,
- právo na rešpektovanie odlišností.

Sociálnu prácu v školskom prostredí je možné vymedziť prostredníctvom toho, čo je jej cieľom. Dupper (2002) vymedzuje ako hlavný cieľ sociálnej práce v školskom prostredí prevenciu a intervenciu v oblasti problémového správania detí, posilňovanie rodiny pri riešení sociálnych problémov a zabezpečovanie otvorenej komunikácie medzi školou a rodinou žiaka. Openshaw (2008) za hlavný cieľ sociálnej práce v školskom prostredí považuje vytváranie možností a príležitostí pre rozvoj žiakov, aby mohli byť úspešnejší ako v akademickom, tak aj v spoločenskom živote.

Franklin, Gerlach, Chanmugam (2008) v snahe o vymedzenie sociálnej práce v školskom prostredí dôraz kladú na poskytovanie emocionálnej a sociálnej opory žiakom v školskom prostredí a to prostredníctvom sociálnych služieb a advokácie. Bland, Esmalle (2012) zdôrazňujú kompetencie sociálnych pracovníkov pri identifikovaní emocionálnych a sociálnych problémov žiakov, ktoré môžu byť prediktorom problémového správania, nedostatočnej participácie žiakov vo vzdelávacom procese a podpriemerného prospechu.

Dôraz sociálnej práce v školskom prostredí je teda kladený na odbornú pomoc žiakom pri intervencii sociálnych, emocionálnych a akademických problémov, a preto je možné ciele sociálnej práce v školskom prostredí rozdeliť do niekoľkých oblastí:

a) pomoc žiakom v rozvíjaní ich potenciálu,

b) apelovanie na zdravý osobnostný rozvoj žiakov,

c) pomoc žiakom pri dosahovaní adekvátneho školského prospechu,

d) podporovanie harmonických medziľudských vzťahov v školskom a mimoškolskom prostredí,

e) pomoc žiakom pri riešení ich osobných, rodinných, interpersonálnych a školských problémov (Chui, Ling 2013).

Pri dosahovaní týchto cieľov je nesmierne dôležitá multidisciplinárna spolupráca. Sociálni pracovníci v krajinách, kde je sociálna práca v školskom prostredí považovaná za bežnú súčasť školského systému, pracujú ako členovia multidisciplinárneho školského tímu. Prax sociálnej práce v školskom prostredí si tak vyžaduje vedomosti a spôsobilosti na všetkých svojich úrovniach, a teda mikro, mezo a makro úrovní sociálnej práce ako takej. (Openshaw 2008) Na mikroúrovni sociálnej práce ide o zlepšovanie sociálneho fungovania klienta. Pri mezoúrovni je dôraz kladený predovšetkým na prepojenie klienta so zdrojmi a skvalitnenie sociálnych služieb. Na makroúrovni sociálnej práce sa apeluje na podporu sociálnej spravodlivosti. (Levická, Levická 2015) Nakoľko primárnym predmetom sociálnej práce v školskom prostredí sú problémy žiakov vyplývajúce zo sociálnych a kultúrnych špecifík, cieľom sociálnej práce v školskom prostredí je tiež zmierňovanie sociálnych a kultúrnych bariér so zámerom zvyšovania kvality výchovno-vzdelávacieho procesu (Facuna 2016).

Za kľúčové činnosti v praxi sociálneho pracovníka v školskom prostredí považuje Dupper (2010):

- udržiavanie otvorenej komunikácie medzi školou a rodinou,
- posilňovanie rodiny pri riešení sociálnych problémov,
- poskytovanie sociálneho poradenstva v rôznych formách,
- podpora žiakov a ich rodín z rizikového prostredia,
- pomoc rodičom pri plnení ich rodičovských rolí,
- rozvoj komunitných služieb,
- plánovanie a organizovanie preventívnych programov.

Definície jednotlivých autorov (Dupper 2002; Franklin, Gerlach, Chanmugam 2008; Openshaw 2008; Bland, Esmalle 2012; Chui, Ling 2013) je možné zhrnúť do jasného celku: cieľom sociálnej práce v školskom prostredí je ako prevencia sociálno-patologických javov u detí mládeže, tak aj intervencia v predmetnej oblasti, prostredníctvom identifikácie sociálnych javov a procesov, ktoré by mohli pôsobiť ako prediktory vzniku a rozvoja sociálnych problémov a problémového správania žiakov. Zámerom je poskytnúť metodické východiská s cieľom kvalitatívnej zmeny, realizovateľných prostredníctvom foriem, metód a techník sociálnej práce.

1.3 História sociálnej práce v školskom prostredí

Základy sociálnej práce v školskom prostredí boli vytvorené v USA, kde vznikla tiež prvá organizácia zastrešujúca činnosť sociálnych pracovníkov v školskom prostredí – Americká asociácia školských sociálnych pracovníkov. Záujem o rozvoj tejto špecializovanej oblasti praxe sociálnej práce sa však postupom času prejavoval aj v iných krajinách. Na základy, ktoré vznikli v USA nadviazali odborníci v Kanade, na Novom Zélande, v Austrálii, Číne, Japonsku, Vietname a pod. V Európe je sociálna práca v školskom prostredí rozvinutá hlavne v severských krajinách, vo Veľkej Británii a Írsku, Francúzsku, Nemecku a v Holandsku. V Nemecku sa sociálna práca v školskom prostredí začala rozvíjať v 70. rokoch 20. storočia, ale prvé pracovné miesta pre sociálnych pracovníkov v školách boli vytvorené až v roku 1990. (Koscurová 2013)

Sociálna práca v školskom prostredí sa rozvíjala v závislosti od toho, ako sa menili sociálne problémy v spoločnosti, ale jej rozvoj súvisel aj so zmenami v školskom vzdelávacom systéme (Mizrahi, Davis 2008). Kvôli spoločensko-politickým procesom v 20. storočí sa zmenil aj pohľad na školu ako súčasť širšieho sociálneho systému. Zvýšila sa potreba multidisciplinárnej spolupráce sociálnych pracovníkov s učiteľmi, žiakmi a komunitou. Pôsobenie sociálnych pracovníkov v školskom prostredí bolo považované za nástroj systémovej premeny škôl. (Skyba 2015)

Vznik sociálnej práce v školskom prostredí sa datuje k rokom 1906-1907, kedy vznikli prvé súkromné agentúry a občianske združenia, ktoré na dobrovoľnej báze pomáhali žiakom pri domácich úlohách (Mizrahi, Davis 2008). Prvé školy, ktoré prijali sociálnych pracovníkov boli v New Yorku, Chicagu, Bostone a Hartforde (Shaffer, Fisher 2017). Úlohou prvých sociálnych pracovníkov v školskom prostredí bolo pracovať so žiakmi a pomáhať ich rodičom pri získavaní prostriedkov na vzdelávanie (Dupper 2002).

Zo začiatku sociálni pracovníci vykonávali služby navštevujúcich učiteľov *(visiting teachers services)*, a teda navštevovali svojich žiakov v ich domácnostiach (Shaffer, Fisher 2017). Preventívne aktivity sa v tomto období nerealizovali. S deťmi sa pracovalo až vtedy, keď ich problémy boli veľmi rozšírené, prípadne dochádzalo k zanedbávaniu starostlivosti o dieťa. (Shaffer, Fisher 2017) Učiteľom sa v tomto období poskytovali konzultácie, rodičom najčastejšie sociálne poradenstvo, ktoré tvorí základ sociálnej práce v školách aj v súčasnosti (Kelly 2010).

Rozvoj sociálnej práce v školskom prostredí v USA súvisel aj so sociálnym, ekonomickým a politickým vývojom v krajine, nakoľko v roku 1890 prudko vzrástla

populácia z dôvodu vysokej migrácie, čo spôsobilo to, že po roku 1900 až 44% americkej populácie tvorili ľudia mladší ako 20 rokov. Priemerná školská trieda v tomto období mala až okolo 50 žiakov. (Shaffer, Fisher 2017) O rozvoj sociálnej práce v školskom prostredí prejavovali záujem rôzne organizácie, nadácie a občianske združenia, ktoré organizovali odborné konferencie s cieľom neustále zvyšovať kvalitu sociálnych služieb, ktoré sociálni pracovníci v školskom prostredí realizovali. Prvá konferencia s takýmto zámerom bola realizovaná v roku 1916. Jej organizátorom bola Národná vzdelávacia asociácia. (Allen-Meares 2004)

K rozvoju sociálnej práce v školskom prostredí významnou mierou prispela aj súkromná nadácia *Common Wealth Fund of New York*, ktorá od roku 1920 organizovala a financovala rôzne podujatia, ktoré sa venovali rozvoju školskej sociálnej práce. Medzi ich najvýznamnejšie programy patrí Program prevencie delikvencie, z ktorého financovali tridsať školských sociálnych pracovníkov (Oppenheimer 1925, in: Mizrahi, Davis 2008). V roku 1921 vznikla Národná asociácia navštevujúcich učiteľov *(National Association of Visiting Teachers),* ktorej cieľom bola profesionalizácia služieb poskytovaných sociálnymi pracovníkmi v školskom prostredí. V danom roku zrealizovali prvú konferenciu s týmto účelom. Neskôr, v roku 1950 po zmene postavenia a kompetencií sociálnych pracovníkov sa daná organizácia premenovala na Národnú asociáciu sociálnych pracovníkov *(National Association of Social Workers).* Hlavným cieľom sa stala príprava a profesionalizácia štandardov pre sociálnych pracovníkov pôsobiacich v školskom prostredí. Významne rozvoj sociálnej práce v školskom prostredí ovplyvnilo Richmondovej dielo z roku 1922 (*What is Social Case Work: An Introductory Description)*, ktorá vytvorila základy prípadovej sociálnej práce. V roku 1925 J. Oppenheimer publikoval dielo, ktoré obsahovalo tristo kazuistík. Na základe tohto výskumu vymedzil niekoľko primárnych funkcií sociálnych pracovníkov v školskom prostredí, pričom na mnohé z nich sa apeluje aj v súčasnosti. (Kelly 2010)

Historickú analýzu sociálnej práce v školskom prostredí v USA je možné rozdeliť do štyroch nasledujúcich období (Allen-Meares 2007; Jarolmen 2014; Skyba 2015):

1. *Obdobie začiatku realizácie sociálnej práce v školskom prostredí (1906-1907*) – začiatky sa viažu k filantropii a hnutiu settlement. Sociálna práca sa v školách v USA rozvíjala na základe podpory občianskych združení a súkromných agentúr. Sociálni pracovníci vykonávali služby navštevujúcich učiteľov, pričom v centre pozornosti boli deti s duševným postihnutím, problémové deti a deti z rozličných kultúrnych prostredí. Dôraz bol kladený na legislatívne ukotvenie povinnej školskej dochádzky, ale aj na prepojenie rodiny,

školy a komunity. Hlavnou metódou sociálnej práce bola sociálna práca v rodine, ktorá sa realizovala prostredníctvom návštev v rodinách žiakov.

2. *Obdobie rozvoja prípadovej práce (1930-1960)* – v tomto období dominovala prípadová sociálna práca, preto aj sociálna práca v školskom prostredí bola charakterizovaná ako špecializovaná forma prípadovej sociálnej práce. Zameriavala sa hlavne na žiakov so sociálnymi alebo vzdelávacími problémami. Sociálni pracovníci sa museli prispôsobiť vtedajším podmienkam a pravidlám škôl a inštitúcii, čo spôsobilo oddelenie sociálnej práce a vzdelávania. Počas obdobia druhej svetovej vojny v sociálnej práci prevládala klinická orientácia a pozornosť sa sústredila na intrapsychické a interpersonálne problémy žiakov.

3. *Obdobie zmeny (1960-1980*) – Národná asociácia sociálnych pracovníkov uznala špecializáciu tzv. školskej sociálnej práce. Prestalo sa používať označenie „navštevujúci učitelia“ a od tohto obdobia sa používa termín „školský sociálny pracovník“. V tomto období vznikla Národná asociácia školských sociálnych pracovníkov. Začiatok nového budovania sociálnej práce v školskom prostredí bol spojený aj s rozvojom skupinovej sociálnej práce. Na školu sa v tomto období začalo nazerať ako na sociálny systém. Ekologická perspektíva rovnako ovplyvnila aj tvorbu modelov školskej sociálnej práce a udržala sa v oblasti sociálnej práce v školskom prostredí až do súčasnosti. Rok 1980 bol považovaný za prelomový vo formovaní legislatívy a starostlivosti o žiakov s určitým hendikepom. Zvýšili sa nároky na sociálnych pracovníkov, ktorí boli zapájaní do špeciálnych vzdelávacích programov.

4. *Obdobie praxe založenej na dôkazoch (1980 – súčasnosť)* – hľadanie novej roly sociálnej práce súviselo aj s formovaním sociálnej práce v školskom prostredí, od ktorej sa začalo očakávať, že intervencie budú vyplývať z výskumných zistení, začalo sa poukazovať na potrebu multidisciplinarity, posilňovanie rodiny a komunity. Oblasť pôsobenia sociálnych pracovníkov v školskom prostredí sa stále rozširuje a mení, v závislosti od zmien v sociálnom prostredí. Od roku 1990 do tejto pôsobnosti patrí aj problematika rodovej rovnosti, neúplných rodín, sociálnych problémov spojených s rozvojom technológii, násilia a podobne.

V súčasnosti v USA pôsobia sociálni pracovníci na 41% základných škôl a 38% stredných škôl. Na jedného sociálneho pracovníka pripadá približne 800 žiakov. Túto normu ustanovuje Americká školská a zdravotnícka organizácia, ktorá v školskom prostredí apeluje na multidisciplinárnu spoluprácu a ustanovuje, že na jedného výchovného poradcu by malo prislúchať max. 250 žiakov, na jedného sociálneho pracovníka max. 800 žiakov a na jedného psychológa maximálne 1000 žiakov. Úlohou súčasných sociálnych pracovníkov v školskom prostredí v USA je primárne prevencia a intervencia v oblasti sociálnych problémov

súvisiacich s rozvojom chudoby, rasovej segregácie, násilia a trestnej činnosti u detí a mládeže. (Raines 2013)

Školy v USA, ktoré potrebujú sociálneho pracovníka, môžu požiadať o grant v rámci Programu poradenstva na základných školách (Raines 2013). Podľa Medzinárodnej siete školskej sociálnej práce (2018) sociálna práca v školskom prostredí realizuje v 53 krajinách sveta, kde patrí aj Slovenská republika. Napriek absencii legislatívneho ukotvenia sociálnej práce v školskom prostredí na Slovensku, sa aj v našich podmienkach v minulosti realizovali projekty, ktorých zámerom bolo poukázať na potrebu rozvoja sociálnej práce v školách.

Tab. 1 Najvýznamnejšie míľniky v rozvoji sociálnej práce v školskom prostredí v USA

Rok	**Najvýznamnejšie míľniky v histórii sociálnej práce v školskom prostredí**
1906-1907	Začiatok realizácie školskej sociálnej práce v New Yorku, Bostone a Hartforde;
1913	*New York: Vznik prvej oficiálne financovanej pozície pre školského sociálneho pracovníka*;
1921	Vznik Národnej asociácie navštevujúcich učiteľov;
1923	*Fond spoločného bohatstva v New Yorku začal finančne podporovať programy školskej sociálnej práce, ktoré sa orientovali v tej dobe na prevenciu delikvencie*;
1945	Americký úrad pre vzdelávanie vydal nariadenie, že profesionálni školskí sociálni pracovníci majú mať magisterské vzdelanie v odbore sociálna práca;
1955	*Národná asociácia sociálnej práce uznala školskú sociálnu prácu ako špecializovaný vedný odbor sociálnej práce*;
1959	Pozíciu školského sociálneho pracovníka ako špecialistu v školstve uznal aj Americký úrad pre vzdelávanie;
1969	*Realizoval sa národný workshop na Univerzite v Pennsylvanii so zameraním na tému: „Sociálne zmeny a školská sociálna práca“.*
1975	Publikovaný Costinovej model školskej sociálnej práce;
1976	*Národná asociácia sociálnych pracovníkov vydala štandardy pre školských sociálnych pracovníkov*;
1985	Národná asociácia sociálnych pracovníkov zrealizovala Národnú konferenciu školskej sociálnej práce a publikovala výsledky konferencie;
1992	*Úprava štandardov pre školských sociálnych pracovníkov*;
1994	Vznikla samostatná a nezávislá Americká asociácia školskej sociálnej práce;

Zdroj: Dupper (2002)

Prvý projekt s názvom *„Školská sociálna práca“* sa realizoval v roku 2006 v Považskej Bystrici. Prebiehal na dvoch základných školách. Ide o prvé dve základné štátne školy na Slovensku, kde oficiálne pôsobil školský sociálny pracovník. Základom jeho činnosti bola prevencia a intervencia sociálno-patologických javov a detí a mládeže. (Lengyel 2013) V tom istom roku bola vytvorená pozícia sociálneho pracovníka na základnej škole a na gymnáziu v Trnave, kde pôsobila na tejto pozícii rehoľná sestra, ktorej primárnym cieľom bolo prepojiť

školu a rodinu. Neskôr bola vytvorená pracovná pozícia pre školského sociálneho pracovníka aj v Novej Dubnici a vo Svinnej. (Ciuttiová 2008)

Medzi aktivity apelujúce na rozvoj sociálnej práce v školskom prostredí patrí tiež projekt Vega 1/3696/06 *„Možnosti práce s neorganizovanou mládežou“*, ktorý sa realizoval v roku 2006 na Fakulte zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity v Trnave, ktorého výstupom bol návrh kompetencií sociálneho pracovníka v školskom prostredí (Levická 2008) a tiež aj *„Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike s dvadsať ročnou víziou“,* v ktorom sa apelovalo na potrebu zavedenia pozície tzv. školského sociálneho pracovníka na Slovensku. (Matulayová 2008, in: Koscurová 2013) V súčasnom období od začiatku roka 2018 realizuje občianske združenie Persona v Bratislave projekt s názvom *„Etablovanie sociálnej práce v školských zariadeniach a zavádzanie programov osobnostno-sociálnej výchovy do škôl“,* ktorého cieľom je rozvoj sociálnej práce v školách na Slovensku, pričom dôraz kladú primárne na realizáciu programov so zameraním na sociálnej výchovy do škôl.

1.4 Modely sociálnej práce v školskom prostredí

So začiatkom rozvoja sociálnej práce v školskom prostredí súvisí aj rozvoj modelov sociálnej práce v školách. Tieto modely sa v dôsledku rozvoja spoločnosti a sociálnych problémov neustále vyvíjajú, rozširujú, prípadne kombinujú.

V zahraničí sú často využívané nasledujúce modely, ktoré kategorizoval Alderson (1972):

1. **Tradičný klinický model –** dôraz je kladený na prípadovú sociálnu prácu so žiakmi so sociálnymi a/alebo emocionálnymi problémami, ktoré môžu žiakovi spôsobovať prekážky vo vzdelávacom procese, prípadne byť spúšťačom problémového správania žiaka. Pozornosť nie je zameraná na školské prostredie.
2. **Model zmeny školy –** zámerom je docieliť kvalitatívnu zmenu v školskom prostredí, nakoľko dôraz sa dáva na identifikáciu problémov, ktoré vyplývajú zo školského prostredia.
3. **Komunitno-školský model –** dôraz je kladený na rozvoj školských programov orientovaných na pomoc žiakom. Cieľom je zmena školského prostredia, ale sociálny pracovník sa zaoberá školou aj komunitou, ktoré sú považované za prepojené sociálne systémy.

4. **Sociálno-interakčný model –** zdôrazňuje sa reciprocita vplyvu medzi žiakom a skupinami, do ktorých patrí rodina, škola a komunita.
5. **Costinovej model** – sociálny pracovník apeluje na interakciu medzi žiakom, školou a komunitou.

Speck (2009) dopĺňa tieto modely o nasledujúce typy, ktoré sú v Nemecku považované za základné koncepty sociálnej práce v školskom prostredí:

1. **Model založený na teóriách socializácie a modernizácie** – pozornosť zameriava na problémy, ktoré vznikajú v procese socializácie.
2. **Model zameraný na zmenu školy** – orientácia je zameraná na sociálne funkcie školy a prípadné školské reformy, ktoré by viedli ku kvalitatívnej zmene školského prostredia s cieľom zlepšiť sociálno-ekonomické podmienky žiakov.
3. **Model založený na teóriách transformácie** – dôraz je kladený na sociálne riziká, ktoré môžu pôsobiť ako prediktory problémového správania žiakov a apeluje sa na kooperáciu rodičov s komunitou.
4. **Model vychádzajúci z teórie rolí a profesie** – apeluje na to, že pedagógovia nie sú kompetentní vykonávať rolu učiteľa a sociálneho pracovníka súčasne, a teda sa apeluje na potrebu sociálneho pracovníka v školskom prostredí ako kompetentného odborníka na prevenciu a intervenciu sociálnych problémov žiakov.

V zmysle vymedzenej problematiky pozornosť orientujeme primárne na Model založený na teóriách transformácie, ktorý by mohol byť uplatniteľný aj v našich podmienkach, pričom v rámci prediktorov problémového správania sa zaoberáme oslabenou sociálnou oporou a maladaptívnymi stratégiami zvládania záťaže, ktorým sa venujeme aj v empirickej časti. Úlohou sociálneho pracovníka v školskom prostredí je v tomto prípade zabezpečovanie otvorenej komunikácie medzi školou a rodinou žiaka a to prostredníctvom metód a techník sociálnej práce. V tomto kontexte nadväzujeme na Model vychádzajúci z teórie rolí a profesie, nakoľko považujeme za dôležité odlišovať kompetencie pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese a kompetencie sociálneho pracovníka pri prevencii a intervencii sociálno-patologických javov.

1.5 Formy sociálnej práce v školskom prostredí

Predchádzajúce podkapitoly boli zamerané na charakteristiku sociálnej práce v školskom prostredí a jej historickú analýzu. Záver prvej teoretickej kapitoly je venovaný formám sociálnej práce v školskom prostredí. Bližšie sa v nasledujúcej podkapitole venujeme trom

formám sociálnej práce, ktoré považujeme za základné pre realizáciu sociálnej práce v školskom prostredí:

1. prípadová sociálna práca – cieľovou skupinou môže byť žiak alebo učiteľ,
2. sociálna práca so skupinou – základnou cieľovou skupinou je školská trieda, ale môže to byť aj skupina rodičov alebo pedagogický zbor,
3. sociálna práca s rodinou – návrh výchovných opatrení, návšteva v rodine.

A. Prípadová sociálna práca

Základnou a najrozpracovanejšou metódou sociálnej práce je prípadová sociálna práca (Levická 2002a), ktorej základy spracovala Richmond (1922) a zaviedla termín *„case work“*. Východiskom prípadovej sociálnej práce je, že jedinec je neustále ovplyvňovaný pôsobením svojho okolia (väčšinou je to rodina, rovesníci a komunita) a inými sociálnymi kontextami, a preto sa vplyvom svojho prostredia neustále mení. Zámerom tejto metódy je hľadať príčiny vzniku a rozvoja problému klienta v celom prostredí, ktoré ho ovplyvňuje.

V podmienkach SR a ČR sa o rozvoj prípadovej sociálnej práce zaslúžila Krakešová-Došková (1946, in: Levická 2002a), ktorá zaviedla termín „sociálny prípad“, ktorým chápe situáciu, kedy jedinec nie je schopný samostatne prekonávať problémové situácie, s ktorými sa stretáva pri plnení svojich sociálnych rolí. Upozorňovala však na fakt, že vo väčšine prípadov klient zlyháva vo viacerých rolách a funkciách súčasne, a práve táto kumulácia spôsobuje, že nie je schopný nájsť východisko svojej problémovej situácie. Pri riešení sociálneho prípadu je potrebné identifikovať vonkajšie prediktory (prostredie klienta) alebo vnútorné prediktory (klient nemá schopnosti na to, aby mohol efektívne zvládnuť situáciu, ktorá je na neho kladená, respektíve prekážky, s ktorými sa počas svojho života stretáva) vzniku problémovej situácie klienta.

Tab. 2 Model etáp prípadovej sociálnej práce využiteľný v školskom prostredí

I.	**Sociálna evidencia**	Prvý kontakt sociálneho pracovníka so žiakom. Cieľom je vytvorenie dôvernej atmosféry a získanie základných informácií o problémovej situácii žiaka.
II.	**Sociálna diagnostika**	Diagnostikovanie príčin problému a získavanie komplexných informácií o jeho priebehu. Základnou metódou práce je rozhovor.
III.	**Vypracovanie sociálneho plánu**	Určenie príčin vzniku problémovej situácie žiaka, stanovenie sociálnej diagnózy a spôsobu riešenia problému.
IV.	**Sociálna intervencia**	Riešenie problému žiaka prostredníctvom sociálneho poradenstva, sociálnej terapie alebo rehabilitácie, prípadne spolupráca s inými odborníkmi.
V.	**Ukončenie prípadu**	Ukončenie práce s klientom, buď z dôvodu vyriešenia jeho problému alebo kvôli umiestneniu žiaka do resocializačného zariadenia.

Zdroj: Levická 2002a

Prípadová sociálna práca predstavuje psychosociálny prístup ku klientovi, ktorého základným východiskom je, že vo vývine osobnosti, v určitom období došlo k narušeniu vplyvom vonkajších, či vnútorných determinantov. Pomenovanie tohto prístupu zaviedol Hankins, ktorý sociálnu prácu charakterizuje ako psychosociálnu pomoc, v rámci ktorej sú podľa rovnako dôležité ako psychické, tak aj sociálne faktory, ktoré sú zároveň neoddeliteľné (Szabó 1999, in: Brnula 2015). Cieľom prípadovej sociálnej práce je zmena chybných postojov klienta a rozvoj jeho schopností a spôsobilostí, aby dokázal primeranou a spoločensky akceptovateľnou formou riešiť svoje osobné, rodinné, či sociálne problémy (Tokárová 2009). Prípadová sociálna práca má svoje etapy, ktoré predstavujú sled, na seba logicky nadväzujúcich krokov. Cieľom týchto etáp je zefektívnenie práce s klientom.

V rámci prípadovej sociálnej práce sa klientom sociálneho pracovníka v školskom prostredí môže stať okrem žiaka aj pedagóg. Očakávania spoločnosti od pedagógov a ich profesie sú vysoké, hlavne v oblasti výchovy a vzdelávania detí. Napriek tomu, že učitelia majú priamy vplyv na intelektuálny stav spoločnosti, ide o profesiu, ktorá je dlhodobo finančne poddimenzovaná. Dôraz je kladený na neustále vzdelávanie a sebarozvoj, ako aj dlhodobý a pravidelný kontakt s ľuďmi, kedy sa od pedagógov vyžaduje profesionálne, ale zároveň humánne vystupovanie. Tieto faktory je možné vymedziť ako záťaž vyplývajúcu z profesie učiteľa. (Gulzar et al. 2016) Nezvládnutie týchto požiadaviek a záťažových faktorov môže viesť k vzniku syndrómu vyhorenia a prispieva k zvyšovaniu miery prežívaného stresu. To všetko má vplyv na výchovno-vzdelávací proces žiakov. Preto by sociálny pracovník v rámci preventívnej a intervenčnej činnosti s cieľovou skupinou pedagógov mal sústrediť svoju pozornosť na negatívne javy, s ktorými sa pedagógovia vo svojej praxi stretávajú a ktoré sa spájajú so stresom a syndrómom vyhorenia. (Lovašová, Vasiľová 2017)

B. Sociálna práca so skupinou

Každý jedinec sa počas života stane členom viacerých sociálnych skupín, ktoré mu pomáhajú uspokojovať jeho potreby. Prostredníctvom sociálnych skupín sa jedinec učí poznávať iných ľudí, ako aj seba samého, napĺňať sociálne roly a riešiť rôzne životné situácie. (Hansen 1976) Sociálna práca so skupinou predstavuje základnú metódu sociálnej práce, ktorú je možné definovať ako činnosť sociálneho pracovníka, ktorá napomáha sociálnemu fungovaniu skupiny, so zámerom rozvíjať pozitívne sociálne vzťahy medzi členmi tejto skupiny a vedie k dosahovaniu spoločných cieľov, či požadovanej zmeny, prípadne k rozvoju a svojpomoci. Skupinová sociálna práca sa orientuje na jednotlivcov v kontexte sociálneho

prostredia. Má dvojitú perspektívu, a teda pomáha jednotlivcovi prispôsobiť sa prostrediu a zároveň napomáha prispôsobiť prostredie potrebám jednotlivcov.

Ciele skupinovej sociálnej práce definovala Levická (2002a) a po aplikácii na školskú triedu ako sociálnu skupinu ide o tieto ciele:

1) pomáhať žiakom učiť sa aktívnej účasti na živote v triede, aby prostredníctvom toho mohli rozvíjať svoje vlastné chápanie a posilňovali svoju občiansku zodpovednosť,

2) prispievať prostredníctvom rozvoja školskej triedy k rozvoju individuálnych potenciálov žiakov a k obohateniu ich života,

3) zabezpečiť prirodzený rozvoj sociálneho fungovania školskej triedy,

4) predchádzať sociálnej dysfunkcii žiakov,

5) poskytovať sociálnu pomoc a sociálnu oporu žiakom v dysfunkčných sociálnych vzťahoch.

Vo všeobecnosti je možné odlíšiť homogénnu a heterogénnu sociálnu skupinu. Školská trieda predstavuje homogénnu skupinu, nakoľko jej členovia majú niekoľko spoločných charakteristík, najmä z hľadiska veku a sociálneho statusu. (Gabura 2005) Školská trieda predstavuje pre jedinca inštitucionálnu skupinu, v ktorej trávi množstvo času po relatívne dlhú dobu svojho života. V tejto sociálnej skupine sú členovia hodnotení na základe výkonu (školský prospech) a taktiež v kontexte vzťahových relácií. Do akej miery sa školská trieda stane referenčnou skupinou pre dieťa určuje sociálna akceptácia, a teda prijatie školskej triedy za vlastnú skupinu je adekvátnym predpokladom začlenenia sa do vzťahovej štruktúry, osvojenia si jej hodnôt a noriem. (Juhás 1990, in: Koubeková 2004) Pre školskú triedu je taktiež typické jej nedobrovoľné členstvo, ako aj pomerne veľký počet členov (väčšinou ide o stredne veľkú sociálnu skupinu), ktorí spolu trávia veľké množstvo času, počas dlhého obdobia (Říčan 2010). Napriek tejto skutočnosti sa každý žiak podieľa na formovaní štruktúry triedy a jej dynamiky, ktorá predstavuje normy, ciele, vzťahy a celkovú hybnú silu triedy. V tejto sociálnej skupine sa jedinec učí vyjadrovať svoj názor, počúvať, rešpektovať, ale aj vymedzovať svoje hranice, učí rozumieť sebe, ale aj druhým, hľadať spôsoby riešenia konfliktných situácii a získava potrebu stotožniť sa s kolektívom a mať priateľské medziľudské vzťahy. (Koscurová 2013)

V rámci sociálnej práce s touto špecifickou skupinou, by sociálny pracovník mal svoju pozornosť sústrediť aj na celkovú sociálnu klímu triedy, ktorú je možné definovať ako dlhodobé sociálno-emocionálne naladenie žiakov a vzťahy v danej konkrétnej triede. Sociálna klíma tak v sebe zahŕňa aj subjektívne aspekty, a teda to, ako je vnímaná a interpretovaná jej

členmi. (Špringelová 2012) S celkovou sociálnou klímou súvisí kohézia a tenzia skupiny. Kohézia predstavuje tzv. súdržnosť skupiny, pozitívne emocionálne prepojenie medzi jej členmi a priamo súvisí so sociálnou akceptáciou. Na druhej strane tenzia skupiny predstavuje dynamický faktor, ktorý triedu ako skupinu posúva (napríklad súťaživosť v známkach). Oba tieto aspekty by v prípade zachovania pozitívnej sociálnej klímy mali byť v rovnováhe. (Kollárik 2008) Je však potrebné odlišovať sociálnu klímu triedy, a teda dlhodobé aspekty (ako napríklad celková klíma školy, pedagogického zboru, ale predovšetkým vzťahy medzi členmi skupiny a menšie skupiny, ktoré sú v danej triede vytvorené) od sociálnej atmosféry triedy, ktorá zahŕňa krátkodobé situačne podmienené aspekty (Beliková 2017).

Využitie sociálnej práce so skupinou v školskom prostredí je primárne v prevencii a intervencii sociálno-patologických javov, ale aj v rozvoji emocionálnych a sociálnych spôsobilostí žiakov, ktoré sa môžu deliť do nasledovných oblastí – hľadanie zmyslu života, životných cieľov, sebarealizácia, rozvoj identity, sebahodnotenia a schopností napĺňať svoje životné roly, formovanie hodnôt, akceptovanie autority a rešpektovanie práv, potrieb a vlastností iných ľudí a podobne. (Hanuliaková 2016) Pri práci s deťmi a mládežou je podľa Tavela a Kanálika (2008) vhodné využívať psychologické techniky a psychologické hry so zameraním na hľadanie zmyslu života.

Natvig, Hanestad a Samdal (2006, in: Tavel 2009) realizovali výskum, v ktorom sa zaoberali zmyslom života u detí a dospievajúcich. Skúmali vzťah medzi zdrojmi školy, stresom a pocitom zmysluplnosti. Výsledky výskumu ukázali, že čím väčší je pocit zmysluplnosti, tým menej žiaci pociťujú stres a záťaž v školskom prostredí.

Podľa Koscurovej (2013) by sa sociálny pracovník v školskom prostredí mal zameriavať hlavne na tie školské triedy, kde sa vyskytujú konfliktné vzťahy a prostredníctvom skupinovej sociálnej práce sa orientovať na zlepšenie sociálnej klímy v triede. Sociálna práca so skupinou žiakov v školskom prostredí by mala mať primárne preventívny charakter. Za vhodnú formu skupinovej sociálnej práce taktiež považuje rovesnícku skupinu. Medzi hlavné úlohy sociálneho pracovníka pri vedení rovesníckej poradne patrí:

- poskytovať základné informácie o predmetnej problematike,
- korigovať predsudky a ovplyvňovať postoje vo vzťahu k predmetnej problematike,
- prispievať k rozvoju skupinovej dynamiky.

Openshaw (2008) ako vhodnú metódu považuje skupinové sociálne poradenstvo a vedenie svojpomocných skupín. Prínos vidí hlavne v tom, že problémový žiak získa emocionálnu a sociálnu oporu a podporu od svojich rovesníkov, ktorá je pre žiakov v tomto období veľmi dôležitá. Ide o často volenú metódu sociálnej práce, ktorá v školskom prostredí

môže byť orientovaná ako na školské problémy (nezvládanie učiva, šikanovanie, nezvládanie školského stresu a podobne), tak na elimináciu problémového správania žiakov (drogy, alkohol, násilné a agresívne správanie, záškoláctvo).

Ako už bolo spomenuté v úvode tejto podkapitoly, cieľovou skupinou sociálneho pracovníka v školskom prostredí môžu byť aj rodičia, či pedagogický zbor, pričom sociálna práca so skupinou môže mať podobu tréningovej, či výcvikovej skupiny zameranej na rozvoj sociálnych spôsobilostí.

C. Sociálna práca s rodinou

Viacerí autori (Matoušek 2003; Levická 2004; Hudecová, Brozmanová Gregorová 2009) považujú rodinu za najprirodzenejšiu sociálnu skupinu, ktorá je vo vzájomnej spolupráci a solidarite schopná zaručovať starostlivosť o svojich členov a uspokojovať rôzne potreby. Prostredníctvom napĺňania jednotlivých potrieb, rodina zároveň plní aj svoje základné funkcie, ktoré má voči spoločnosti ako celku. V tomto kontexte Levická (2004) charakterizuje rodinu predovšetkým ako stály sociálny útvar, ktorý prostredníctvom plnenia svojich základných funkcií, chráni svojich členov a vytvára im podmienky pre ich rozvoj.

Rodina ako taká je predmetom záujmu viacerých vedných disciplín, primárne preto, že ide o sociálne prostredie, ktoré významne ovplyvňuje jedinca a formuje jeho osobnosť, a teda je to miesto, kde sa dieťa učí byť človekom (Mydlíková 2010). Vychádzajúc z tvrdenia Hudecovej a Brozmanovej Gregorovej (2009), že rodina zohráva významnú úlohu pri vzniku, ale aj pri riešení problémového správania dieťaťa alebo iných sociálnych problémov, považujeme sociálnu prácu s rodinou za základnú formu sociálnej práce v školskom prostredí.

Vo všeobecnosti je možné rozdeliť rodinu do jednotlivých typov podľa jej úplnosti. Úplná rodina je zložená z oboch rodičov, neúplná rodina predstavuje typ rodiny tvorený len jedným rodičom a dieťaťom, prípadne deťmi. Ide teda o rodinu, kde jeden rodič chýba a jeho role nie sú plnené, prípadne len do určitej miery alebo sú kompenzované iným členom rodiny. V súčasnosti sa čoraz častejšie vyskytujú rodiny, ktoré je možné definovať ako rekonštruované, resp. doplnené rodiny, a ktoré sú charakteristické tým, že jeden rodič opätovne vstupuje do partnerského alebo manželského zväzku a deti tak získavajú nevlastného rodiča. (Košta 2004; Gežová 2008; Hudecová, Brozmanová Gregorová 2009; Nemcová et al. 2014).

Rodinu ovplyvňujú sociálne a ekonomické zmeny v spoločnosti, ktoré môžu narušať jej stabilitu (Hudecová et al. 2010). Vo všeobecnosti je možné konštatovať, že potreba intervencie v rodine nastáva vtedy, keď rodina zlyháva v niektorej zo svojich základných

funkcií a nedokáže zabezpečiť deťom zdravý duševný, telesný, či sociálny vývin (Mydlíková 2010). Jednotlivé funkcie sú však úzko späté a vzájomne sa ovplyvňujú, čo súvisí s tým, že nenapĺňanie jednej funkcie môže viesť k ohrozeniu inej funkcie.

Matoušek a Pazlarová (2010) pri hodnotení rodiny zdôrazňujú rizikové a protektívne faktory rodiny. Za rizikové faktory je možné považovať tie faktory, ktoré ohrozujú súdržnosť rodiny, ako napríklad závislosť člena rodiny, agresivita, či násilné správanie člena rodiny, nevera, trestná činnosť a podobne. Protektívne faktory sú tie, ktoré pomáhajú rodine zvládať náročné situácie a riešiť problémy, ktoré sa v rodine vyskytli. Collins, Jordan a Coleman (2010) upozorňujú na to, že v rodinách, kde je nevyhnutná sociálna intervencia sú často nakumulované rôzne sociálne problémy a rodina teda môže zlyhávať vo viacerých funkciách súčasne.

Rodina je v zmysle sociálnej práce ako vednej disciplíny vnímaná ako sociálna skupina, ktorá existuje vo svojom sociálnom prostredí a je nútená zvládať nároky na ňu kladené. V tomto kontexte sociálna práca integruje poznatky o rodine z viacerých vedných disciplín a aplikuje ich do praxe. (Hudecová, Brozmanová Gregorová 2009) V rámci sociálnej práce s rodinou je možné rozlíšiť niekoľko základných typov rodín, ktoré by sociálni pracovníci pôsobiaci v školskom prostredí mali poznať, pretože práve z týchto rodín môžu pochádzať potenciálni klienti – žiaci, či rodiny. Vo všeobecnosti ide o rodiny, ktoré je možné jednotne nazvať ohrozené rodiny. Ide o rodiny, kde rizikové faktory nie sú dostatočne vyvážené protektívnymi faktormi. (Matoušek 2013)

Nasledovné typy rodín spracovali Voilandová a Buellem (1980, in: Matoušek 2003) a doplnené sú o niektoré novodobé – v súčasnosti vo zvýšenej miere sa objavujúce typy rodín charakterizované Višňovským (1998, in: Hudecová, Brozmanová Gregorová 2009):

1. **perfekcionistická rodina** – ide o rodiny, kde sú obaja rodičia vysoko konformní a vyžadujú od svojich detí úspechy vo všetkých oblastiach života; majú na svoje deti prehnané nároky, ktoré často nie sú v súlade so schopnosťami, či záujmami dieťaťa; nenaplnenie požiadaviek rodičov sa prejavuje odmietaním dieťaťa, čo negatívne vplýva na psychický vývin dieťaťa;
2. **preťažená rodina** – ide o rodičov, ktorí bývajú preťažení svojimi povinnosťami, napríklad pracovnými povinnosťami, rodinnými problémami a podobne a z toho dôvodu sú členovia tohto typu rodín vystavení stresu a nemajú dostatočne saturované svoje emocionálne potreby;
3. **nezrelá/neprimeraná rodina** – ide o nezrelé rodiny, kde partneri, či už pre svoj nízky vek alebo z iného dôvodu, nie sú dostatočne pripravení na plnenie rodičovských rolí

a plnenie základných funkcií rodiny; dôsledkom často býva zanedbávanie starostlivosti o dieťa a ekonomické a hospodárske problémy;

4. **egocentrická/ambiciózna rodina** – ide o rodiny, ktoré si zakladajú na prestíži, rodičia často bývajú zaneprázdnení kariérou, vzťahy v rodine bývajú chladné, zväčša len inštrumentálne; títo rodičia nenapĺňajú potreby dieťaťa, hlavne emocionálne potreby, čo sa prejavuje nižšou stabilitou rodiny; u žiakov z týchto rodín sa často môže objaviť zanedbávanie školskej dochádzky, či sociálne alebo psychické problémy;
5. **autoritárska rodina** – je reprezentovaná výchovným štýlom rodičom, kde rodičia vystupujú absolútne dominantne voči dieťaťu, vyžadujú si slepú poslušnosť zo strany dieťaťa a nerešpektujú jeho názory a potreby; pre takýto typ rodiča môže byť dieťa často len prostriedkom pre manipuláciu a dosiahnutie svojich potrieb a záujmov;
6. **rozmaznávajúca/protekcionistická rodina** – je typická neodôvodneným a prehnaným ochraňovaním a odmeňovaním detí a z toho dôvodu má dieťa často neprimerané požiadavky na ostatných ľudí; dôsledok tejto výchovy sa prejavuje egoistickým správaním dieťaťa a neakceptovaním iných;
7. **asociálna rodina** – ide o agresívne a deviantné rodiny, ktoré predstavujú veľmi závažný dysfunkčný typ rodiny, v ktorých sa často vyskytuje týranie detí alebo zanedbávanie starostlivosti o deti.

Sociálna práca s rodinou sa v minulosti zameriavala primárne na pomoc chudobným rodinám. V súčasnosti je cieľom sociálnej práce s rodinou hlavne obnova sociálneho fungovania rodiny ako celku. Cieľom sociálnej práce s rodinou je hľadať príčiny vzniku problému a možnosti jeho riešenia v rodinnom prostredí, keďže časté príčiny zlyhávania žiakov v školskom prostredí sú zakorenené v rodinnom systéme. (Koscurová 2013)

Vo všeobecnosti je možné rozlíšiť štyri základné typy klinických rodín, a teda ide o rodiny, kde sa vyskytuje typ problému, pre ktorý je daná v rodine v kontakte s odborníkmi. Typy rodín je taktiež možné rozdeliť aj na základe toho, ako si rodina plní svoje základné funkcie vo vzťahu voči jej členom, ale aj voči spoločnosti. Základné hodnotenie funkčnosti rodiny a s tým súvisiace typy rodín definoval Dunovský (1986):

1. **funkčná rodina** – ide o rodinu, ktorá si plní všetky svoje základné funkcie a je zabezpečený zdravý psychický aj fyzický vývin detí;
2. **problémová rodina** – ide o typ rodiny, kde problémy v oblasti napĺňania niektorých funkcií; rodina je schopná tieto problémy riešiť buď samostatne alebo s jednorazovou, či krátkodobou odbornou pomocou;

3. **dysfunkčná rodina** – ide o rodinu, kde sa vyskytujú vážne poruchy plnenia rodinných funkcií, pričom je bezprostredne ohrozený zdravý psychický a fyzický vývin dieťaťa; tento typ rodiny si vyžaduje dlhodobú pomoc odborníkov;
4. **afunkčná rodina** – ide o typ rodiny, kde poruchy plnenia rodinných funkcií sú tak závažné, že rodina neplní svoje základné poslanie a sanácia rodiny sa pri tomto type rodiny nerealizuje, dieťa býva vyňaté zo svojej biologickej rodiny.

Potreba sociálnej intervencie nastáva hlavne v násilnej rodine (Špatenková 2004). Sociálny pracovník v školskom prostredí pri práci s rodinou môže poskytovať sociálne poradenstvo. Levická (2004) sociálne poradenstvo pre rodinu charakterizuje ako špecifickú oblasť sociálneho poradenstva, ktoré je typické svojou náročnosťou pre kumuláciu sociálnych problémov, ktoré sa v rodinnom prostredí môžu nahromadiť. Cieľom tejto intervencie je zabezpečiť, aby členovia rodiny boli schopní spoločne a konštruktívne riešiť svoje sociálne problémy a naučili sa spoločne zvládať záťažové situácie. Sociálne poradenstvo pre rodinu sa teda orientuje ako na klienta – člena rodiny v problémovej situácii a optimalizáciu rodinného systému ako takého. Podľa Gaburu (2013) sa sociálne poradenstvo poskytuje primárne rodinám, ktoré sa ocitli v sociálne nepriaznivej situácii, a teda zväčša ide o problémy, kde deti trpia nedostatkom rodičovskej starostlivosti, zlyhávajú v rodine a v škole, v sociálnych vzťahoch, prejavuje sa u nich problémové správanie a podobne. Z pohľadu rodiny ako celku ide zväčša o problémy, ktoré súvisia so zlyhávaním rodiny v jej základných funkciách. Podľa Koscurovej (2013) sociálny pracovník v školskom prostredí v rámci sociálnej intervencie v rodine môže poskytovať taktiež krízové a vzdelávacie služby. Krízové služby by mal sociálny pracovník poskytovať v akútnom ohrození žiaka, pričom je nevyhnutná spolupráca s inými inštitúciami. Cieľom vzdelávacích služieb je podporovať rodičov v ich rodičovských rolách, rozvoj ich schopností so zameraním na konštruktívne riešenie konfliktov a rozvoj pozitívnych medziľudských vzťahov.

Na základe predchádzajúceho teoretického spracovania sociálnej práce v školskom prostredí je našim zámerom poukázať na to, že sociálnu prácu v školách je možné realizovať každou formou sociálnej práce. V rámci sociálnej práce s komunitou sa môže sociálny pracovník v škole uplatniť napríklad v projektovej činnosti prepájajúcej školu, rodinu a komunitu. V rámci sociálnej práce so spoločnosťou, hlavne v súčasnom období na Slovensku, kedy nie je sociálna práca v školskom prostredí legislatívne ukotvená, je to uplatnenie v rámci aktivít smerujúcich k legislatívnemu etablovaniu sociálnej práce v školskom prostredí.

2 PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE DETÍ V KONTEXTE SOCIÁLNEJ PRÁCE

Hlavným cieľom sociálnej práce v školskom prostredí je prevencia a intervencia v oblasti problémového správania detí, posilňovanie rodiny pri riešení sociálnych problémov a zabezpečovanie otvorenej komunikácie medzi školou a rodinou žiaka (Dupper 2002). Základným východiskom je, že prediktorom vzniku problémového správania detí je oslabená sociálna opora, ktorá spôsobuje, že deti sú vystavené situáciám presahujúcim ich adaptačné možnosti a schopnosti (Matoušek 2003), čo môže súvisieť so vznikom, prípadne rozvojom maladaptívneho a problémového správania dieťaťa. Na základe toho problematiku problémového správania detí rozpracovávame v kontexte sociálnej opory a zvládania záťaže. Problémové správanie žiakov, ako aj vnímaná sociálna opora a maladaptívne zvládanie záťaže predstavuje problematiku, ktorá si vyžaduje multidisciplinárny prístup. Podľa Bartha (2014) sociálna práca ako aplikačná vedná disciplína, ktorá je charakteristická svojou interdisciplinaritou a multidisciplinaritou, umožňuje v komplexnej rovine riešiť a reagovať na široký okruh problémov, a teda aj na vymedzenú problematiku. Alvarez et al. (2013) sociálneho pracovníka v škole považujú za zdroj vnímanej sociálnej opory, ktorej cieľom je eliminácia maladaptívneho zvládania záťaže a problémového správania žiakov.

2.1 Charakteristika a prejavy problémového správania

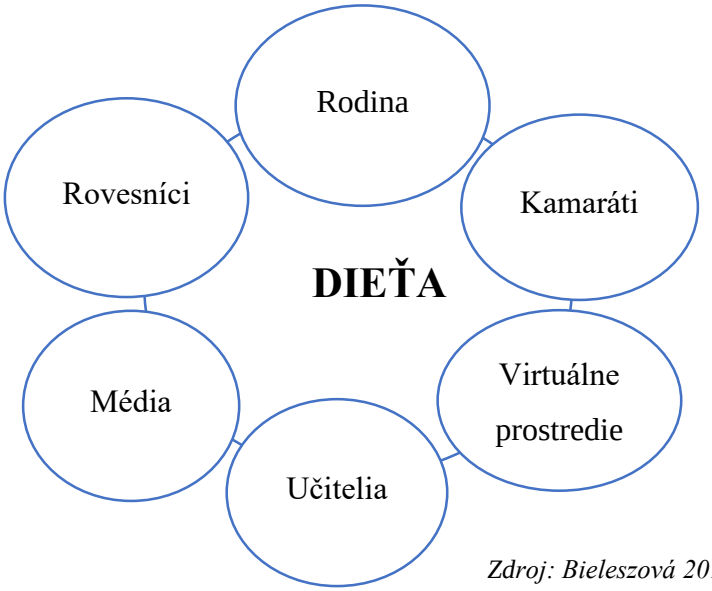
Jedinec si uvedomuje samého seba prostredníctvom vnútorného prežívania, ale jeho sociálne prostredie ho vníma v kontexte behaviorálnych prejavov. Ide teda o prejavy správania ovplyvňované sociálnym prostredím, v ktorom jedince existuje. (Tichá 2015) Vo všeobecnosti sa viacerí autori (Sitková 2014, Hušvétyová, Sarmány Schuller 2004, Emmerová 2012, Bieleszová 2013, Zemančíková 2014, Stanová 2014, Leskovjanská a Šilonová 2014) zhodujú v charakteristike problémového správania, ktoré definujú ako súbor prejavov v správaní jedinca, ktorými sa odchyľuje od spoločensky akceptovaných noriem v danej spoločnosti, čím v rôznej miere vytvára ťažkosti sebe, ale aj ostatným ľuďom vo svojom okolí. Ide tak o nežiaduci prejav typický spoločenskou neprispôsobilosťou a nerešpektovaním spoločenských noriem.

Za problémové správanie sa nepovažuje štandardný priestupok, ktorý spadá do kompetencie učiteľa. Vzhľadom na závažnosť následkov, si problémové správanie vyžaduje intervenciu kompetentného odborníka. (Bieleszová 2013)

Michalová (2004, in: Tichá 2015) identifikuje mechanizmus odchýlok v správaní jedinca, ktoré môžu vzniknúť:

- v procese socializácie jedinca,
- v rámci sociálneho pôsobenia skupiny na jedinca,
- na úrovni vzťahov medzi jedincom a spoločnosťou.

Bakošová (2012) považuje problémové správanie žiakov za problematiku, ktorá si vyžaduje interdisciplinárny prístup. Identifikácia prediktorov problémového správania žiakov v školskom prostredí úzko súvisí s celkovou analýzou sociálneho prostredia, ktoré dieťa obklopuje a môže predikovať vznik a rozvoj maladaptívnych prejavov v správaní (Obr. 1).



Zdroj: Bieleszová 2013, upravené autorkami

Obr. 1 Sociálne prostredie dieťaťa

Nedostatočná rodinná výchova alebo tvrdá agresívna výchova, absencia emocionálnej, sociálnej opory z rodinného prostredia, negatívna rodinná atmosféra, agresívne prejavy voči dieťaťu alebo kríza v rodine (napríklad rozvod, či tranzitórna kríza), môžu byť spúšťacím mechanizmom problémového správania detí, ktoré sa následne prejavujú v školskom prostredí, či už zhoršeným školským prospechom, záškoláctvom, agresívnym správaním, závislosťami alebo iným rizikovým správaním žiaka. (Hanuliaková 2016)

Determinanty, ktoré dieťa počas jeho vývinu ovplyvňujú je možné rozdeliť do nasledujúcich kategórií (Bieleszová 2013):

1. **rodina** – ekonomická situácia rodiny, sociálne postavenie rodiny, hodnoty a normy danej rodiny, štýl rodičovskej výchovy, spôsob komunikácie a spôsoby riešenia konfliktov

v rodine, pričom vo všeobecnosti je možné rozlíšiť nasledujúce typy rodičov a rodičovskej výchovy z hľadiska jej fungovania z pohľadu školského prostredia:

- ľahostajní rodičia – nejavia záujem o štúdium svojich detí, nezaoberajú sa metódami a formami výučby, nezúčastňujú sa rodičovských združení, pri problémoch odmietajú kontakt s učiteľmi,
- rodičia zaujímajúci sa o dianie v škole – zúčastňujú sa rodičovských združení, plnia si svoje záväzky voči škole, nezasahujú do metód a foriem výučby, výraznejšie sa nezapájajú do diania v škole,
- rodičia zaujímajúci sa o dianie v škole, ale zasahujúci do kompetencií učiteľa – ide o typ rodičov, ktorí v dôsledku prístupu k informáciám (napr. z médií, sociálnych sietí a pod.) chcú skúšať nové metódy a formy a to bez ohľadu na podmienky a atmosféru školy, a teda ak učiteľ tieto možnosti a návrhy odmieta, je terčom kritiky,
- spolupracujúci rodičia – ide o typ rodičov, ktorí si uvedomujú, že vzájomná spolupráca a rešpekt medzi učiteľom a rodičom, sú dôležité pre pozitívny rozvoj a psychickú pohodu dieťaťa.

2. **školské prostredie** – očakávania a naplnenia od školského prostredia, adaptácia na rolu žiaka, vzťah k učiteľom a spolužiakom,
3. **rovesníci a kamaráti –** ich vplyv začína byť výraznejší hlavne v staršom školskom veku,
4. **vedomosti, zručnosti a spôsobilosti**, ktoré počas svojho života získava.

Problémové správanie v školskom prostredí je možné definovať ako správanie, ktoré nie je v súlade so školským poriadkom. Ide tak o nežiaduce správanie, pre ktoré má žiak v škole rôzne ťažkosti, napríklad pokarhanie, poznámky, tresty a podobne a/alebo svojim nevhodným správaním spôsobuje ťažkosti iným, napríklad negatívna sociálna atmosféra počas vyučovania, vyrušovanie spolužiakov a podobne. (Leskovjanská, Šilonová 2014)

Pri identifikovaní problémového správania a jeho prejavov je potrebné venovať zvýšenú pozornosť žiakom, ktorí sa prejavujú špecifickými prejavmi v učení a zmenami v správaní, ako napríklad odporom k autoritám, sklonmi k delikventnému správaniu, prípadne žiakom, ktorí majú problém s nadväzovaním sociálnych kontaktov (Bieleszová 2013). Autori (Vágnerová 2004, Hušvétyová, Sarmány Schuller 2004, Emmerová 2012, Bieleszová 2013, Leskovjanská, Šilonová 2014, Zemančíková 2014, Stanová 2014) venujúci sa problematike prediktorov problémového správania žiakov v školskom prostredí poukazujú na multifaktoriálne podmienené mechanizmy, ktoré môžu predikovať rozvoj problémového

správania. Ako signifikantné faktory považujú – temperament, obranné mechanizmy, problémy v procese socializácie, nedostatočné sociálne spôsobilosti, sebahodnotenie a sebaúctu, sociálnu akceptáciu, ako aj vôľu podriadiť sa autoritám – bližšie znázorňuje nasledujúca schéma (Obr. 2).

Zdroj: Qi, Kaiser (2003, in: Stanová 2014)

Obr. 2 Mechanizmus problémového správania

Nasledujúca schéma (Obr. 3) poukazuje na to, že problémové správanie môže byť výsledkom dynamických sociálnych vzťahov dieťaťa v jeho sociálnom prostredí, do ktorého vstupujú osobnostné charakteristiky rodičov a osobnostné charakteristiky dieťaťa, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú prostredníctvom výchovného štýlu rodičov. Na tieto aspekty má vplyv sociálno-ekonomická úroveň rodiny.

Zdroj: Qi, Kaiser (2003, in: Stanová 2014)

Obr. 3 Transakčný model problémového správania dieťaťa

Socioekonomická úroveň rodiny môže byť ovplyvnená dlhodobou nezamestnanosťou rodičov, ktorá má následne vplyv na životnú úroveň rodiny a celkovú kvalitu života členov rodiny (Vaska 2014). Határ (2007) v tomto kontexte poukazuje na to, že prejavy problémového správania žiaka často bývajú spôsobené nevhodným pôsobením rodiny, či nesprávanou výchovou, v dôsledku čoho majú deti znížené adaptačné schopnosti. Prejavy problémového správania je možné rozdeliť do troch nasledujúcich kategórií (Tab. 3).

Tab. 3 Prejavy problémového správania v školskom prostredí

Prejavy problémového správania	**Charakteristika**
Podpriemerný školský prospech a negatívne školské dopady	Znížený výkon v škole, zhoršený školský prospech, nízka motivácia k učeniu a zlepšovaniu, znížená pozornosť na vyučovaní.
Problémové prejavy v oblasti prežívania	Precitlivenosť, úzkostlivosť, vzbudzovanie pozornosti, odlišné prežívanie ako väčšina.
Problémové behaviorálne prejavy	Väčšinou ide o agresívne prejavy, ktoré narúšajú sociálnu klímu triedy a výchovno-vzdelávací priebeh.

Zdroj: Tichá 2015

Bieleszová (2013) upozorňuje tiež na demotiváciu plynúcu zo školského prostredia a čoraz častejšie nezvládanie prechodu medzi stupňami vzdelávania, nepomerom medzi učebnými osnovami a potrebami trhu práce, ale aj na veľké rozdiely v školskej triede vo vzdelanostnej úrovni medzi žiakmi.

Rovnako však aj školské prostredie môže predikovať problémové správanie žiaka a to najmä v prípadoch, ak škola nekladie dostatočný priestor pre sebarealizáciu jednotlivcov, vnucuje vzorce správania alebo neprimerane hodnotí správanie žiakov. Negatívne na žiaka pôsobí aj chladné správanie učiteľov počas vyučovacieho procesu a nevhodná komunikácia (napríklad ponižovanie, vyhrážanie, zosmiešňovanie, ale aj nedostatok pozitívnej motivácie). Na žiakov môže stresujúco pôsobiť náročnosť preberaného učiva, ale aj nevhodný prístup učiteľov, napríklad preferovaním častých písomiek, či neobjektívnym hodnotením. Žiaci pre lepšie zvládanie vyučovacieho procesu potrebujú získavať pravidelnú pozitívnu motiváciu k štúdiu. Absencia pozitívnej motivácie môže mať negatívny vplyv na školské výsledky žiaka a súvisieť s rozvojom problémového správania. (Hanuliaková 2016)

Žiaci s problémovým správaním sú vo všeobecnosti radení medzi rizikové skupiny predstavujúce globálny sociálno-ekonomický problém, spolu so žiakmi so špecifickými potrebami, žiakmi z rodín v hmotnej núdzi, žiakov so zhoršeným školským prospechom (Bieleszová 2013). Problémové správanie často predchádza poruchám správania, ktoré patria medzi prediktory rizikového správania v období adolescencie a dospelosti (Tichá 2015), preto

je dôležité venovať sa prevencii a intervencii problémového správania už v mladšom školskom veku. Bartůňková (2010) ako vhodnú metódu považuje zážitkové programy, ktorých cieľom by malo byť pozitívne nastavenie hodnôt, postojov, redukcia agresivity a podpora asertivity a iných sociálnych spôsobilostí.

Viacerí autori (Emmerová 2012, Bieleszová 2013, Tichá 2015) problémové správanie detí vnímajú ako synonymum rizikového správania, pričom však apelujú na to, že nemusí ísť o správanie, ktoré musí byť identifikované ako sociálno-patologické, môže ho však predikovať. Ide najmä o nasledujúce prejavy v správaní – agresívne správanie, násilie, šikanovanie, kyberšikanovanie, klamanie, záškoláctvo, ničenie školského majetku, vandalizmus, krádeže, rizikové správanie vo virtuálnom prostredí, správanie spojené s prejavmi extrémizmu, rasizmu a xenofóbie. Európska komisia v tomto kontexte v stratégii Európa 2020 (in: Bieleszová 2013) upozorňuje na zvyšovanie záškoláctva, slabý školský prospech, nízku úroveň čitateľskej gramotnosti a nárast predčasného ukončenia školskej dochádzky, hlavne u žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, z rodín, kde rodičia majú nízke vzdelanie a prístup k neformálnemu vzdelávaniu mimo školského prostredia je výrazne obmedzený.

Dreikurs a Grey (1997, in: Stanová 2014) v snahe o charakteristiku a vymedzenie prejavov problémového správania a identifikovanie jeho prediktorov, vychádzajú zo základného predpokladu, že problémové správanie je motivované snahou niekam patriť, prispievať a cítiť sa hodný. Túto potrebu je vo všeobecnosti možné označiť ako potrebu sociálnej akceptácie, ktorá ak nie je naplnená, môže predikovať problémové správanie. V rámci vymedzenej problematiky je však nutné odlišovať žiakov s problémovým správaním a s poruchami správania (Tab. 4).

Tab. 4 Komparácia problémového správania s poruchami správania

	Dieťa s problémovým správaním	**Dieťa s poruchami správania**
Motivácia správania	Normy neporušuje úmyselne, len volí neadekvátne rozhodnutia. Problém si uvedomuje, ale nevie ho adekvátne riešiť.	Normy neprijíma úmyselne, ignoruje ich a nepociťuje vinu za dôsledky svojho nežiaduceho správania.
Časová dimenzia	Prejavy sú skôr krátkodobé a môžu súvisieť s problémami alebo konfliktami v sociálnym prostredí.	Prejavy sú dlhodobé a sú spojené s špecifickými vývinovými a morálnymi poruchami.
Intervencia	Cielené opatrenia v školskom a rodinnom prostredí dieťaťa.	Je nevyhnutná špeciálna intervencia/ reedukácia.

Zdroj: Stanová (2014)

V tomto kontexte je možné poruchy správania z pedagogického hľadiska definovať ako etiologicky rôznorodé spektrum maladaptívneho správania, pričom jedinec je rezistentný voči bežnému výchovnému pôsobeniu. Ide teda o špecifické vývinové poruchy, ktorých prvotným determinantom zväčša nie je nevhodné sociálne pôsobenie, ale biochemické zmeny v centrálnom nervovom systéme, následkom čoho dochádza k poruchám v oblasti emocionálnych, motoricko-percepčných a poznávacích funkcií (prevažuje ADHD). Existujú však aj typy porúch správania, ktorých primárnym determinantom je nevhodné sociálne prostredie, ako dificility a poruchy discociálneho charakteru. (Levčíková et al. 2013)

Nárast problémového správania žiakov môže súvisieť s rôznymi zmenami v spoločnosti, ako aj so zmenou preferovaného životného štýlu, a teda, vzťah rodiča a dieťaťa je skôr založený na partnerstve, a preto je poslušnosť dieťaťa veľmi ťažko vymáhateľná. Nárast problémového správania žiakov je tiež pripísať kríze rodiny, kríze autorít, ako aj kríze učiteľskej profesie. (Zemančíková 2014)

Preto je potrebné apelovať na potrebu etablovania kompetentného odborníka v prostredí základných a stredných škôl, ktorých úlohou by bola prevencia a intervencia problémového správania, pričom v tomto smere sa ukazuje priestor pre zriadenie pozície sociálnych pracovníkov v školách. Na prvom mieste nie je otázka, ktorý odborník je najkompetentnejší, teda či školský psychológ, sociálny pedagóg alebo sociálny pracovník, ale potreba vzájomnej spolupráce jednotlivých odborníkov v prospech detí, ktorých je vo všeobecnosti možné označiť ako multidisciplinárne školské tímy.

2.2 Sociálna opora ako prediktor problémového správania

Otázky, ktoré súvisia so zdravým psychickým vývinom jedinca, ako aj kreovaním osobnosti, stále zotrvávajú v centre odbornej pozornosti. Bezprostredne sa k týmto otázkam viaže aj problematika sociálnej opory a zvládania záťaže. Vo všeobecnosti je problematika sociálnej opory a zvládania záťaže spájaná s psychologickými vednými disciplínami. Psychológia ako veda vysvetľuje ako tieto konštrukty fungujú, sociálna práca aplikované poznatky môže efektívne využívať vo svojej praxi s použitím metód a techník sociálnej práce.

Termíny sociálna opora a zvládanie záťaže sú úzko späté. Sociálna opora je najdôležitejším zdrojom v procese zvládania. (Hobfoll 2013) Pre úspešnú socializáciu a adaptáciu detí je sociálna opora, zvládanie záťaže a reziliencia veľmi dôležitá. Konštrukty tejto triády sa navzájom ovplyvňujú. (Hudečková 2010) Taktiež sociálnu oporu môžeme definovať ako faktor, ktorý je dôležitý pre správny psychický vývin jedinca. Pri zameriavaní

na zvládanie záťaže sa pozornosť presúva na sociálnu sieť jedinca, ktorá má významný vplyv na využívané stratégie zvládania záťaže. (Pierce, Sarason, Sarason 1996) Vo všeobecnosti je možné rozlíšiť formálnu a neformálnu sociálnu sieť. Do formálnej sociálnej siete patrí systém sietí, ktorý je tvorený inštitúciami, organizáciami, nadáciami, občianskymi združeniami, neziskovými organizáciami a podobne. Do neformálnej sociálnej siete najčastejšie patrí rodina, priatelia a pracovné vzťahy. (Levická 2005) Chýbajúca sociálna opora prehlbuje sociálnu izoláciu, čo môže pôsobiť ako prediktor vzniku problémového správania (Cimrmannová 2013).

Sociálnu oporu chápeme ako pomoc v záťažovej situácii, s cieľom uľahčiť zvládanie náročnej situácie (Křivohlavý 2002). Podobne charakterizuje sociálnu oporu aj Caplan (1993), ktorý sociálnu oporu definuje ako medziľudské prepojenie a pozitívne vzťahy medzi ľuďmi v skupine, ktorí si poskytujú pomoc v záťažových situáciách. Cohen, Underwood a Gottlieb et al. (2000) vychádzajú z teórie, že sociálna opora má vplyv na naše zdravie a pohodu, pričom sociálnu oporu chápu ako sociálne vzťahy.

Konštrukt sociálnej opory bol v minulosti vnímaný ako pozitívny prvok sociálnych vzťahov. Účinkom sociálnej opory je psychická pohoda jedinca bez ohľadu na jeho aktuálnu stresovú úroveň. (Paulík 2010) Preto je možné uspokojivej sociálnej opore pripísať ochranný charakter v priebehu života, ktorý má kladný vplyv na psychické zdravie jedinca (Křivohlavý 2012). Sociálna opora môže v sebe zahŕňať aj tzv. nárazníkový efekt, ktorého účinkom je prijatie priaznivejšej alternatívy kognitívneho hodnotenia situácie alebo aj zníženie maladaptívnych obranných mechanizmov. V tomto prípade je sociálna opora hodnotená ako dôležitá intervenčná premenná medzi stresorom a výsledkom jeho pôsobenia na jedinca. (Paulík 2010) Výrost a Baumgartner (2001, in: Lešková 2008) upozorňujú na to, že v určitom kontexte môže byť faktor sociálnej opory vnímaný aj negatívne (napríklad pocity menejcennosti spojené s prijímanou sociálnou oporou, znižovanie sebaúcty a podobne).

Sociálna opora je považovaná za zdroj zvládania záťažovej situácie. Vysoká úroveň sociálnej opory zo strany rodičov, kde patrí aj primeraná kontrola, súvisí so zdravým kognitívnym a psychickým vývinom detí. Naopak, nízka úroveň sociálnej opory a autoritatívna výchova vedú k problémom v sociálnej oblasti, čo v období dospievania môže spôsobovať maladaptívne prejavy správania. (Hudečková 2010) Maladaptívne správanie v tomto prípade predstavuje výsledok neúspešnej adaptácie a prejavuje sa častými interpersonálnymi konfliktmi a intrapersonálnymi rozpormi, ktoré sú spojené s nízkym sebahodnotením, nespokojnosťou a nesamostatnosťou jedinca (Paulík 2010). Chýbajúca

sociálna opora prehlbuje sociálnu izoláciu, čo môže pôsobiť ako prediktor vzniku problémového správania (Lichner, Šlosár 2017). Účinná sociálna opora reaguje na potreby ľudí a na ich ciele. Tie sa však v čase menia, a preto sa menia aj formy a zdroje sociálnej opory. Jedinec si vyberá taký zdroj sociálnej opory, ktorý v danej chvíli najviac potrebuje. Vo všeobecnosti je možné rozlíšiť dva základné zdroje sociálnej opory:

1. prirodzený zdroj – rodina, rodinní príbuzní, priatelia,
2. komunikačný zdroj – inštitúcie, občianske združenia, neziskové organizácie, mimovládne organizácie, štátne organizácie a podobne (Lešková 2008).

Viacerí odborníci (Vágnerová 2004; Baštecká 2005; Levická 2005; Končeková 2007; Paulík 2010) sa zhodujú v tom, že za prirodzený zdroj sociálnej opory je možné považovať rodinu. V tomto kontexte je možné rodinu definovať ako sociálnu skupinu, ktorá má najvýznamnejší vplyv na rozvoj detskej osobnosti, pretože okrem zdroja vnímanej sociálnej a emocionálnej opory a bezpečia, predstavuje pre dieťa aj zdroj informácií o svete a sebe samom (Vágnerová 2004). Pozitívne sociálne vzťahy v rodine uľahčujú proces adaptácie v záťažových situáciách (Paulík 2010).

Sociálna opora môže byť poskytovaná viacerými formami. V závislosti od toho, na čo sa poskytovaná sociálna opora orientuje, je možné rozlíšiť základné typy sociálnej opory nasledovne (Lešková 2008):

1) emocionálna sociálna opora – empatia, povzbudenie, pochopenie a pod.,
2) hodnotiaca sociálna opora – hodnotenie komunikácie relevantnej pre sebahodnotenie,
3) zdieľanie – spočíva v spoločnom pohľade na problémovú situáciu,
4) osobná spätná väzba – informácie, ako ľudia získali sociálnu oporu,
5) inštrumentálna – praktický druh pomoci,
6) vecná sociálna opora – materiálna pomoc.

Levická (2005) dopĺňa informačnú sociálnu oporu, ktorej cieľom je poskytovať informácie, resp. poradenstvo a inštrumentálnu sociálnu oporu, prostredníctvom ktorej je klientovi poskytovaná primárne materiálna pomoc. Paulík (2010) rozlišuje emocionálnu sociálnu oporu, ktorá sa prejavuje prívetivým interpersonálnym správaním (starostlivosť, porozumenie, láska) alebo evaluačnú sociálnu oporu, ktorej cieľom je poskytovanie pozitívneho hodnotenia. Levická (2005) rozlišuje prirodzené zdroje sociálnej opory a komunitné zdroje. Za komunitné zdroje sociálnej opory chápeme inštitúcie, štátne a neziskové organizácie.

V mladšom až strednom školskom veku sú pre deti významnými osobami z hľadiska vnímanej sociálnej opory učitelia. Začiatkom školskej dochádzky si deti vytvárajú silný vzťah k triednemu učiteľovi. Je pre nich veľmi dôležité, aby boli touto osobou prijaté a akceptované. Časom vzťah k učiteľom začne byť menej emocionálny a dôležitejší sa stáva vzťah so spolužiakmi. V rámci sociálnych vzťahov ide o najvýznamnejšiu potrebu, kedy dochádza k vytváraniu spoločenských väzieb súvisiacich so sociálnou akceptáciou. (Končeková 2007) Začlenenie dieťaťa do kolektívu je dôležité aj z hľadiska rozvoja určitých sociálnych schopností a spôsobilostí. Dieťa, ktoré sa z rôznych dôvodov do kolektívu nezačlenilo, si môže vytvoriť negatívne sebahodnotenie, ktoré následne ovplyvňuje sebaúctu. V tomto kontexte je možné sebahodnotenie charakterizovať ako koncept, ktorý je zložený z troch zložiek, ktoré pôvodne rozpracoval Rogers. Ide o sebahodnotenie – *self-esteem*, ktoré zahŕňa všetko, čo si daný jedinec o sebe myslí a odráža pocity vlastnej hodnoty, ktoré sa vyvíjajú v ranom detstve v interakcii s rodičmi, sebaobraz – *self-image,* ide o spôsob akým daný jedinec vidí samého seba, vyplýva z toho ako jedinec myslí, cíti a správa sa ku svojmu okoliu, ideálne self – *idealself,* predstavuje aký by jedinec chcel byť, je zložený z cieľov a ambícií, a teda predstavuje neustále sa meniacu dynamickú zložku. (Halachová, Rovenská 2017)

Sebaúcta v tomto kontexte predstavuje psychický proces charakteristický presvedčením o tom, že vlastnosti a prejavy sú dobré a správne. Ide o emocionálny postoj k vlastnej osobe. (Cakirpaloglu 2012) Sebahodnotenie je výsledkom procesu sebapoznávania a vnútorne je previazané s afektívnym prežívaním a snahovým zameraním (Paulík 2010). Pozitívne sebahodnotenie a sebaúcta sa ukazujú ako veľmi dôležité pre zdravý psychický vývin dieťaťa a zároveň ako prediktor adaptívneho zvládania záťaže.

Pomoc pri vytváraní dobrých sociálnych vzťahov v triede a vhodnej podporujúcej klímy sa dá realizovať v rámci sociálnej práce v školskom prostredí formou skupinovej práce s triedou. Podmienkou je účasť všetkých žiakov triedy a dodržiavanie skupinových pravidiel. Ukazuje sa, že práve skupinová práca vedená odborníkom mimo školy (nie triednym učiteľom, či výchovným poradcom), môže byť veľmi účinná pri zlepšovaní vzťahov v triede, a teda aj vnímanej sociálnej opory. Bližšie sa tejto problematike venujeme v 6. kapitole.

2.3 Stres a záťažové situácie v školskom prostredí

V odbornej literatúre je možné sa stretnúť s rôznym definovaním stresu ako takého. Stresová reakcia je vo všeobecnosti definovaná ako fylogeneticky zakódovaná metabolicko-funkčná prípravu organizmu na boj alebo na útek. Ide teda o výraznú odchýlku od normálu,

pri ktorej dochádza k narušeniu integrity organizmu, počas ktorej sa mobilizujú obranné alebo kompenzačné mechanizmy. (Bartůňková 2010) Nôtová (2007) definuje stres ako nešpecifickú a stereotypnú adaptačnú reakciu organizmu, ktorá pripravuje osobnosť jedinca na aktivitu. Vo všeobecnosti je možné rozlíšiť štyri základné reakcie na stres (Nôtová 2007):

- fyziologická reakcia – potenie, sťažené dýchanie, zvýšený krvný tlak a podobne,
- emocionálna reakcia – strach, hnev, radosť, prekvapenie a podobne,
- behaviorálna reakcia – zmena v správaní, napríklad zvýšená športová aktivita, maladaptívne správanie (fajčenie, alkohol) a podobne,
- kognitívna reakcia – pozastavenie myslenia, nesústredené myslenie, vnútorný monológ a podobne.

Pri charakteristike stresu a záťaže je však veľmi dôležité nazerať na človeka ako na bytosť bio-psycho-sociálno-sprituálnu. V prípade, že nazeráme na jedinca v kontexte ekologickej perspektívy, tak by sa vymedzenie stresu malo sústrediť na vonkajšie prostredie, ktoré môže jedinca ohrozovať. V tejto súvislosti je možné stres charakterizovať ako špecifický prípad záťaže, ktorého miera presahuje adaptačné schopnosti a možnosti jedinca. (Paulík 2010)

Vo všeobecnosti je možné rozlíšiť päť základných typov záťažových situácií:

- neprimerané úlohy a požiadavky – predstavujú najčastejší typ záťažových situácii, ktoré zväčša vyvolávajú psychickú záťaž a na jedinca kladú kvalitatívne viac nárokov, ktorých rozsah nie je možné zvládnuť v danom časovom úseku,
- problémové situácie – typ záťaže, ktorý sa viaže k štruktúre podmienok, ktoré sú na jedinca kladené,
- frustrujúce situácie – typ psychickej záťaže, kedy jedincovi nie je umožnené dosiahnuť cieľ alebo uspokojiť svoju potrebu,
- konfliktné situácie – typ záťažovej situácie, kedy dochádza k rozporu síl a to vyvoláva emocionálne napätie pri rozhodovaní sa a zvýšené napätie,
- stresové situácie – psychická záťaž, ktorá pôsobí na jedinca počas realizácie cieľovej činnosti, ktoré sťažuje zdarný priebeh (Kredátus 2001, in: Kočišová, Žiaková 2016)

Gabura (2005) poukazuje na to, že úlohou sociálnych pracovníkov je zaoberať sa sociálnymi aspektmi maladaptívneho správania detí, ktoré je možné chápať ako dôsledok negatívnych vplyvov okolia, asociálneho správania, či problematikou zneužívania moci

v rovesníckych skupinách, pričom zväčša ide o šikanovanie. Ako vhodnú metódu sociálnej práce pri prevencii a intervencii v oblasti zvládania záťaže považuje sociálne poradenstvo.

Začiatok školskej dochádzky spolu so stúpajúcimi nárokmi predstavuje pre väčšinu detí značnú mieru záťaže. Táto záťaž je výrazná hlavne pre tie deti, ktoré nenavštevovali materskú školu. (Langmeier, Krejčířová 2006) Pre rodinu to znamená vstup do ďalšej vývinovej fázy, čo môže vyvolať tranzitórnu krízu rodiny. Rodičia v tomto období začínajú svoju pozornosť sústrediť na školské výsledky svojich detí, čo môže spôsobovať problémy v dvoch prípadoch. Po prvé, ak rodina preťažuje dieťa intelektuálnymi nárokmi, ktoré sa prejavujú psychickým nátlakom s cieľom vykompenzovať sociálnu prestíž rodiny (napríklad výučba cudzích jazykov, pravidelné doučovania, množstvo záujmových krúžkov a pod.) alebo v druhom prípade, ak rodina rezignuje v starostlivosti o dieťa a celú zodpovednosť a kontrolu prenechá škole. (Matoušek 2003)

Školské prostredie a povinnosti s tým spojené môžu byť značne stresujúce hlavne pre tie deti, ktorým rodina vštiepila odlišné normy než normy, ktoré sú zaužívané v školskom prostredí. Táto pravdepodobnosť sa zvyšuje v rodinách, ktoré patria k etnickej menšine alebo ku skupine sociálne a ekonomicky oslabených obyvateľov, tiež ak ide o rodinu s agresívnym správaním. Ak dieťa začne prenášať školské hodnoty a normy domov, môže sa stretnúť s výsmechom alebo s trestom. To isté môže platiť aj naopak, ak dieťa z rodiny, kde platia iné hodnoty a normy začne v škole presadzovať takéto správanie. (Fontana 2014) Nesúlad medzi normami a hodnotami v školskom a rodinnom prostredí sa vo väčšine prípadov prejaví v nízkej miere sociálnej akceptácie (Juhás 1990). Tento typ intrapersonálneho konfliktu môže dieťa vyriešiť dvomi spôsobmi. V prvom prípade sa bude ináč správať doma a ináč v škole, čim si môže spôsobiť problémy s osobnou identitou. Druhý spôsob je neprijatie hodnôt a noriem, na ktoré sa apeluje v školskom prostredí, čo sa môže prejaviť problémovým správaním a nízkou mierou sociálnej akceptácie. Je preto nesmierne dôležité, aby bol tento typ konfliktu včas identifikovaný so zámerom nastavenia účinnej intervencie. (Fontana 2014)

Záťažové situácie v školskom prostredí sa často spájajú s rolovými očakávaniami, ktoré predstavujú prijatie podriadenej roly žiaka a akceptovaním autority učiteľov (Končeková 2007), ale aj s množstvom školských povinností a zodpovednosťou za školské výsledky. Zvládnutie všetkých povinností si vyžaduje určitú usilovnosť, ktorá je dôležitá k tomu, aby dieťa nadobudlo dôveru vo vlastné schopnosti. V kompetencii školy a rodiny ostáva podporovať túto usilovnosť, aby nezvládnutie určitej úlohy nevyvolalo u dieťaťa pocity zlyhania a menejcennosti. (Oravcová 2006) Úspech alebo neúspech v škole ovplyvňuje aj postavenie dieťaťa v kolektíve, ktoré je pre jeho vzťahy k ostatným a k sebe samému veľmi

dôležité (Langmeier, Krejčířová 2006) a to primárne v oblasti sociálnej akceptácie. Dupper (2010) upozorňuje na to, že školské prostredie je založené na autoritách, miestami až strachu z autority učiteľa, ktorú musí žiak rešpektovať. Žiak sa ocitá v pasívnej pozícii, čo môže pre niektorých žiakov byť výrazne stresujúce. Medveďová (2004) dopĺňa, že stresujúci môže byť aj prísny školský poriadok, skúšanie, nároky na výsledky zo strany rodičov, ako aj prostredie školskej triedy.

Pre dieťa v mladšom a staršom školskom veku môže byť veľmi stresujúce ak sa v školskom prostredí kladie vysoký dôraz na sebaovládanie, ambície, pracovitosť, rešpekt k autorite, slušné a nenásilné správanie (Fontana 2014). Podľa Hanuliakovej (2016) samotné školské prostredie môže byť spúšťacím mechanizmom sociálnych problémov žiaka. Môže k tomu dôjsť v prípade ak škola kladie nedostatočný priestor pre sebarealizáciu jednotlivcov, vnucuje vzorce správania alebo neprimerane hodnotí správanie žiakov. Negatívne na žiaka pôsobí aj chladné správanie učiteľov počas vyučovacieho procesu a nevhodná komunikácia s nimi, napríklad ponižovanie, vyhrážanie, zosmiešňovanie, ale aj nedostatok pozitívnej motivácie. Pre žiakov môže byť stresujúce náročné učivo, ale aj nevhodný prístup učiteľa, napríklad preferovaním častých písomiek, či neobjektívnym hodnotením. Žiaci pre lepšie zvládanie vyučovacieho procesu potrebujú získavať pravidelnú pozitívnu motiváciu k štúdiu. Absencia pozitívnej motivácie môže mať negatívny dopad na školské výsledky žiaka.

Školské prostredie súvisí s množstvom stresujúcich udalostí, a preto je potrebné, aby sa už deti v mladšom školskom veku učili ako zvládať záťaž a ako utvárať pozitívne sociálne vzťahy s prepojením na vnímanú sociálnu oporu. (Končeková 2007) Ak rodina alebo škola vyvolajú u dieťaťa pocit zlyhania, môže sa u neho neskôr objaviť znížená sebaúcta (Oravcová 2006). Sebaúctu môžeme definovať ako psychologický konštrukt, ktorý v sebe zahŕňa ako znalostnú, tak aj emocionálnu zložku sebareflexie. Ide tak o emocionálny vzťah k sebe samému. (Výrost, Slaměník 2008) Nezvládanie záťaže, respektíve využívanie maladaptívnych stratégií zvládania, môže viesť k zmenám v správaní, čo môže vyústiť do problémového správania žiaka. V školskom prostredí je dôležité zameriavať sa na závažné, ale aj menej závažné problémy v správaní žiakov, pretože ich prehliadanie alebo bagatelizovanie môže viesť k vzniku závažných porúch správania. (Dávidová Vidrová 2013)

Využitie skupinovej sociálnej práce v školskej triede môže vytvárať priestor, kde si dieťa môže vyskúšať ako sa dá inak zvládať stres a školská záťaž, ako vnímať zlyhanie, aké sú vhodné spôsoby zvládania záťaže. Sociálny pracovník môže využívať pozíciu akéhosi sprostredkovateľa medzi školou, dieťaťom a rodičom. Okrem práce s deťmi je významná aj snaha zapojiť rodičov do procesu sebapoznávania u dieťaťa. Uvedomenie si a prijatie toho, že

školské prostredie je pre dieťa stresujúce, môže byť určitým predpokladom pre sebapoznanie v oblasti zvládania stresu a záťaže ako takej.

2.4 Stratégie zvládania záťaže ako prediktor problémového správania

Zvládanie záťaže súvisí so subjektívnou pohodou a emocionálnou senzitivitou jedinca (Ruiselová et al. 2006). Vo všeobecnosti je možné zvládanie vymedziť ako habituálny proces, ktorý predstavuje spôsob vyrovnávania sa so záťažovou situáciou. Ide teda o osvojenú reakciu v konkrétnej situácii. Stratégie zvládania predstavujú dispozičné charakteristiky, prostredníctvom ktorých ľudia špecificky reagujú v konkrétnej záťažovej situácii. (Carver, Scheier 1989) Jedinec pri prežívaní záťažovej situácie najprv vníma ohrozenie, po ktorom nasleduje reakcia na hrozbu. Coping je v tomto kontexte možné definovať ako proces implementácie na túto hrozbu. (Carver 1997)

Z terminologického hľadiska je veľmi dôležité rozlišovať medzi adaptáciou a copingom. Adaptácia sa vzťahuje k zvládaniu záťaže ako takej, pričom coping sa uplatňuje v prípadoch, kedy záťaž presahuje odolnosť osobnosti a je potrebné vyvinúť zvýšené úsilie k zvládnutiu záťaže. (Nôtová 2007) Zvládanie záťaže prostredníctvom copingových mechanizmov predstavuje taký spôsob zvládania, ktorý prebieha na vedomej úrovni (Procházka 2014). Proces zvládania ovplyvňujú alebo uľahčujú aj zdroje zvládania. Môže ísť o vnútorné zdroje zvládania, kde patria vlastnosti osobnosti, integrita osobnosti a odolnosť alebo o vonkajšie zdroje zvládania, kde patrí napríklad sociálna opora. (Medveďová 2004) Lazarus a Folkmanová (1984) chápu zvládanie ako všetky kognitívne, emocionálne a behaviorálne snahy, ktorých cieľom je vyriešiť alebo redukovať požiadavky, ktoré sú na jedinca kladené a sú zaťažujúce alebo dokonca prekračujú osobnostné schopnosti spracovania problémov. Pri zvládaní záťaže sa jedinec vyrovnáva s internými alebo externými stresormi, ktoré prekračujú jeho adaptívne zdroje. O zvládaní *(copingu)* môžeme hovoriť vtedy, ak sa správanie jedinca odlišuje od jeho automatizovaného a štandardného správania. Paulík (2010) v rámci problematiky copingu rozlišuje nasledujúce pojmy:

1. zvládacie schopnosti – súhrn osobnostných dispozícii ovplyvňujúcich zvládanie záťaže,
2. zvládacie zdroje – aktuálne charakteristiky jedinca a prostredia, ktoré sú dôležité pre zvládanie,
3. zvládacie procesy – psycho-fyziologické deje, ktoré nastávajú v transakcii organizmu s prostredím v okamihu potenciálneho stresora,

4. zvládacie stratégie – ide o štýly a vzorce správania a prežívania, ktoré sú pomerne stabilné a jedinec ich využíva v procese adaptácie.

Termín coping zaviedol do psychológie Maslow, ktorý ho charakterizoval ako správanie zamerané na zvládanie požiadaviek prostredia (Baštecká 2005). Copingom sa ďalej zaoberal Lazarus (2006), ktorý coping charakterizoval ako dynamický proces, ktorý obsahuje ako kognitívne, tak aj vôľové komponenty. Práve táto charakteristika odlišuje copingové reakcie od bežnej reakcie na stres, ktoré sú jednorazové a automatické. Kognitívne spracovanie začína prvotným hodnotením, kedy jedinec zisťuje, či ho podnet naozaj ohrozuje a pokračuje to druhotným hodnotením, kedy jedinec hodnotí akými prostriedkami zvládne ohrozenie.

Lazarus a Folkmanová (1984) vymedzili dva základné druhy zvládania:

1. *orientácia na riešenie problému* (tzv. inštrumentálny, problémovo orientovaný coping),
2. *orientácia na reguláciu emócii* (tzv. emocionálne orientovaný coping),

Väčšina stresorov môže vyvolávať obe reakcie, aj keď problémovo riešený coping zvykne prevládať práve vtedy, keď jedinec vie, že môže urobiť niečo konštruktívne pre zvládnutie záťažovej situácie. Emocionálne orientovaný coping prevláda vtedy, keď jedinec nadobudol pocit, že s danou situáciou nevie nič spraviť a musí danú situáciu zniesť. Existuje však aj tretí spôsob zvládania záťaže, kde ide o behaviorálne alebo mentálne odreagovanie od problému, resp. stresora, ktoré sa prejavuje *maladaptívnym* správaním. (Carver, Scheier 1994)

S preferovanými stratégiami zvládania súvisia aj mechanizmy zvládania záťaže, ktoré je možné rozdeliť do dvoch typov:

1) pasívne techniky – spájajú sa s únikovými (maladaptívnymi) stratégiami zvládania, v rámci ktorých môže sociálny pracovník alebo iný odborník v rámci pomáhajúcich profesií identifikovať zväčša:
    - popretie – rezignácia,
    - regresia – návrat do detstva, respektíve vývinového obdobia, kedy sa jedinec cítil bezpečne,
    - izolácia – únik do samoty, tzv. bezpečnej zóny,
    - denné snenie – vyskytuje sa hlavne u detí a v období pubescencie, ktorého cieľom je únik z reality,
    - choroba – je potrebné odlíšiť simuláciu, ktorej cieľom je zvýšiť záujem o svoju osobu (prejavuje sa väčšinou u detí) od neúmyselnej hypochondrie.

2) aktívne techniky – prejavujú sa pri zvládaní dlhodobého stresu, medzi ktoré patrí:

- agresia – za určitých okolností predstavuje efektívnu techniku zvládania konfliktu, problémovej situácie, či frustrácie (spoločensky prijateľnou sublimáciou agresivity je napríklad šport), ale za určitých okolností je spoločensky neprijateľná,
- pútanie pozornosti – prejavuje sa napríklad skákaním do reči, extravagantným obliekaním, netypickým správaním a podobne, pričom cieľom je zvýšiť si sebavedomie,
- identifikácia (napríklad s postavou hrdinu vo filme alebo v rozprávke), ktorej zámerom je rovnako zvýšenie sebavedomia,
- kompenzácia – spôsob riešenia nedostatku (napríklad vo forme dosahovania úspechov v športe pri kompenzácii určitej vady),
- sublimácia – nevedomý presun spoločensky neakceptovateľných pudov do spoločensky prijateľných aktivít (využívanie agresivity v určitom športe). (Bartůňková 2010)

Spôsoby, ktorými dochádza k zvládaniu záťaže sa v odbornej literatúre zväčša označujú ako tzv. koncepcie osobnostných mediátorov stresu (Quinter 1990, in: Paulík 2010). Do tejto kategórie patrí už definovaná sociálna opora a copingové stratégie, ale aj kognitívna interpretácia, či primeraná kontrola zo strany rodičov (Nôtová 2007). Křivohlavý (2003) do tejto kategórie radí aj osobnostnú charakteristiku optimizmu, respektíve naučeného optimizmu, sebadôveru a sebahodnotenie, vnímanie osobnostnej zdatnosti, ktoré definuje zároveň ako prediktory adaptívneho zvládania záťaže. Tieto koncepcie je možné rozdeliť do nasledujúcich kategórií:

1. **SOC – *sense of coherence* – zmysel pre koherenciu –** podľa Heretika (2007) má termín koherencia dva významy – súdržnosť skupiny a vnútorná skĺbenosť osobnosti. Paulík (2010) zdôrazňuje, že vysoká úroveň SOC a zvlášť zmysluplnosti má priamy vplyv na adaptívne vzorce správania a pozitívne koreluje s aktívnymi copingovými stratégiami. Koherencia je tvorená tromi dimenziami, pričom každá z nich má svoj ako pozitívny, tak aj negatívny pól. Podľa Antonovského (1985, in: Heretik 2007) tam patria nasledujúce dimenzie.

a) *Zrozumiteľnosť* – ako chápanie sveta, ktoré v pozitívnom význame predstavuje celostnosť pohľadu ako aj náhľad na fungovanie. V negatívnom význame ide o vnímanie sveta ako chaosu a absencie zákonov a poriadku.

b) *Zmysluplnosť* – ako motivačné zameranie. Pozitívny význam – situácia je zmysluplná. Negatívna stránka – prežívanie odcudzenia, pasivita.

c) *Zvládnuteľnosť* – percepcia možností a alternatív zvládania. Pozitívna stránka – vnímanie primeranosti vlastných síl a dôvera. Negatívna stránka – ide o opak, a teda presvedčenie o nezvládnuteľnosti danej situácie, beznádej, bezmocnosť.

2. ***Hardiness* – nezdolnosť –** termín hardiness podľa Kobasovej (1982, in: Paulík 2010) predstavuje nezdolnosť, tuhosť, respektíve pevnosť osobnosti. Mohapl (1992, in: Čablová 2010) charakterizuje tento termín ako schopnosť na základe vlastného úsilia vytrvalo zvládať záťaž. Ide o aktívny zdroj odporu u ľudí, ktorí sa nachádzajú v strese. U nezdolných osôb môžeme predpokladať, že majú svoj hodnotový systém a životné ciele jasne usporiadané. Aj tento koncept je rozdelený do troch dimenzií, pričom opätovne má každá dimenzia pozitívny aj negatívny pól:

   a) *challenge* – chápanie ťažkej životnej situácie ako výzvy, čiže nároky sú prijímané ako podnety k aktivite alebo bojovému nasadeniu k ďalšiemu rozvoju s protipólom – ohrozenie, nebezpečenstvo,

   b) *committment* – ochota angažovať sa v boji s ťažkou situáciou, plné zaujatie a dôvera s protipólom odcudzenie, pocity prázdnosti, zbytočnosti,

   c) *control* – presvedčenie o vlastných možnostiach ovládať a zvládať danú situáciu v rozpätí maximálna kontrola – bezmocnosť (Paulík 2010).

3. **Sebaúčinnosť (*self-efficacy*)**

Termín *self-efficacy* je najčastejšie prekladaný ako sebaúčinnosť, aj keď v odbornej literatúre sa môžeme stretnúť aj s iným, podobným chápaním tohto pojmu, ako napríklad sebauplatnenie, osobná efektivita, presvedčenie o vlastnej zdatnosti, vedomie vlastnej efektivity a podobne (Paulík 2010). Ide o psychologický konštrukt sociálno-kognitívnej teórie, ktorý je možné definovať ako individuálne presvedčenie o tom, že človek je schopný vykonávať určité úlohy a zvládať aktuálne alebo budúce situácie. Pocit vlastnej zdatnosti motivuje jedinca, určuje jeho náladu a výkon. Človek, ktorý verí, že svojim úsilím dosiahne svoje ciele, neváha vynaložiť vytrvalú snahu pre dosiahnutie úspechu. (Cakirpaloglu 2012) Vlastné presvedčenie o schopnosti efektívneho reagovania na výzvu predstavuje dôležitú súčasť copingového správania (Paulík 2010).

4. **Naučený optimizmus**

Ide o koncept, ktorý sa orientuje na zvýšenie odolnosti voči stresu, v ktorom sa zachytáva sled kognitívnych, emocionálnych a behaviorálnych aspektov ako reakcie na náročné situácie.

Podľa Seligmana (1999, in: Paulík 2010) sa aj ľudia so sklonom k pesimistickému prístupu môžu naučiť optimistickému pohľadu na svet.

5. Flexibilita

Tento termín vyjadruje pružnosť, respektíve schopnosť jedinca meniť spôsoby myslenia a prekonávať tak zabehnuté stereotypy rozširovaním informácii a obohacovaním sa o možnosti riešenia problémovej situácie novými prvkami, metódami a postupmi (Paulík 2010).

Táto podkapitola bola venovaná charakteristike copingových stratégií zvládania záťaže a vymedzeniu koncepcií mediátorov stresu, medzi ktoré sú vo všeobecnosti radené hlavne – vnímaná sociálna opora, adaptívne stratégie zvládania, ale aj kognitívna interpretácia, či primeraná kontrola zo strany rodičov. Nasledujúca podkapitola sa bude zameriavať na obranné mechanizmy, ktoré na rozdiel od copingu prebiehajú na nevedomej úrovni a môžu predstavovať únikovú stratégiu v záťažovej situácii, ktorá môže predikovať vznik a rozvoj problémového správania dieťaťa. Spôsob a poznanie fungovania copingových stratégií a obranných mechanizmov je pre sociálneho pracovníka, ktorý pracuje v školskom prostredí veľmi dôležité. Tieto javy patria medzi tie, ktoré sú sociálnou prácou v školskej triede ovplyvniteľné, resp. poznanie vlastných copingových stratégií a využívania obranných mechanizmov môže deťom pomôcť naučiť sa zvládať náročné situácie v škole vhodným spôsobom.

2.5 Obranné mechanizmy

Adaptáciu na subjektívne nepríjemné podnety, ktoré ohrozujú pocit istoty, často zabezpečujú obranné mechanizmy, ktoré na rozdiel od copingu prebiehajú na nevedomej úrovni. Ich základom je zmena hodnotenia a prežívania vnímanej reality. (Paulík 2010) Rozdiely medzi obrannými a copingovými mechanizmami spracoval Erickson (1997, in: Paulík 2010).

Tab. 5 Obranné mechanizmy vs. copingové mechanizmy

Obranné mechanizmy	Copingové mechanizmy
• Obsahujú implicitné operácie	• Obsahujú explicitné operácie
• Aktivované intrapsychicky	• Aktivované prostredím – okolím
• Veľmi ťažko pozorovateľné	• Ľahšie pozorovateľné
• Jedinec si ich neuvedomuje	• Jedinec ich ovláda vôľou
• Determinované osobnostnými rysmi	• Determinované osobnostne a situačne

• Základom je inštinktívne správanie	• Základom sú kognitívne procesy
• Nepredchádza im zhodnotenie situácie	• Predchádza im zhodnotenie situácie a vlastných možností
• Výsledkom je automatické správanie	• Výsledkom je premyslené správanie

Zdroj: Paulík (2010)

Najvýznamnejší rozdiel medzi obrannými mechanizmami a copingovými stratégiami je, že obranné mechanizmy skresľujú skutočnosť a popierajú pravý zdroj záťaže (Šrobárová 2016). Obranné mechanizmy vo všeobecnosti predstavujú reakciu jedinca s cieľom znížiť alebo odvrátiť úzkosť a zvýšiť svoju sebaúctu. Jednorazové alebo krátkodobé využitie obranných mechanizmov je vnímané ako prínosné, v istých situáciách aj žiaduce. Časté využívanie obranných mechanizmov je považované za únikovú reakciu, nakoľko sa znižuje adaptačná schopnosť jedinca a sebakritika. Charakteristika obranných mechanizmov je reaktívna, a teda vznik obrany je vyvolaný nebezpečným nárastom úzkosti, pričom ide o nevedomú reakciu, nakoľko prebieha mimo racionálneho uvažovania jedinca. Existuje niekoľko druhov obranných mechanizmov. Voľba určitého druhu obrany je často individuálna, aj keď isté typy ľudí zvyknú inklinovať stále k využívaniu jedného typu obranného mechanizmu. V tomto prípade platí, že typ obrany prezentuje povahu daného jedinca. (Cakirpaloglu 2012)

Vo všeobecnosti je možné rozlíšiť nasledujúce druhy obranných mechanizmov:

a) vytesnenie – spôsob obrany pomocou odstránenia úzkostných pocitov a myšlienok z vedomia, predstavuje základný obranný mechanizmus, napriek tomu, že nejde o úplne účinnú obranu, nakoľko sa jedincovi môžu frustrujúce obsahy vynoriť v snoch alebo v prerieknutiach, čo môže vyvolať istú mieru vnútornej nepohody,

b) regresia – návrat jedinca do takého vývinového obdobia, kedy nepociťoval úzkosť a frustráciu s využívaním stratégií typických pre dané vývinové obdobie,

c) reaktívny výtvor – obrana, ktorej cieľom je zmena nepríjemných pocitov v ich opak (napr. ak nevlastná matka na verejnosti manifestuje lásku k nevlastnému dieťaťu, pričom jej cieľom je schovať nenávisť voči nemu),

d) projekcia – obrana prostredníctvom pripisovania vlastného neúspechu alebo nechcených vlastností iným osobám (pri predsudkoch a stereotypoch v myslení sa vyskytuje kolektívna projekcia voči bezbranným osobám),

e) racionalizácia – predstavuje kognitívne skreslenie situácie za účelom ospravedlniť svoje správanie alebo neúspech, ktorého cieľom je ochrana sebaúcty a odstránenie

úzkosti a prejavuje sa vtedy, ak jedinec vytvára falošné argumenty, ktorými ospravedlňuje seba a maskuje skutočné motívy svojho konania,

f) presun – spôsob obrany, kedy si jedinec vybíja svoju frustráciu alebo úzkostné pocity na iných osobách alebo objektoch, ktoré vníma ako menej nebezpečné,

g) sublimácia – obranný mechanizmus, prostredníctvom ktorého sa egoistické a neprijateľné správanie mení v sociálne prospešné. (Cakirpaloglu 2012)

3 REALIZÁCIA SOCIÁLNEJ PRÁCE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ NA SLOVENSKU

Napriek tomu, že deti a mládež tvoria významnú cieľovú skupinu sociálnych pracovníkov, pôsobenie sociálneho pracovníka v školskom prostredí na Slovensku nie je legislatívne ukotvené, ani dostatočne teoreticky rozpracované. Ak chceme docieliť, aby sa sociálna práca v školskom prostredí rozvíjala aj na Slovensku, je potrebné najprv vymedziť oblasť pôsobenia sociálnych pracovníkov v školách a z toho odvodiť prislúchajúce kompetencie a roly, ktoré budú odlišné od kompetencií a rolí iných odborných zamestnancov škôl, prípadne sa budú vhodne dopĺňať. V súčasnosti je na Slovensku v platnosti Zákon č. 219/2014 Z. z. o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblastí sociálnych vecí a rodiny a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý upravuje podmienky na výkon sociálnej práce, ako aj postavenie Slovenskej komory sociálnych pracovníkov a asistentov sociálnej práce a podmienky na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny. Nezaoberá sa však špecificky miestom výkonu sociálnej práce, a teda ani realizáciou sociálnej práce v škole.

Absencia legislatívneho ukotvenia sociálnej práce v školskom prostredí sa v tomto kontexte dotýka primárne dvoch zákonov:

- ✓ Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon),
- ✓ Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch.

Na dôvody, pre ktoré by mala byť prevencia a intervencia sociálno-patologických javov v školách na Slovensku v kompetencii sociálnych pracovníkov poukázal Labáth (1999):

a) sociálni pracovníci rozumejú mechanizmom vplyvu sociálneho prostredia na jednotlivca a majú poznatky o dynamike skupiny, etiológii ohrozenia detí a mládeže, ako aj o negatívnych sociálnych vplyvoch,
b) sociálni pracovníci disponujú metódami ovplyvňovania sociálneho prostredia, predovšetkým ide o sociálnu prácu so skupinou s prepojením školského a mimoškolského prostredia.

Rovnako aj Levická (2002b) a Matulayová (2006) považujú sociálnych pracovníkov za odborníkov na sociálne prostredie, ktorých úlohou je prevencia a intervencia v oblasti sociálno-patologických javov a sprostredkovanie odbornej pomoci klientom pri riešení sociálnych problémov. Facuna (2016) zdôrazňuje, že prax sociálnej práce v školskom prostredí si vyžaduje interdisciplinárny a transdisciplinárny prístup.

Na základe toho je zámerom nasledujúcej kapitoly poukázať na význam a priestor pre rozvoj sociálnej práce v školskom prostredí, ako aj na kompetencie a roly sociálnych pracovníkov, ktorými by sa odlišovali od iných odborníkov pôsobiacich v školskom prostredí.

3.1 Kompetencie odborných zamestnancov škôl na Slovensku

Zámerom tejto podkapitoly je analýza kompetencií odborných zamestnancov pôsobiacich v školskom prostredí na Slovensku a komparácia ich kompetencií s kompetenciami sociálnych pracovníkov.

Pojem kompetencie je vo všeobecnosti možné charakterizovať ako schopnosti, spôsobilosti, prípadne zručnosti k výkonu určitej činnosti, a teda možnosť pôsobiť vo funkciách v určitej pracovnej oblasti. V istom kontexte je možné termín kompetencie chápať ako synonymum k termínu kvalifikácia, ktorý v sebe zahŕňa dve požiadavky, a teda vedomosti, ktoré daný človek získal štúdiom alebo výcvikom a zároveň vnútornú pripravenosť využiť osvojené vedomosti v praxi. Z toho vyplýva, že kompetencie v sebe zahŕňajú motivačnú stránku osobnosti, vzťah k práci a identifikáciu s profesiou, sebadôveru k výkonu určitej pracovnej činnosti a podobne. (Truhlářová 2013)

Kompetencie odborných zamestnancov škôl na Slovensku upravuje Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Tento zákon okrem iného upravuje primárne kvalifikačné predpoklady, práva a povinnosti pedagogických a odborných zamestnancov škôl, ako aj náplň pracovnej činnosti jednotlivých pedagogických a odborných zamestnancov. V tomto zmysle je zákonom definovaná výchovno-vzdelávacia činnosť, ako aj profesijné kompetencie pedagogických a odborných zamestnancov základných a stredných škôl na Slovensku. Pre účely tohto zákona je pedagogický zamestnanec charakterizovaný ako fyzická osoba, ktorej hlavnou náplňou je pedagogická činnosť, ktorá je definovaná ako súbor činností vykonávaných výchovno-vzdelávacou činnosťou. Odborný zamestnanec je v zmysle spomínaného zákona definovaný ako fyzická osoba, ktorá v prostredí základnej alebo strednej školy vykonáva odbornú činnosť prostredníctvom psychologickej, špeciálnopedagogickej alebo logopedickej starostlivosti, výchovného a sociálneho poradenstva a prevencie. Dôraz odbornej činnosti je kladený na proces výchovy a vzdelávania v školskom prostredí. Náplňou odbornej činnosti je tiež spolupráca s inými odbornými zamestnancami a zástupcami zariadení pri zabezpečovaní práv žiakov, výkonu špecializovanej činnosti a riadiacej činnosti pri tvorivých aktivitách súvisiacich s odbornou činnosťou zamestnanca.

Tento zákon rozlišuje tri cieľové skupiny odborných zamestnancov škôl:

1. dieťa/žiak, prípadne skupina žiakov/trieda,
2. rodičia, opatrovníci, poručníci, eventuálne iné fyzické osoby, ktoré majú vo svojej osobnej alebo pestúnskej starostlivosti maloleté dieťa, ktoré navštevuje dané školské zariadenie, prípadne tiež zástupcov zariadení, kde je vykonávaná ústavná starostlivosť, predbežné alebo výchovné opatrenie, prípadne ochranná výchova,
3. pedagogickí zamestnanci.

Odborných zamestnancov škôl je možné v zmysle spomínaného Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch rozdeliť do piatich základných kategórií. Účelom týchto kategórií je deľba jednotlivých kompetencií pri výkone odbornej činnosti.

A. Psychológ/školský psychológ– kompetencie:

- psychologická diagnostika žiakov,
- individuálne, skupinové a hromadné psychologické poradenstvo pre žiakov v oblasti výchovy a vzdelávania, ale aj v oblasti rodinných a sociálnych vzťahov,
- psychoterapia pre žiakov,
- realizácia prevencie a intervencie medzi žiakmi s dôrazom na výchovno-vzdelávací proces,
- psychologické poradenstvo a konzultácie so zákonnými zástupcami žiakov a pedagogickými zamestnancami škôl.

B. Školský logopéd– kompetencie:

- logopedická diagnostika žiakov,
- poradenstvo a intervencia žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- poradenstvo a konzultácia zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom v oblasti komunikačných schopností.

C. Špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg a terénny špeciálny pedagóg – kompetencie:

- špeciálnopedagogická diagnostika,
- individuálne, hromadné alebo skupinové poradenstvo a intervencia žiakom s mentálnym/sluchovým/zrakovým alebo telesným postihnutím, prípadne žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou/ autizmom alebo žiakom s inými pervazívnymi vývinovými poruchami,
- odborné činnosti spojené s reedukáciou porúch správania,

- špeciálnopedagogické poradenstvo a konzultácia pre zákonných zástupcov žiakov a pedagogických zamestnancov škôl.

D. Liečebný pedagóg – kompetencie:

- terapeuticko-výchovná pomoc žiakom s vývinovými poruchami alebo poruchami správania, ktorí pre svoje znevýhodnenie a jeho následky nie sú schopní viesť primeraný spôsob života, prípadne žiakom, ktorých psychický, emocionálny alebo sociálny vývin je ohrozený,
- poradenstvo zákonným zástupcom žiakov a pedagogickým zamestnancom ohľadom reedukácie porúch správania.

E. Sociálny pedagóg– kompetencie:

- prevencia a intervencia sociálno-patologických javov,
- sociálno-pedagogické poradenstvo pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo inak znevýhodneným žiakom,
- sociálno-pedagogické poradenstvo pre zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov,
- činnosť zameraná na reedukáciu správania a sociálnu výchovu s dôrazom na podporu prosociálneho a etického správania, sociálno-pedagogická diagnostika, expertízna a osvetová činnosť.

3.1.1 Komparácia psychologického a sociálneho poradenstva

Najväčšiu pozornosť v komparácii profesijných kompetencií odborných zamestnancov škôl si z dôvodu prelínania a podobnosti niektorých kompetencií vyžaduje primárne školský psychológ, sociálny pedagóg a sociálny pracovník. Kvalifikačné predpoklady psychológa pôsobiaceho v školskom prostredí vymedzuje vyššie spomínaný zákon, ktorý vyžaduje magisterské vzdelanie v odbore psychológia (jednoodborový program). Medzi základné kompetencie školského psychológa patrí psychologická diagnostika a psychologické poradenstvo. V tomto prípade sa základné kvalifikačné predpoklady a kompetencie z nich vyplývajúce odlišujú od kvalifikačných predpokladov a kompetencií sociálneho pracovníka.

Základný rozdiel medzi sociálnym a psychologickým poradenstvom, je v tom, že psychologické poradenstvo sa zameriava na človeka, jeho vlastnosti a osobnosť ako celok, prípadne sebapoznanie a problémy s tým súvisiace. Sociálne poradenstvo sa primárne zameriava na človeka v kontexte jeho sociálneho prostredia, v ktorom vyrastal a v ktorom momentálne pôsobí. Psychologické a sociálne poradenstvo majú síce spoločné to, že vychádzajú z rovnakých teoretických východísk a využívajú sa podobné metódy a techniky

práce, ale psychologické poradenstvo je orientované intrapersonálne, pričom sociálne poradenstvo je orientované extrapersonálne, a teda je orientované na klienta a jeho prostredie. (Koščo 1987)

- **Využitie sociálneho poradenstva v školskom prostredí**

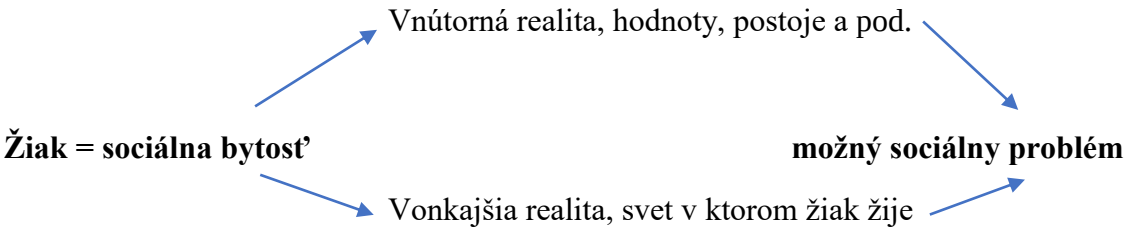
Sociálne poradenstvo je možné vo všeobecnosti vymedziť ako metódu vzdelávania a výchovy, metódu pomoci človeku a redukovania emocionálneho napätia pri hľadaní možnosti riešenia sociálnych problémov. Primárnou cieľovou skupinou sociálneho poradenstva sú klienti nachádzajúci sa v sociálnej a hmotnej núdzi, ktorí nie sú schopní riešiť svoje problémy samostatne a bez odbornej pomoci. (Gabura 2005) Primárnym cieľom sociálneho poradenstva je pomoc pri riešení sociálnych problémov prostredníctvom mobilizácie možností a schopností jednotlivca (Mydlíková et al. 2005).

Poskytovanie sociálneho poradenstva na Slovensku je legislatívne ukotvené v Zákone č. 448/ 2008 Z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Tento zákon definuje sociálne poradenstvo ako odbornú činnosť zameranú na pomoc fyzickej osobe v nepriaznivej sociálnej situácii. Cieľom základného sociálneho poradenstva je podľa tohto zákona posúdenie povahy problému a poskytnutie základných informácii o možnostiach riešenia problému, prípadne sprostredkovanie ďalšej odbornej pomoci. Špecializované sociálne poradenstvo je v zmysle tohto zákona definované ako zistenie príčin vzniku problému, ako aj charakteru a rozsahu problémovej situácie klienta a následne poskytnutie konkrétnej odbornej pomoci.

Bore (2002) kladie do popredia sociálne poradenstvo ako vhodnú a efektívnu metódu sociálnej práce v školskom prostredí využiteľný v intervencii zameranej na žiaka a jeho sociálny problém. Zdôrazňuje však potrebu prispôsobiť úroveň poradenstva detskému klientovi. Dôležité je porozumieť sociálnemu prostrediu, ktoré obklopuje žiaka (rodina, spolužiaci, učitelia, rovesníci a podobne) a zisťovať príčiny vzniku sociálneho problému klienta. Intervencia je preto následne smerovaná aj na školskú triedu, pedagógov a rodinu žiaka, v závislosti od typu problému.

Služby sociálneho poradenstva spolu so sociálnou prevenciou tvoria základné služby, ktoré by v rámci sociálnej práce v školskom prostredí mali byť poskytované a to bez ohľadu na to, či ide o prípadovú sociálnu prácu, sociálnu prácu so skupinou alebo sociálnu prácu s rodinou (Dupper 2002).

Príčinou mnohých sociálnych problémov žiakov môže byť skutočnosť, že ich vonkajší svet sa mení príliš rýchlo, na rozdiel od ich vnútorného sveta, kde patrí osobnosť, hodnoty, postoje a podobne, ktoré sa menia oveľa pomalšie (Obr. 4).



Zdroj : Gabura (2005)

Obr. 4 Mechanizmus vzniku sociálnych problémov

Sociálne poradenstvo v školskom prostredí odráža ekologickú perspektívu, v ktorej je dôraz kladený na jedinca (žiaka) ako na sociálnu bytosť, ktorého sociálna skúsenosť zohráva významnú úlohu pri rozvoji jeho osobnosti. Sociálne skúsenosti, ktoré daný jedinec prežíva, môžu súvisieť so vznikom jeho sociálnych problémov, nakoľko podstata sociálnych problémov vyplýva primárne z medziľudskej interakcie v konkrétnom sociálnom poli jedinca. Uplatnenie sociálneho poradenstva (Gabura 2005) v rámci sociálnej práce v školskom prostredí je možné aplikovať nasledovne:

- problémy v sociálnych vzťahoch,
- nedostatočné sociálne spôsobilosti,
- problémy vo vzťahu k škole ako inštitúcii,
- problémy vo výkone sociálnych rolí (dieťa – žiak – spolužiak),
- nezvládanie školského stresu a záťaže,
- interpersonálne konflikty,
- problémy súvisiace so sociálnou adaptáciou,
- problémy v oblasti sociálnej patológie,
- zmena životného štýlu z dôvodu životnej zmeny.

Vychádzajúc z definície sociálneho poradenstva od Gaburu (2005) sa sociálny pracovník v školskom prostredí môže uplatniť aj v oblasti intervencie sociálnych a hmotných problémov vyplývajúcich z dôvodu nepriaznivej sociálnej situácie v rodine žiaka.

Sociálne poradenstvo žiakom môže byť okrem prezenčnej formy poskytované aj dištančne. Dištančná forma sociálneho poradenstva má svoje špecifiká, ktoré vyplývajú z odlišných podmienok, v rámci ktorých je niekedy potrebné použiť iné metódy práce s klientom. Dištančné poradne sú zväčša koncipované pre konkrétnu cieľovú skupinu, napr.

pre drogovo závislých, týrané ženy, detské linky a podobne (Gabura 2013). Pre dištančné poradenstvo je charakteristické, že ide o proces sociálnej intervencie, pri ktorom sú poradca a klient od seba priestorovo vzdialení (Špatenková 2004).

V prípade, že klientom sociálneho pracovníka je žiak základnej školy, môže sa sociálny pracovník stretnúť s týmito okruhmi problémov – zlý školský prospech, vysoké nároky rodičov na dieťa, rozvod rodičov, odchod jedného z rodičov dieťaťa, resp. príchod nového partnera jedného z rodičov, začiatok novej rodiny, úmrtie v rodine, narodenie súrodenca, problém so súrodencom, hádky rodičov, alkoholizmus rodičov, týranie alebo zneužívanie dieťaťa, adopcia, problémy s učiteľom, šikanovanie v škole, problémy s kamarátmi alebo spolužiakmi, detské lásky, úteky z domu, samovražedné myšlienky, tajomstvo, problémy so spojené s prvým experimentovaním s alkoholom a drogami, otázky ohľadom sexu – sexuálne dozrievanie, otázky ohľadom viery a náboženstva, choroba rodiča alebo dieťaťa, zmena bydliska, rodičia nechcú dovoliť alebo kúpiť niečo, čo dieťa veľmi chce, smrť zvieratka, dieťa sa nudí alebo má radosť z niečoho a chce sa podeliť, voľný čas, informácie z rôznych oblastí (Vyhnálková 2012).

3.1.2 Komparácia sociálnej pedagogiky a sociálnej práce

Sociálna pedagogika a sociálna práca predstavujú dve oblasti pomoci človeku a obe sú zhodne radené medzi pomáhajúce profesie. Je možné konštatovať, že sa tieto vedné disciplíny kvôli podobnému predmetu záujmu sčasti prekrývajú. Pri práci s niektorými cieľovými skupinami, za určitých podmienok, tak môžu byť využití odborníci oboch vedných disciplín. (Kaplánek 2013) Sociálneho pedagóga je možné vo všeobecnosti definovať ako odborníka na sociálno-výchovnú činnosť, ktorej zámerom je zvyšovanie kvality života žiakov prostredníctvom sociálnej prevencie a sociálneho poradenstva. (Bakošová 2012). V rámci kvalifikačných predpokladov je od sociálneho pedagóga vyžadované magisterské vzdelanie v odbore sociálna pedagogika, v odbore pedagogika – program sociálna pedagogika alebo v odbore sociálna práca. Je možné konštatovať, že na jednej strane sa môže absolvent sociálnej práce uplatniť aj v školskom prostredí – ako sociálny pedagóg pôsobiaci buď v konkrétnej škole alebo v Centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Základný rozdiel medzi sociálnou pedagogikou a sociálnou prácou je v tom, že kým sociálna pedagogika sa sústredí na deti a mládež ako cieľovú skupinu, tak sociálna práca sa orientuje skôr na široké spektrum cieľových skupín. (Kaplánek 2013) Napriek tomu Matulayová (2016) poukazuje na to, že od roku 2014 je v rámci prevencie sociálno-patologických javov je pri práci s deťmi a mládežou v školskom prostredí viac kladená do popredia sociálna pedagogika,

kvôli realizácii Národného projektu Projekt INkluzívnej Edukácie (PRINED), prebiehajúceho v rokoch 2014 - 2015, ktorého cieľom bola zmena slovenského školského systému s dôrazom na inkluzívne vzdelávanie. Z tohto projektu bolo financovaných 354 novovytvorených miest pre sociálnych pedagógov na celom Slovensku. Na tejto pracovnej pozícii sa vo veľkej miere uplatnili práve absolventi magisterského štúdia sociálnej práce.

Kompetencie, ktoré sociálnym pedagógom v školskom prostredí prislúchajú, nie sú úplne totožné z hľadiska kompetencií, ktorými disponujú sociálni pracovníci, či už ide o prácu s deťmi a mládežou alebo aj inými cieľovými skupinami. Úplnosť multidisciplinarity školských odborných tímov si však vyžaduje ako primárnu sociálnu prevenciu a intervenciu na úrovni základného sociálneho poradenstva, tak aj prácu s rizikovými rodinami, rómskymi rodinami, so žiakmi so zdravotným znevýhodnením, so žiakmi s problémovým správaním, s deťmi ohrozenými CAN syndrómom, sociálno-právnu ochranu detí a podobne. Všetky tieto sociálne problémy si však vyžadujú kompetencie na výkon sociálnej prevencie na všetkých jej úrovniach (a teda aj selektívnej a indikovanej), ako aj na výkon intervencie a špecializovaného sociálneho poradenstva a s tým spojenú prax na úrovni prípadovej sociálnej práce, sociálnej práce so skupinou a sociálnej práce s rodinou.

Preto sa v tejto oblasti otvára problematika, ktorou je odlíšenie profesie sociálneho pracovníka v školskom prostredí od profesie sociálneho pedagóga v školskom prostredí. Na základe toho sa v nasledujúcich dvoch podkapitolách zaoberáme kompetenciami a rolami sociálnych pracovníkov a ich možným uplatnením v školskom prostredí.

3.2 Kompetencie sociálnych pracovníkov v školskom prostredí

V nadväznosti na teoretickú charakteristiku sociálnej práce v školskom prostredí a kompetencie odborných zamestnancov škôl na Slovensku sa v tejto časti venujeme kompetenciám a rolám, ktoré zastávajú sociálni pracovníci v školskom prostredí v krajinách, kde je sociálna práca v školách etablovaná. V závere podkapitoly sa zameriavame na kompetencie, ktorými disponujú sociálni pracovníci pri práci s deťmi a mládežou a poukazujeme na priestor, ktorý vznikol pre profesiu sociálneho pracovníka v školskom prostredí na Slovensku.

Profesijné kompetencie sociálnych pracovníkov, uplatňovanie kompetenčného prístupu a následná aplikácia v rôznych formách sociálnej práce, predstavuje súčasť profesionalizácie sociálnej práce ako vednej disciplíny. Vysoká variabilita sociálnej práce však spôsobuje problém, ktorým je nejednoznačné vymedzenie okruhu profesijných kompetencií sociálnych

pracovníkov a ich následná implementácia v zákonoch SR. (Hudecová et al. 2010) Problematika kompetencií sociálnych pracovníkov súvisí s požiadavkami na ich odbornú prípravu a osobnostnými predpokladmi na zvládnutie rolového konania a spôsobilostí, ktorými má sociálny pracovník disponovať (Levická 2017).

Kompetencie sociálnych pracovníkov je možné definovať ako funkcionálny prejav uznávanej profesionálnej role sociálneho pracovníka, ktorého súčasťou sú ako odborné znalosti, tak aj schopnosti zhodnotiť problémovú situáciu klienta a vhodne aplikovať zvolené metódy práce, ktoré reflektujú hodnoty sociálnej práce (Havrdová 1999, in: Truhlářová 2013) Levická (2009) poukazuje na komplexnosť uchopenia pojmu kompetencie sociálnych pracovníkov a na základe toho odlišuje kompetencie vzťahujúce sa k vedeckej práci, kompetencie potrebné pre sebareflexiu, profesijne kompetencie a podobne.

Mlčák (2005, in: Elichová et al. 2017) rozlišuje v rámci kompetencií sociálnych pracovníkov tri veľké skupiny kompetencií, ktoré delí podľa pracovných oblastí:

a) kompetencie vo vzťahu ku klientom,

b) kompetencie vo vzťahu k pracovnej organizácii a pracovnému tímu,

c) kompetencie vo vzťahu k systému sociálnych služieb.

Levická a Levická (2015) spracovali teoretický konštrukt identity sociálnej práce (Tab. 6), prostredníctvom ktorého poukazujú na štyri subsystémy, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú. Tieto subsystémy predstavujú súčasť komplexného systému nazývaného sociálna práca. Zámerom teoretického konštruktu identity sociálnej práce je poukázať na odlišnosti medzi sociálnou prácou a inými profesiami.

Tab. 6 Identita sociálnej práce

A – historické kontexty vývoja sociálnej práce, misia, úlohy a ciele sociálnej práce;	**B** – definícia, charakteristické znaky, polia sociálnej práce, role sociálnych pracovníkov, klientela sociálnej práce, legislatíva;
C – motivácia k výberu profesie, etika a hodnoty sociálnej práce, profesijné organizácie;	**D** – teoretické východiská, požiadavky na vzdelanie, druhy činností, metódy a techniky sociálnej práce, metodológia kompetencie sociálnych pracovníkov;

Zdroj: Levická, Levická (2015)

Kompetencie sociálnych pracovníkov v školskom prostredí sú definované v štandardoch rôznych asociácii a organizácii, ktoré zastrešujú činnosť sociálnych pracovníkov v školskom prostredí, ako napríklad Americká asociácia školských sociálnych pracovníkov, Národná asociácia sociálnych pracovníkov, Medzinárodná sieť školskej sociálnej práce. Štandardy pre

výkon sociálnej práce v školskom prostredí vydala Národná asociácia sociálnych pracovníkov (2012). Základným cieľom týchto štandardov je vymedziť očakávania od školských sociálnych pracovníkov a ich služieb, ich etický kódex, postupy pre obhajovanie klientových práv. V USA činnosť sociálnych pracovníkov v školskom prostredí vymedzuje prioritne Zákon o vzdelávaní, ktorý definuje činnosť školských sociálnych pracovníkov ako obslužnú činnosť, ktorej cieľom je zabezpečenie posudkov, diagnostiky, poradenstva, výchovných, terapeutických a iných služieb pre zabezpečenie komplexných potrieb žiakov a študentov. (Raines 2013) Sociálny pracovník v školskom prostredí by mal disponovať vedomostnou základňou, v rámci ktorej by mal poznať:

- vývin dieťaťa, špecifiká jednotlivých vývinových etáp, ich odchýlky a normy, ako aj špecifické vývinové poruchy učenia, zvláštnosti vo vývine detí a ich reakcie na zvláštne životné udalosti, ako smrť v rodine, rozvod, choroba, strata zvieratka, nový partner rodiča a pod.,
- životný cyklus rodiny a prejavy tranzitórnej krízy rodiny (Vyhnálková 2012).

Od tejto vedomostnej základne sa odvíjajú aj metódy a techniky, ktoré sociálny pracovník vo svojej praxi v škole môže uplatňovať.

Levická (2008) v rámci projektu *Vega – Možnosti sociálnej práce s neorganizovanou mládežou* apeluje na potrebu zriadenia profesie sociálnych pracovníkov v školskom prostredí, ktorým by mali prislúchať tieto kompetencie:

- vypracovanie plánu preventívnych aktivít pre školu a realizácia sociálnej prevencie a intervencie v oblasti rizikového správania žiakov,
- sociálna práca so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- sociálne poradenstvo pre žiakov, zákonných zástupcov, či pedagógov v oblasti sociálno-výchovných problémov a CAN syndrómu,
- vytvorenie siete a sprostredkovanie kontaktu so sociálnymi inštitúciami pre deti, mládež a rodinu,
- vytváranie podmienok pre efektívnu spoluprácu školy, rodiny a komunity.

3.3 Roly sociálnych pracovníkov v školskom prostredí

Sociálny pracovník pôsobiaci v školskom prostredí musí disponovať špeciálnymi vedomosťami a spôsobilosťami, aby dokázal zabezpečiť komplexnosť svojej práce na všetkých úrovniach sociálnej práce (Kelly 2008). Jednotlivé roly a kompetencie sociálnych pracovníkov sa tak môžu prekrývať s inými odborníkmi alebo sa v ideálnom prípade dopĺňajú

(Dupper 2002). Do kompetencií sociálnych pracovníkov v krajinách, kde je sociálna práca v školskom prostredí bežnou súčasťou školského systému patrí vykonávanie systémových zmien pri prijímaní a implementácii intervenčných postupov, ktoré majú za cieľ zlepšovať vzdelávacie výsledky študentov (Clark, Alvarez 2010). Openshaw (2008) medzi základné kompetencie radí tiež výkon intervencie zameranej na deti a ich rodičov, poskytovanie poradenstva členom pedagogického školského tímu a asistenciu pri rozvíjaní preventívnych programov. Kelly (2008) zdôrazňuje, že sociálny pracovník musí disponovať špeciálnymi vedomosťami a spôsobilosťami, tak aby dokázal zabezpečiť komplexnosť sociálnej práce na mikro, mezo a makro úrovni. Sociálni pracovníci v školách nepracujú samostatne, ale ako členovia školského multidisciplinárneho tímu. To spôsobuje, že sa niekedy jednotlivé roly a kompetencie prekrývajú alebo sa v ideálnom prípade dopĺňajú. (Dupper 2002) Z toho vyplývajú profesijné roly sociálnych pracovníkov v školskom prostredí uvedené v nasledujúcej tabuľke (Tab. 7).

Tab. 7 Profesijné roly sociálnych pracovníkov v školskom prostredí

Rola	Úlohy
1) Splnomocnenec	Pomáhať žiakom pri navrhovaní prostriedkov pre dosahovanie ich potrieb a vypracovať vlastné návrhy riešenia ich problémov, ktoré súvisia s ich vývinovým obdobím a prispôsobovaním sa školskému životu, tak aby mohli svoje zdroje využívať efektívne.
2) Poradca	Pomáhať žiakom, aby lepšie porozumeli sami sebe a svojim pocitom, aby mohli svoje problémy vyriešiť primerane ich vývinovému obdobiu s prispôsobením sa školskému prostrediu.
3) Sociálny pedagóg	Pomáhať žiakom a ich rodinám rozvíjať pozitívne sociálne hodnoty, postoje a správanie. Podporovať harmonické medziľudské vzťahy a zmysel pre zodpovednosť voči spoločnosti.
4) Konzultant	Poskytovať konzultačné služby pedagógom a pomoc v oblasti sociálnych problémov žiakov a rozvoja ich osobností.
5) Mobilizátor zdrojov	Lokalizovať a mobilizovať zdroje žiaka, jeho rodiny a komunity v prospech žiaka.
6) Výskumník	Zhodnotiť svoje služby a zbierať dáta a údaje o svojej práci, pre rozvoj svojich služieb.
7) Advokát	Oboznamovať sa so všeobecným vzdelávacím systémom a pripravovať odporúčania pre zlepšenie vzdelávania.
8) Mediátor	Posilňovať väzby medzi žiakom, jeho rodinou, školou a komunitou a presadzovať harmonizáciu týchto vzťahov.

Zdroj: Chui, Ling (2013)

Vo všeobecnosti však sociálnym pracovníkov prislúchajú aj tieto profesijné roly – zmocňovateľ, prípadový manažér, sprostredkovateľ služieb, facilitátor, edukátor a konzultant (Levická, Levická 2015).

Charakteristiky viažuce sa k inštitucionalizácii sociálnej práce, ktoré vymedzil Musil (2010) zároveň môžeme v aplikačnej rovine považovať aj za základné predpoklady nevyhnutné pre etablovanie sociálnej práce v školskom prostredí na Slovensku:

- uznanie školského prostredia ako špecifickej oblasti praxe sociálnej práce,
- uznanie špecifických kompetencií sociálnych pracovníkov v školskom prostredí.

Legislatívne vymedzenie školskej sociálnej práce súvisí aj s procesom profesionalizácie sociálnej práce ako takej, od ktorého sa očakáva aj zvýšenie informovanosti laickej verejnosti o sociálnej práci ako takej. Malo by to tiež viesť k zvyšovaniu statusu sociálnych pracovníkov, a to prostredníctvom preukázania vedomostí a kompetencií, ale najmä podľa toho, čo odlišuje pomoc, ktorá je sociálnymi pracovníkmi realizovaná, od pomoci, ktorá je poskytovaná inými odborníkmi. (Skyba 2015) Práve profesionalizácia sociálnej práce v súčasnej spoločnosti objasňuje v čom spočívajú špecifiká tejto vednej disciplíny v komparácii so psychológiou, sociológiou, sociálnou pedagogikou a podobne. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že základné špecifiká spočívajú v tom, že ide o prácu s najviac ohrozenými skupinami v spoločnosti. Ide o ľudí, ktorí z rôznych dôvodov majú sociálne problémy, núdzu a často neuspokojené potreby. K tejto intervencii sú využívane špecifické metódy a techniky sociálnej práce. (Balogová 2012)

Toto špecifikum vyúsťuje do formovania aplikovaných vedných oblastí, medzi ktoré patrí aj sociálna práca v školskom prostredí. V intenciách vymedzenej problematiky rovnako aj Lichner a Šlosár (2017) poukazujú na potrebu etablovania sociálnej práce v školskom prostredí, pričom priestor pre sociálnych pracovníkov v školách na Slovensku vidia hlavne v oblasti individuálneho, skupinového a rodinného poradenstva, v krízovej intervencii, poskytovaní konzultácií učiteľom a rodičom, v koordinácii preventívnych programov, realizácii workshopov pre žiakov, učiteľov a rodičov, ale aj v identifikovaní prediktorov problémového správania a následnej intervencii. Poukazujú však na dôležité uznanie kvalifikácie tejto profesie a následnej klasifikácie z hľadiska platnej legislatívy.

Matulayová (2006) konštatuje, že sociálna práca v školskom prostredí sa síce na Slovensku realizuje, ale:

✓ nie je realizovaná sociálnymi pracovníkmi a vykonávaná je:

- priamo v škole odbornými zamestnancami školy, ako napríklad výchovnými poradcami, koordinátormi prevencie, sociálnymi pedagógmi a inými odbornými zamestnancami školy,
- mimo školského prostredia inými odborníkmi, ktorí sú zamestnancami školských poradenských zariadení, ako napríklad psychológmi, špeciálnymi pedagógmi, logopédmi.

✓ je realizovaná sociálnymi pracovníkmi a vykonávaná je v zariadeniach na výkon ústavnej a ochrannej výchovy, v reedukačných a krízových zariadeniach (ako druh štátneho školského zariadenia pre rizikové deti a mládež a poskytuje sa im krízová pomoc), v školských poradenských zariadeniach pedagogicko-psychologickej poradne a v špeciálnych školách internátneho typu.

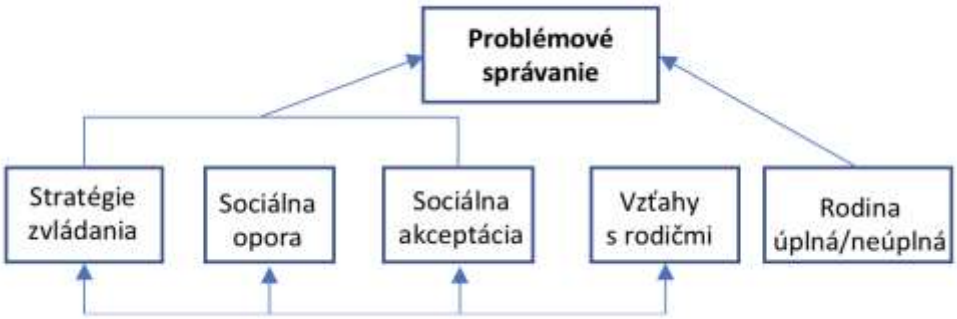
Napriek absencii explicitného legislatívneho ukotvenia sociálnej práce v školskom prostredí, existuje možnosť ako realizovať sociálnu prácu v školách prostredníctvom spolupráce škôl s tretím sektorom, nakoľko cieľovou skupinou sociálnych pracovníkov v neziskovom sektore sú aj deti a mládež s problémovým správaním a poruchami správania, prípadne deti, ktoré sú ohrozené sociálno-patologickými javmi a rizikovým správaním (Mydlíková 2010), a teda ak:

- iný právny subjekt získa akreditáciu na poskytovanie špecializovaného sociálneho poradenstva (napríklad aj terénnou formou) v zmysle Zákona č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení niektorých zákonov,
- a/alebo iný právny subjekt získa akreditáciu pre výkon rôznych preventívnych aktivít podľa Zákona č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

4 VÝSKUM PREDIKTOROV PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA REALIZOVANÝ NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH V KOŠICIACH

Ako hlavný cieľ sociálnej práce v školskom prostredí sme vymedzili primárne identifikáciu prediktorov problémového správania žiakov, a teda nasledujúcim krokom je sociálna prevencia a intervencia so zameraním na zníženie problémového správania žiakov prostredníctvom foriem, metód a techník sociálnej práce.

Výskum realizovaný na základných školách v Košiciach sa zameriaval na hľadanie súvislostí a prediktorov problémového správania žiakov. Ako čiastkové ciele výskumu sme stanovili – zistiť mieru výskytu problémového správania žiakov základných škôl a negatívnych školských dôsledkov s tým súvisiacich, zmapovať zdroje vnímanej sociálnej opory, zmapovať stratégie zvládania záťaže u detí na základných školách a zistiť ich možné súvislosti s vnímanou sociálnou oporou, sociálnou akceptáciou, vzťahmi s rodičmi a problémovým správaním. Zistenie existencie a smeru vzťahov medzi vymedzenými premennými považujeme za dôležité pri navrhovaní účinnej sociálnej prevencie a intervencie problémového správania v kontexte možností sociálnej práce v školskom prostredí. Predpokladáme však, že vznik a rozvoj problémového správania žiakov môže byť multikauzálneho a multifaktoriálneho pôvodu. V intenciách teoreticky vymedzenej problematiky sa výskumná časť monografie venuje tým aspektom, na ktoré sa sociálni pracovníci na základe svojich kompetencií môžu zameriavať. Prehľadnejšie znázornenie cieľov výskumu zameraných na hľadanie súvislostí a predikcií problémového správania ponúkame v nasledujúcej schéme (Obr. 5).



Obr. 5 Schéma empirických cieľov práce

4.1 Metódy a metodiky

Pre realizáciu výskumu bol použitý dotazník, ktorý z hľadiska svojej konštrukcie predstavoval kombináciu viacerých štandardizovaných metodík doplnených o autorské otázky. Každá metodika sa zaoberala niektorou sledovanou oblasťou, ktorá bola bližšie charakterizovaná v teoretickej časti práce a súvisí s cieľmi výskumu. Vzhľadom na to, že výskumnú vzorku tvorili žiaci vo veku 11-13 rokov, bolo potrebné výber konkrétnych metodík zohľadniť vekovému zloženiu výskumného súboru.

- **Stratégie zvládania záťažových situácií**

Pre zisťovanie využívaných stratégií zvládania záťaže bol využitý dotazník *Brief COPE,* ktorého autorom je Carver (1997). Prostredníctvom tohto dotazníka je možné zistiť ako sa ľudia správajú a čo prežívajú, keď sú vystavení záťažovej situácii. Autor skonštruoval aj Multidimenzionálny dotazník copingových stratégií FULL COPE, ktorý obsahuje 60 položiek. Vzhľadom na vekové zloženie respondentov sme považovali za vhodnejšie použiť jeho kratšiu, 28 položkovú verziu Brief COPE. Vnútorná konzistencia pôvodného dotazníka prostredníctvom Cronbachovho koeficientu alfa dosahuje 0,75. V autorskom výskume dosiahla metodika reliabilitu $\alpha = 0{,}81$.

Respondenti odpovedajú prostredníctvom šesť bodovej škály s číselnou stupnicou od 1 = vôbec sa nehodí až po 6 = úplne sa hodí. Keďže išlo o respondentov vo veku 11-13 rokov, pod šesť bodovou škálou sme pre jednoduchšiu orientáciu použili piktogramy, kde pri 1 (vôbec sa nehodí) bol použitý piktogram palec dole a pri 6 (úplne sa hodí) bol použitý piktogram palec hore.

Prostredníctvom tejto metodiky je možné identifikovať 14 stratégií zvládania. Ide o aktívne zvládanie, plánovanie, pozitívne prerámovanie, akceptácia, humor, religiozita a spiritualita, využívanie emocionálnej podpory, použitie inštrumentálnej sociálnej podpory, sebarozptýlenie, popretie, ventilovanie, používanie drog, odangažované správanie a sebaobviňovanie.

Nasledujúce faktory umožňujú rozlíšiť tri typy zvládania záťaže, ktoré boli pôvodne rozpracované Lazarusom (1984, in: SU et al., 2015):

1. zvládanie zamerané na problém – aktívne zvládanie, plánovanie a využívanie inštrumentálnej opory,
2. zvládanie zamerané na emócie – využívanie emocionálnej opory, pozitívne prerámovanie, akceptácia, religiozita, humor,

3. zvládanie zamerané na únik – ventilácia, popretie, zneužívanie drog a alkoholu, odangažované správanie, sebarozptýlenie a sebaobviňovanie.

Zvládanie zamerané na problém a zvládanie zamerané na emócie predstavujú adaptívne stratégie zvládania záťaže. Maladaptívne stratégie zvládania sú prezentované jedným typom zvládania – zvládanie zamerané na únik (Baštecká, Goldman 2001).

- **Vnímaná sociálna opora**

Pre zisťovanie vnímanej sociálnej opory bol použitý dotazník *MSPSS – The Multidimensional Scale of Perceived Social Support* – Multidimenzionálna škála vnímanej sociálnej opory. Autormi dotazníka sú Zimet, Dahlem, Farley (1988). Tento dotazník zisťuje ako respondent vníma svoju sociálnu oporu. Metodika obsahuje 12 položiek, ktoré rozlišujú nasledujúce zdroje vnímanej sociálnej opory – rodina, priatelia a iní významní jedinci. Iní významní jedinci boli v autorskom výskume nahradení pedagógmi. Respondenti odpovedajú na sedembodovej škále súhlasu – nesúhlasu. Aj pri tomto dotazníku sme pre jednoduchšiu orientáciu na škále použili piktogramy, kde pri 1 (silne nesúhlasím) bol použitý piktogram palec dole a pri 7 (silne súhlasím) bol použitý piktogram palec hore. Priemerné skóre sa pohybuje v rozpätí škály a indikuje celkovú úroveň vnímanej sociálnej opory jedinca. Čím je vyššie skóre, tým je vyššia celková úroveň vnímanej sociálnej opory. Originálny dotazník prostredníctvom Cronbachovho koeficientu alfa v jednotlivých subškálach dosahuje hodnotu 0,81 - 0,94. V autorskom výskume sa koeficient alfa v jednotlivých subškálach pohyboval v rozpätí α = 0,79 - 0,87. Celá metodika dosiahla reliabilitu α = 0,86.

- **Vzťahy s rodičmi**

Na zisťovanie vzťahov s rodičmi bol použitý dotazník *PRPS – Positive Relationship with Parents Scale – Teen Survey* – Škála pozitívnych vzťahov s rodičmi – štandardizovaný dotazník, ktorého cieľom je zmerať vzťahy žiakov s ich rodičmi. Dotazník je štandardizovaný v populácii 12-17 rokov. Skladá sa zo šiestich položiek, ktoré zisťujú ako často sa deje opisované správanie u rodičov. Respondenti majú možnosť odpovedať prostredníctvom 5 bodovej škály, od 1 = nikdy, až po 5 = stále. Vzhľadom na vekové zloženie respondentov sme použili pod danou škálou emotikony znázorňujúce danú emóciu (1 = ☹, 5 = ☺). Keďže používanie emotikonov je pre danú vekovú skupinu blízke, ich účelom v našom dotazníku bolo zjednodušené orientovanie sa v daných odpovediach na škále. Dotazník sa vyhodnocuje sa prostredníctvom celkového skóre, ktoré sa pohybuje v rozpätí škály, pričom nízke skóre vypovedá o konfliktnom až negatívnom vzťahu s rodičmi, naopak vysoké skóre indikuje pozitívny vzťah žiakov s ich rodičmi. Originálny dotazník dosahuje vysokú vnútornú

konzistenciu Cronbachovho koeficientu alfa 0,92. (Hair et al. 2003) V autorskom výskume dosiahla daná metodika reliabilitu α= 0,82.

- **Sociálna akceptácia v školskom a rodinnom prostredí**

Pre zisťovanie sociálnej akceptácie bol použitý dotazník *DSA – Dotazník sociálnej akceptácie,* ktorého autorom je Juhás (1990). Cieľom dotazníka je zistiť aktuálnu pozíciu žiaka v školskej triede, ako aj vzťah školského a rodinného prostredia. Dotazník pozostáva z 32 položiek, ku ktorým respondenti vyjadrujú mieru svoju súhlasu, respektíve nesúhlasu na slovne vyjadrenej stupnici. Tieto položky je možné rozdeliť do štyroch subškál:

a) vzťah k spolužiakom a ich hodnotenie,

b) názor žiaka na ostatných členov triedy,

c) emocionálne prežívanie žiaka súvisiace s jeho životom v triede,

d) sociálna akceptácia v rodine – vzťah rodinného a školského prostredia.

Dotazník sa vyhodnocuje prostredníctvom jednotlivých subškál, ako aj celkovo prostredníctvom hrubého skóre pre celú metodiku. Vysokým skóre indikuje začlenenosť v školskom kolektíve, resp. nekonfliktné vzťahy s ostatnými členmi v triede. Nízke skóre indikuje problémy so začlenením do kolektívu v triede, resp. vypovedá o konfliktnom vzťahu jedinca s ostatnými spolužiakmi. Extrémne nízke skóre môže poukazovať na rozpor medzi hodnotami v rodine a v školskom prostredí, respektíve neschopnosť žiaka prijať normy stanovené v danej triede.

Dotazník vykazoval vnútornú konzistenciu Cronbachovho koeficientu alfa pre jednotlivé subškály v rozmedzí 0,71 - 0,81. V autorskom výskume dosiahli jednotlivé subškály reliabilitu α = 0,58 - 0,76. Celá metodika dosiahla reliabilitu α = 0,80.

- **Problémové správanie a jeho negatívne dôsledky**

Na zisťovanie miery výskytu problémového správania bola použitá autorsky vytvorená metodika, ktorá obsahovala dvanásť položiek. Respondenti odpovedali prostredníctvom 5-bodovej Likertovej škály sumovaných odhadov, pričom 1 = nikdy, až 5 = pravidelne. Cieľom bolo zistiť v akej miere a ako často sa daný žiak správa problémovo, prostredníctvom jednotlivých tvrdení na škále – klamanie učiteľom, podvádzanie, resp. opisovanie pri písomkách a domácich úlohách, kradnutie, rôzne prejavy verbálnej a fyzickej agresivity, ako aj úmyselné vynechávanie školskej dochádzky. V rámci tejto časti nás taktiež zaujímalo ako často daný žiak dostáva poznámky kvôli nevhodnému správaniu v škole, či

pokarhania učiteľom alebo riaditeľom školy, taktiež ako často sa stáva, že musí platiť pokutu kvôli úmyselnému ničeniu školského majetku. Jednotlivé položky vychádzali z teoretického spracovania skúmanej problematiky, pričom aj prax ukazuje, že toto sú tie prejavy problémového správania, ktoré majú negatívne školské dopady a zhoršujú kvalitu vzdelávacieho procesu, a teda je potrebné sa zamerať na ich prevenciu a intervenciu.

Celkovú mieru problémového správania sme vyhodnocovali prostredníctvom priemerného skóre, ktoré sa pohybuje v rozpätí škály, pričom nízke skóre indikuje nízku až žiadnu mieru zisťovaného problémového správania, naopak čím je vyššie skóre, tým sa daný žiak častejšie správa problémovo. Dotazník vykazoval dostatočnú mieru vnútornej konzistencie prostredníctvom merania reliability Cronbachovym koeficientom $\alpha = 0,72$.

Celková batéria dotazníkov bola doplnená o autorské otázky, v rámci ktorých sme zisťovali negatívne školské dopady problémového správania v škole, a teda či mal daný žiak na poslednom vyučovaní neospravedlnené vymeškané hodiny z vyučovania, zhoršenú známku zo správania, aký je jeho školský prospech, taktiež či sa vyskytla zmena v jeho školskom prospechu po prechode na druhý stupeň.

Batéria dotazníkov bola doplnená o demografickú otázku – typ rodiny, z ktorej respondent pochádza z hľadiska jej úplnosti, a teda odlišujeme úplnú a neúplnú rodinu. Vzhľadom na novodobý typ rodiny, ktorým je doplnená rodina (bližšie charakterizovaná v predchádzajúcej časti monografie), bolo na subjektívnom zvážení respondenta, do ktorej kategórie sa priradí. Zámerom je zistiť, či sa vyskytujú rozdiely v miere problémového správania a iných sledovaných premenných podľa typu rodinu.

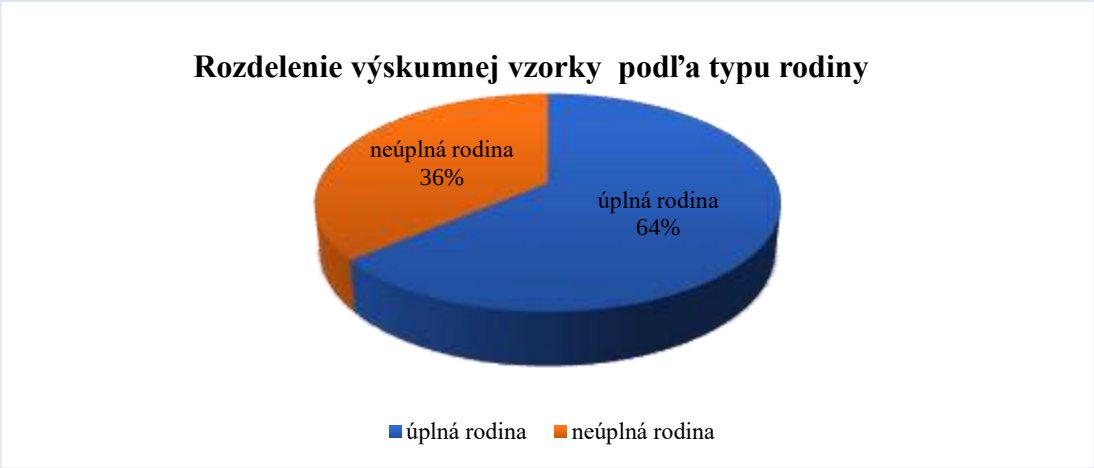
4.2 Charakteristika výskumného súboru

Výskumnú vzorku tvorili žiaci na druhom stupni základných škôl v 6. a 7. ročníku. Z dôvodu zachovania reprezentatívnosti výskumnej vzorky sme trsovým výberom vyžrebovali 9 základných škôl v meste Košice. Trsový výber je charakteristický tým, že sa náhodne nevyberajú jednotlivci, ale zoskupenia, ktoré sa v populácii vytvorili viac-menej náhodnou cestou, ako škola a trieda (Lovaš 2001).

Záujem o participáciu vo výskume prejavilo 7 škôl. Oslovení boli tí žiaci v prislúchajúcom ročníku, ktorí získali súhlasné vyjadrenie zákonného zástupcu a v danom termíne, kedy nám bolo školou umožnené realizovať výskum, boli prítomní na vyučovaní. Výslednú výskumnú vzorku tvorilo **458** respondentov vo veku 11-13 rokov. Toto vekové rozpätie je považované za zvlášť rizikové, nakoľko práve v tomto vývinovom období

pubescencie dochádza k zmenám v sebaposudzovaní a nárastu problémového správania (Čermák, Molentová 2014). Preto bola teoretická časť monografie venovaná charakteristike sociálnej opory a stratégiám zvládania záťaže ako možným prediktorom vzniku problémového správania u detí v mladšom až strednom školskom veku. Ide o deti, ktoré sú v danej vývinovej fáze ovplyvňované začiatkom pubescencie, prechodom na druhý stupeň základnej školy, ktorý je spojený so zmenami štýlu výučby, formovaním novej školskej triedy, výraznejším vplyvom rovesníckych skupín a oslabením vplyvu rodičov, ako aj iné rizikové faktory, ktoré boli bližšie charakterizované v predchádzajúcej časti monografie. Neadaptovanie sa na tieto zmeny a nezvládnutie nárokov sociálneho prostredia, môže predikovať vznik a rozvoj problémového správania a s tým súvisiace negatívne školské dopady. Takmer polovica respondentov (48,5%) v autorskom výskume uvádza, že ich školský prospech sa po prechode na druhý stupeň zhoršil.

Zloženie výskumnej vzorky podľa úplnosti rodiny je graficky znázornené v nasledujúcom grafe (Obr. 6).



Obr. 6 Graf 1 - Rozdelenie výskumnej vzorky poľa typu rodiny

4.3 Organizácia výskumu

Vzhľadom na to, že dotazník z hľadiska svojej konštrukcie predstavoval kombináciu viacerých štandardizovaných dotazníkov doplnených o autorské otázky, tak samotnej administrácii batérie dotazníkov predchádzalo jej pilotné testovanie pätnástimi žiakmi v 6. ročníku ZŠ. Po pilotnom testovaní bola batéria dotazníkov graficky upravená tak, aby rešpektovala vekové zloženie respondentov a doplnená o piktogramy pod Likertove škály, ktorých úlohou bolo zjednodušiť proces odpovedania na otázky.

Samotnej realizácii výskumu na základných školách predchádzalo posúdenie obsahovej validity položiek dotazníka odborníkmi Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a

prevencie, ktorí sa problematike problémového správania žiakov odborne venujú a následne udelenie súhlasu Magistrátom mesta Košice. Vedenie škôl sme oslovili listom, prostredníctvom ktorého sme informovali o cieli výskumu a jeho organizácii. Nakoľko výskumnú vzorku tvorili deti, finálnej distribúcii dotazníkov predchádzalo udelenie informovaného súhlasu zákonného zástupcu každého respondenta zapojeného do nášho výskumu. Školám boli dotazníky distribuované osobne, v tlačenej podobe v období február 2018 – marec 2018. Na jeho vypĺňanie bola každou školou vyčlenená jedna vyučovacia hodina.

4.4 Vybrané výsledky výskumu

Nasledujúca časť monografie je zameraná na deskripciu výsledkov autorského výskumu.

Prostredníctvom vymedzených metód deskriptívnej a induktívnej štatistiky sa orientujeme na interpretáciu získaných výsledkov. Pri mapovaní miery výskytu problémového správania žiakov, ako aj využívaných stratégií zvládania záťaže a zdrojov sociálnej opory, boli pre interpretáciu výsledkov výskumu použité metódy deskriptívnej štatistiky – tabuľky, grafy. Pre deskripciu a interpretáciu ostatných časti výskumu bol použitý štatistický program SPSS a metódy induktívnej štatistiky. Vzhľadom na to, že charakter distribúcie dát bol nerovnomerný, boli použité neparametrické štatistické testy. Na zistenie signifikantných rozdielov v miere problémového správania a negatívnych školských dôsledkov bol použitý Mann-Whitneyho U test a Kruskal-Wallisov test. Predpokladané súvislosti medzi skúmanými premennými boli zisťované prostredníctvom Spearmanovho korelačného koeficientu. Predikcie boli vyhodnocované a interpretované prostredníctvom viacnásobnej regresnej analýzy, ktorá skúma lineárnu závislosť medzi dvoma a viacerými premennými. Výsledkom je identifikácia smeru vzťahov medzi skúmanými premennými, a teda či sociálna opora, sociálna akceptácia a využívané stratégie zvládania záťaže predikujú problémové správanie žiaka.

Pre prehľadnejšie spracovanie a interpretáciu výsledkov výskumu je táto podkapitola rozdelená do troch častí. Prvá časť je zameraná na frekvenčné vyhodnotenie skúmaných javov, druhá časť prezentuje výsledky orientované na stratégie zvládania záťažových situácií a v tretej časti sú interpretované výsledky výskumu zamerané na zisťovanie súvislostí a predikcií problémového správania.

4.4.1 Frekvenčné vyhodnotenie skúmaných javov

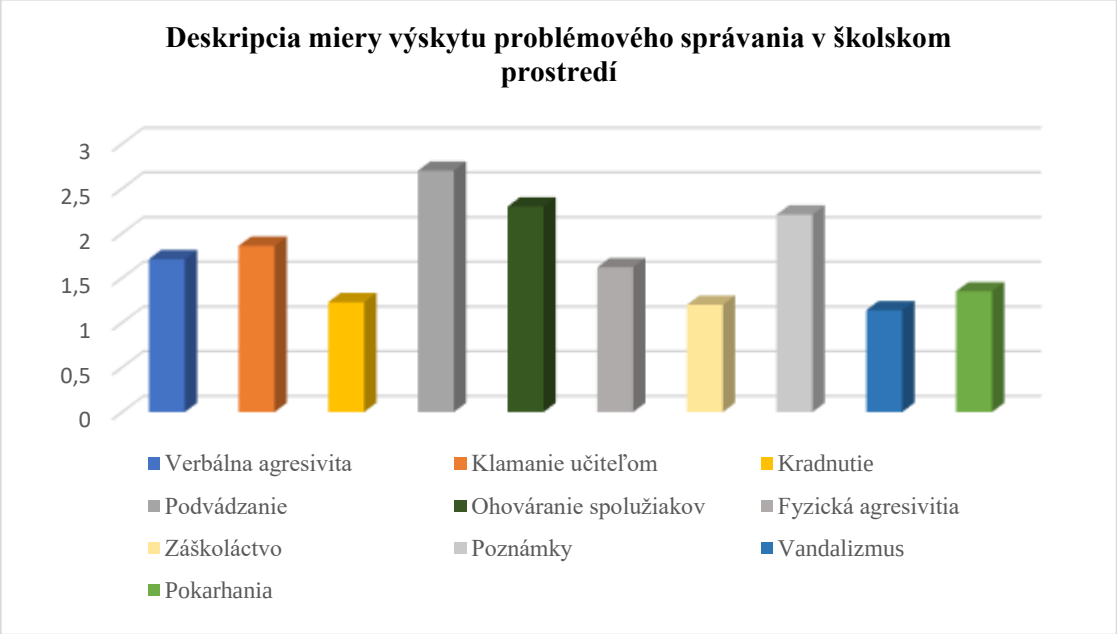
Čiastkovým cieľom výskumu bolo zmapovať stratégie zvládania záťažových situácii, zdroje vnímanej sociálnej opory a výskyt problémového správania u žiakov ZŠ. Zámerom nasledujúceho grafu (Obr. 7) je deskripcia využívaných stratégií zvládania záťaže žiakmi na základných školách.

Obr. 7 Graf 2 - Deskripcia stratégií zvládania

Na základe priemerného skóre, ktoré sa pohybovalo v rozpätí škály 1-6, je možné konštatovať, že najčastejšie je využívaná stratégia aktívne zvládanie (x=4,2), nasleduje využívanie emocionálnej (x=3,99) a inštrumentálnej opory (x=3,98). Z maladaptívnych stratégií zvládania žiaci najčastejšie využívajú stratégiu sebarozptýlenia (x=3,58), a teda zamestnávanie sa prácou alebo inými činnosťami (napr. sledovanie televízie, sociálne siete a pod.), aby nemysleli na záťažovú situáciu. Ide teda o únikovú stratégiu. Najmenej je využívaná stratégia – zneužívanie drog a alkoholu, čo vzhľadom na vekové zloženie respondentov môžeme považovať za logické.

V rámci frekvenčného vyhodnotenia skúmaných javov sme sa tiež zamerali na mapovanie výskytu problémového správania žiakov. Zámerom nasledujúceho grafu (Obr. 8) je deskripcia výskytu problémového správania žiakov v školskom prostredí prostredníctvom priemerného skóre. Najčastejšie sa ako prejav problémového správania u žiakov základných

škôl vyskytuje podvádzanie a opisovanie pri písomkách a domácich úlohách (x=2,7), nasleduje ohováranie spolužiakov (x=2,3), poznámky pre nevhodné správanie (x=2,21).



Obr. 8 Frekvencia výskytu problémového správania žiakov

V nasledujúcej tabuľke (Tab. 8) sme sa zamerali na mapovanie zdrojov vnímanej sociálnej opory u žiakov základných. Priemerné skóre sa pohybuje v rozpätí sedem bodovej škály.

Tab. 8 Zdroje vnímanej sociálnej opory

	Opora-rodina	**Opora-priatelia**	**Opora-učitelia**	**Celkovo**
Zdroje sociálnej opory	5,49	5,10	3,37	4,66

Výsledky je možné považovať za prirodzené pre dané vývinové obdobie. Najviac je sýtená vnímaná sociálna opora od členov rodiny, ktorá pre deti v tomto veku predstavuje stále najdôležitejší zdroj vnímanej sociálnej opory. Ako už bolo spomenuté, vzťah s rovesníkmi začína byť v tomto veku veľmi dôležitý, pričom táto potreba je sýtená primárne spolužiakmi. Pôvodný dotazník zisťuje, či sa v živote respondenta nachádza iná významná osoba, ktorá je pre neho zdrojom vnímanej sociálnej opory. V autorskom výskume bola táto položka nahradená učiteľmi, nakoľko bolo našim cieľom zistiť, či sa v škole vyskytuje pedagóg, ktorý by bol pre tieto deti v prípade záťažovej situácie zdrojom pohody a pochopenia. Je možné

konštatovať, že tento zdroj vnímanej opory je sýtený výrazne nižšie ako ostatné zdroje sociálnej opory, a teda o niečo menej ako priemer. Výsledok indikuje, že v školskom prostredí žiakom chýba osoba, ktorá by bola pre žiakov zdrojom sociálnej opory, pochopenia, či podpory a aj v tomto kontexte je možné poukázať na priestor pre sociálnych pracovníkov v školách. Taktiež nás zaujímalo, či sa vyskytujú rozdiely vo vnímanej sociálnej opore z hľadiska úplnosti rodiny (Tab. 9).

Tab. 9 Zdroje vnímanej sociálnej opory poľa typu rodiny

Sociálna opora	**Úplná rodina**	**Neúplná rodina**	**p (α)**
Opora – rodina	5,72	5,10	<0.001***
Opora – priatelia	5,16	4,99	0.487
Opora – učitelia	3,49	3,17	0,04*
Celkovo	4,79	4,43	0.002**

* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

Napriek tomu, že si uvedomujeme fakt, že dôležitejšie ako to, či je rodina úplná alebo neúplná je to, či si plní svoje základné funkcie voči svojim členom, medzi ktoré patrí aj poskytovanie sociálnej opory, tak výsledky nášho výskumu poukazujú na štatisticky významné rozdiely vo vnímanej sociálnej opore v rodine, pričom respondenti z neúplnej rodiny dosahujú signifikantne nižšiu mieru vnímanej sociálnej opory ako respondenti z úplnej rodiny. Subškála vnímanej sociálnej opory od priateľov logicky nie je týmto faktorom nijako signifikantne ovplyvnená. Rozdiely sa prejavili vo vnímanej sociálnej opore od učiteľov, pričom tento ukazovateľ je možné vysvetliť rôzne. Žiaci z neúplnej rodiny tak v autorskom výskume dosahujú signifikantne nižšiu úroveň vnímanej sociálnej opory ako žiaci z úplnej rodiny.

4.4.2 Interpretácia výsledkov orientovaných na stratégie zvládania záťažových situácii

Nasledujúca časť sa venuje deskripcii a interpretácii výsledkov zameraných na hľadanie súvislostí medzi využívanými stratégiami zvládania a vnímanou sociálnou oporou, vzťahmi s rodičmi a sociálnou akceptáciou žiaka.

Nasledujúca tabuľka (Tab. 10) prostredníctvom korelačného koeficientu poukazuje na súvislosti medzi jednotlivými stratégiami zvládania záťaže a vnímanou sociálnou oporou. Zo vzájomnej korelácie týchto metodík vyplýva, že v signifikantnom pozitívnom slabom až

stredne silnom vzťahu je aktívne zvládanie, plánovanie, pozitívne prerámovanie, emocionálna a inštrumentálna opora so všetkými kategóriami vnímanej sociálnej opory (p< 0.001).

Nakoľko jednotlivé faktory predstavujú adaptívne stratégie zvládania záťaže, je možné konštatovať, že čím je vyššia miera vnímanej sociálnej opory, tým je vyššie využívanie týchto adaptívnych stratégií zvládania záťaže. V signifikantnom pozitívnom slabom vzťahu koreluje sociálna akceptácia a vnímaná sociálna opora u priateľov. Výsledok indikuje, že vyššia úroveň vnímanej sociálnej opory u priateľov súvisí s využívaním stratégie zvládania zameranej na akceptáciu (p< 0.05).

Tab. 10 Súvislosť medzi stratégiami zvládania a vnímanou sociálnou oporou

STRATÉGIE ZVLÁDANIA		RODINA	PRIATELIA	UČITELIA	SPOLU
AKTÍVNE ZVLÁDANIE	r	**0,288****	**0,338****	**0,264****	**0,393***
	(α)	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**
PLÁNOVANIE	r	**0,217****	**0,179****	**0,234****	**0,271****
	(α)	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**
INŠTRUMENTÁLNA OPORA	r	**0,241****	**0,270****	**0,241****	**0,322****
	(α)	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**
AKCEPTÁCIA	r	0,089	**0,104***	0,085	**0,135****
	(α)	0,057	**0,027**	0,069	**0,004**
HUMOR	r	**-0,266****	**-0,132****	**-0,166****	**-0,223****
	(α)	**<0.001**	**0,005**	**<0.001**	**<0.001**
RELIGIOZITA A SPIRITUALITA	r	0,047	**-0,094****	**0,093***	0,021
	(α)	0,312	**0,046**	**0,046**	0,658
EMOCIONÁLNA OPORA	r	**0,308****	**0,372****	**0,267****	**0,408****
	(α)	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**
POZITÍVNE PRERÁMOVANIE	r	**0,197****	**0,179****	**0,234****	**0,271****
	(α)	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**
SEBAROZPTÝLENIE	r	-0,001	**0,132****	**0,096****	0,078
	(α)	0,975	**0,005**	**0,040**	0,095
POPRETIE	r	-0,008	0,029	**0,111****	0,065
	(α)	0,872	0,541	**0,017**	0,169
VENTILOVANIE	r	0,027	**0,094***	0,046	0,074
	(α)	0,570	**0,044**	0,330	0,114
UŽÍVANIE DROG/ALKOHOLU	r	**-0,208****	-0,053	0,012	**-0,115****
	(α)	**<0.001**	0,255	0,792	**0,014**
ODANGAŽOVANÉ SPRÁVANIE	r	**-0,199****	-0,074	-0,015	**-0,132****
	(α)	**<0.001**	0,114	0,747	**0,005**
SEBAOBVIŇOVANIE	r	-0,048	0,057	0,004	0,019
	(α)	0,305	0,227	0,929	0,680

* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

Vnímaná sociálna opora negatívne koreluje v slabom vzťahu so stratégiou humor (p< 0.001), čo je možné interpretovať tak, že čím je vyššia vnímaná miera sociálnej opory, tým klesá využívanie humoru ako stratégie zvládania záťažovej situácie. Ide o jedinú adaptívnu stratégia zvládania, ktorá negatívne koreluje s vnímanou sociálnou oporou, ktorá pravdepodobne môže súvisieť so špecifikami daného vývinového obdobia.

V signifikantnom pozitívnom slabom vzťahu s vnímanou sociálnou oporou u priateľov koreluje stratégia sebarozptýlenie, čo indikuje, že pokiaľ je vnímaná sociálna opora sýtená len zo strany priateľov, tak je väčšia pravdepodobnosť využívania tejto maladaptívnej stratégie zvládania.

Ako významné zistenie sa taktiež ukazuje, signifikantný negatívny vzťah vnímanej sociálnej opory sýtenej od rodiny s maladaptívnymi stratégiami zvládania – užívanie drog a alkoholu a odangažované správanie (p<0.001). Je možné teda konštatovať, že čím je nižšia miera vnímanej sociálnej opory v rodine, tým častejšie sa žiaci budú uchyľovať k zneužívaniu drog a alkoholu, ako aj k odangažovanému správaniu.

Tieto súvislosti boli overované aj prostredníctvom samostatného korelačného koeficientu (Tab. 11) zameraného na zistenie súvislostí medzi vnímanou sociálnou oporou v rodine a využívaním maladaptívnych stratégií zvládania záťaže vo všeobecnosti.

Tab. 11 Súvislosť medzi sociálnou oporu v rodine maladaptívnym zvládaním

		Sociálna opora - rodina
Maladaptívne str. zvládania	r	- 0,122*
	p (α)	0.032

* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

Výsledky poukazujú na štatisticky významnú súvislosť medzi využívaním maladaptívnych stratégií zvládania záťaže a vnímanou sociálnou oporou v rodine. Táto súvislosť sa prejavila v negatívnom slabom signifikantnom vzťahu, ktorý indikuje, že pokiaľ vnímaná sociálna opora v rodine klesá, využívanie maladaptívnych stratégií bude stúpať. Tento vzťah je možné interpretovať aj opačne, a teda, že pokiaľ je vnímaná sociálna opora v rodine na vysokej úrovni, tak využívanie maladaptívnych stratégií zvládania signifikantne klesá.

Nasledujúca tabuľka (Tab. 12) vzájomne koreluje jednotlivé stratégie zvládania záťaže a vzťahy žiakov s ich rodičmi. Na základe výsledkov korelačného Spearmanovho koeficientu je možné konštatovať, že v signifikantnom slabom až stredne silnom vzťahu pozitívne korelujú pozitívne vzťahy s rodičmi s adaptívnymi stratégiami zvládania ako – aktívne

zvládanie plánovanie, pozitívne prerámovanie, religiozita a spiritualita a využívanie emocionálnej a inštrumentálne opory. Je možné konštatovať, že čím sú vzťahy žiakov s ich rodičmi pozitívnejšie, tým častejšie a vo vyššej miere využívajú spomínané adaptívne stratégie zvládania.

Tab. 12 Súvislosť medzi stratégiami zvládania a vzťahmi s rodičmi

	VZŤAHY S RODIČMI	
STRATÉGIE ZVLÁDANIA ZÁŤAŽE	*r*	*p (α)*
AKTÍVNE ZVLÁDANIE	**0,233****	**<0.001**
PLÁNOVANIE	**0,160****	**0.001**
INŠTRUMENTÁLNA OPORA	**0,197****	**<0.001**
AKCEPTÁCIA	0,060	0.201
HUMOR	**- 0,179****	**<0.001**
RELIGIOZITA A SPIRITUALITA	**0,105***	**0.025**
EMOCIONÁLNA OPORA	**0,254****	**<0.001**
POZITÍVNE PRERÁMOVANIE	**0,211****	**<0.001**
SEBAROZPTÝLENIE	- 0,037	0.433
POPRETIE	0,035	0.452
VENTILOVANIE	- 0,013	0.779
UŽÍVANIE DROG/ALKOHOLU	- 0,087	0,064
ODANGAŽOVANÉ SPRÁVANIE	**- 0,173****	**<0.001**
SEBAOBVIŇOVANIE	- 0,026	0,579

* =p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

Ako jediná adaptívna stratégia, ktorá negatívne koreluje so vzťahmi s rodičmi, je opätovne stratégia humor. Z maladaptívnych stratégií negatívne koreluje len stratégia odangažovaného správania.

Tab. 13 Súvislosť medzi vzťahmi s rodičmi a maladaptívnym zvládaním

		Maladaptívne stratégie zvládania
Vzťahy s rodičmi	*r*	- 0,056
	p (α)	0.230

* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

Pri špecifickom zameraní sa na využívanie maladaptívnych stratégií a vzťahov s rodičmi, je možné konštatovať, že tieto premenné nie sú v signifikantnom vzťahu (Tab. 13)

Výsledky týchto korelačných testov síce poukazujú na to, že ak sú vzťahy s rodičmi skôr negatívne, nemusí to viesť k využívaniu maladaptívnych stratégií, no na druhej strane vzťahy detí s ich rodičmi sú na začiatku pubescentného obdobia významne dôležité, nakoľko využívanie adaptívnych stratégií zvládania pozitívne koreluje práve s pozitívnymi vzťahmi s rodičmi, ako aj s vysokou vnímanou sociálnou oporou v rodine. Nasledujúca tabuľka (Tab. 14) vzájomne koreluje vzťahy s rodičmi s celkovou mierou sociálnej akceptácie a vnímanou sociálnou oporou.

Tab. 14 Korelačný koeficient vzťahov s rodičmi

		Sociálna akceptácia	**Sociálna opora**
Vzťahy s rodičmi	*r*	0,475**	0,529***
	p (α)	<0.001	<0.001

* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

Výsledky korelačného koeficientu indikujú pozitívnu signifikantnú koreláciu na silnej úrovni. Na základe toho, je možné konštatovať, že čím sú vzťahy s rodičmi na pozitívnejšie, tým je vyššia miera vnímanej sociálnej opory, rovnako aj sociálnej akceptácie. Nasledujúca tabuľka (Tab. 15) sa zameriava na samostatnú koreláciu vnímanej sociálnej opory a sociálnej akceptácie, ktorá poukazuje na ich vzájomnú súvislosť. Pozitívna signifikantná korelácia na strednej silnej úrovni len potvrdzuje logický predpoklad, a teda, že čím je vyššia miera vnímanej sociálnej opory, tým je vyššia aj celková úroveň sociálnej akceptácie.

Tab.15 Súvislosť medzi sociálnou oporou a sociálnou akceptáciou

		Sociálna akceptácia
Vnímaná sociálna opora	*r*	0,482**
	p (α)	<0.001

* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

V nasledujúcej tabuľke (Tab. 16) sme sa zamerali na vzájomne korelácie medzi stratégiami zvládania záťaže a jednotlivými subškálami sociálnej akceptácie.

Na základe signifikantných výsledkov je možné konštatovať, že čím je miera sociálnej akceptácie u daného žiaka vyššia, o to viac budú jeho stratégie zvládania zamerané na aktívne zvládanie. Na druhej strane, pokiaľ sú jeho vzťahy so spolužiakmi skôr negatívne, častejšie sa bude uchyľovať k využívaniu maladaptívnych stratégií – sebarozptýlenie, odangažované správanie a sebaobviňovanie.

Tab. 16 Súvislosť medzi sociálnou akceptáciou a stratégiami zvládania záťaže

STRATÉGIE ZVLÁDANIA ZÁŤAŽE		SOCIÁLNA AKCEPTÁCIA			
		Vzťahy so spolužiakmi	*Názor na spolužiakov*	*Emocionálne prežívanie v triede*	*Rodinné prostredie a škola*
AKTÍVNE ZVLÁDANIE	**r**	**0,107***	0,044	**-0,169****	**0,293****
	p (α)	**0.022**	**0,346**	**<0.001**	**<0.001**
PLÁNOVANIE	r	0,068	0,00	**-0,256****	**0,131****
	p (α)	0,149	0,998	**<0.001**	**0,005**
INŠTRUMENTÁLNA OPORA	r	**0,092***	0,00	**-0,167****	**0,187****
	p (α)	**0,049**	0,999	**<0.001**	**<0.001**
AKCEPTÁCIA	r	-0,026	-0,073	-0,040	0,037
	p (α)	0,577	0,117	0,393	0,426
HUMOR	r	-0,032	-0,046	0,066	**-0,191****
	p (α)	0,492	0,330	0,159	**<0.001**
RELIGIOZITA	r	-0,055	**-0,148****	**-0,223****	0,024
	p (α)	0,241	**0,002**	**<0.001**	0,602
EMOCIONÁLNA OPORA	r	**0,169****	0,028	**-0,187****	**0,178****
	p (α)	**<0.001**	0,556	**<0.001**	**<0.001**
POZITÍVNE PRERÁMOVANIE	r	0,073	0,029	**-0,122****	**0,170****
	p (α)	0,121	0,535	**0,009**	**<0.001**
SEBAROZPTÝLENIE	**r**	**-0,094***	**-0,165***	**-0,147****	0,033
	p (α)	**0,044**	**<0.001**	**0,003**	0,488
POPRETIE	r	-0,027	**-0,143****	**-0,251****	-0,057
	p (α)	0,563	**0,002**	**<0.001**	0,222
VENTILOVANIE	r	0,072	-0,002	**-0,150****	0,022
	p (α)	0,123	0,969	**<0.001**	0,640
UŽÍVANIE DROG/ALKOHOLU	r	-0,013	-0,003	-0,042	**-0,178****
	p (α)	0,773	0,952	0,373	**<0.001**
ODANGAŽOVANÉ SPRÁVANIE	**r**	**-0,218***	**-0,206***	**-0,209****	**-0,128****
	p (α)	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**
SEBAOBVIŇOVANIE	r	0,005	**-0,117***	**-0,291****	-0,042
	p (α)	0,916	**0,012**	**<0.001**	0,373

* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

S týmito únikovými stratégiami negatívne koreluje v slabom až stredne silnom vzťahu aj subškála – názor na spolužiakov, ku ktorým sa pridáva aj úniková stratégia – popretie. Ide tak o maladaptívne stratégie, ktoré sú vo vyššej miere využívané vtedy, keď je názor jedinca na ostatných členov v triede negatívny. Tieto únikové stratégie sú taktiež vo vyššej miere využívané vtedy, keď je emocionálne prežívanie žiaka súvisiace s jeho životom v triede negatívne a naopak.

Významným zistením je, že prepojenie rodinného a školského prostredia taktiež signifikantne súvisí s využívanými stratégiami zvládania záťažových situácií. Pozitívna signifikantná korelácia rodinného prostredia a školy s adaptívnymi stratégiami (aktívne zvládanie, plánovanie, pozitívne prerámovanie, využívanie emocionálnej a inštrumentálnej opory) indikuje, že pokiaľ je sociálna akceptácia v rodine s prepojením na školské prostredie na nízkej úrovni, tak využívanie týchto adaptívnych stratégií klesá a stúpa využívanie únikových stratégií (odangažované správanie, využívanie drog a alkoholu). Toto zistenie platí aj opačne, a teda čím je sociálne prostredie v rodine pozitívnejšie, tým sú vo vyššej miere využívané adaptívne stratégie zvládania a využívanie únikových stratégií klesá.

Zámerom nasledujúcej tabuľky (Tab. 17) je deskripcia korelácie celkovej miery sociálnej akceptácie žiaka a maladaptívnych stratégií zvládania.

Tab.17 Súvislosť medzi sociálnou akceptáciou a maladaptívnym zvládaním

		Maladaptívne stratégie zvládania
Sociálna akceptácia	r	- 0,221**
	p (α)	<0.001

* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

Medzi využívaním maladaptívnych stratégií a celkovou úrovňou sociálnej akceptácie bol zistený negatívny a stredne silný signifikantný vzťah, ktorý indikuje, že pokiaľ je celková úroveň sociálnej akceptácie na nízkej úrovni, tak využívanie maladaptívnych stratégií stúpa. Tento vzťah je však možné interpretovať aj opačne, a teda čím je vyššia úroveň sociálnej akceptácie, tým menej daný žiak využíva maladaptívne stratégie zvládania záťažových situácií.

4.4.3 Interpretácia výsledkov orientovaných na problémové správanie

Nasledujúca časť sa zaoberá deskripciou výsledkov zameraných na zisťovanie predikcií a súvislosti medzi problémovým správaním a vymedzenými premennými.

Zámerom nasledujúcej tabuľky (Tab. 18) je deskripcia miery výskytu problémového správania podľa typu rodiny z hľadiska jej úplnosti. Výsledok indikuje signifikantné rozdiely v miere problémového správania podľa typu rodiny, pričom tí respondenti, ktorí pochádzajú z neúplnej rodiny sa vo vyššej miere správajú problémovo ako respondenti pochádzajúci z úplnej rodiny.

Tab.18 Deskripcia miery problémového správania podľa typu rodiny

		n	x	Z	p (α)
Problémové správanie	Úplná rodina	292	1,64	-3,279	0,001**
	Neúplná rodina	166	1,82		

* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

Vo výskumnom súbore 36% respondentov (n=166) uviedlo, že žije v domácnosti len s jedným rodičom, prípadne ani jedným rodičom alebo v striedavej, či náhradnej rodinnej starostlivosti. Pre zjednodušenie štatistického spracovania a interpretácie výsledkov boli súhrnne priradení do kategórie – neúplná rodina. Zámerom bolo zistiť, či sa vyskytujú signifikantné rozdiely v miere problémového správania a iných premenných podľa typu rodinu. Uvedomujeme si fakt, že rodina, či už je úplná alebo neúplná, predstavuje jeden z niekoľkých kľúčových faktorov, ktoré môžu podmieniť vznik a rozvoj problémového správania dieťaťa, prípadne iných foriem sociálno-patologických javov u detí a mládeže. Preto sa zaoberáme okrem rodiny aj inými faktormi, ktoré môžu predikovať eskaláciu problémového správania, na ktoré sa môže sociálny pracovník na základe svojich kompetencii zameriavať, a teda celkovými problémami v sociálnych vzťahoch, či už je to rodina ako primárna sociálna skupina, ktorá predstavuje prirodzené prostredie dieťaťa alebo je to školské prostredie, v ktorom trávi dieťa množstvo času po relatívne dlhú dobu svojho života.

S prejavmi problémového správania v školskom prostredí súvisia aj negatívne školské dopady, ktoré sa najčastejšie prejavujú neospravedlnenými vymeškanými hodinami z vyučovania (Tab. 19) a podpriemerným školským prospechom (Tab. 20).

Tab. 19 Negatívne dopady problémového správania - vymeškané hodiny

Vymeškané hodiny z vyučovania		n	x	Z	p (α)
Problémové správanie	Ospravedlnené	415	1,675	- 4,394	0,001**
	Neospravedlnené	41	2,002		

* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

Výsledok Mann-Whitneyho U testu znázornený v predchádzajúcej tabuľke (Tab. 20) poukazuje na signifikantné rozdiely v skupine respondentov podľa výskytu problémového správania a vymeškaných hodín z vyučovania, a teda, že tí respondenti, ktorí majú neospravedlnené vymeškané hodiny z vyučovania sa vo vyššej miere správajú problémovo.

Ďalším negatívnym dôsledkom problémového správania najčastejšie býva tiež zhoršený školský prospech. V nasledujúcej tabuľke (Tab. 20) sme sa zamerali na rozdiely v miere problémového správania v podskupinách respondentov podľa školského priemeru.

Tab. 20 Negatívne školské dopady problémového správania - prospech

Školský prospech		Vynikajúci	Priemerný	Podpriemerný	Z^2	p(α)
Problémové správanie	n	174	262	22		
	x	1,54	1,87	2,24	7,604	0,001**

* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

Vynikajúci priemer znamená, že u daného žiaka na vysvedčení prevládajú jednotky, priemerný – prevládajú dvojky až trojky nad ostatnými známkami, podpriemerný prospech znamená, že na vysvedčení sa vyskytujú štvorky aj päťky. Výsledok Kruskal-Wallisovho testu indikuje, že skupina respondentov, ktorá má podpriemerný školský prospech sa signifikantne vo vyššej miere správa problémovo ako žiaci s vynikajúcim až priemerným školským prospechom. Preto je možné konštatovať, že žiakov s podpriemerným prospechom a neospravedlnenými vymeškanými hodinami z vyučovania je možné označiť ako rizikovú skupinu, u ktorej je predpoklad, že by tieto prejavy mohli viesť k eskalácii problémového správania, a preto by sa sociálny pracovník v školskom prostredí mohol v rámci preventívnych programov sústrediť práve na túto rizikovú skupinu žiakov.

Nasledujúca časť sa zameriava na deskripciu súvislostí medzi problémovým správaním a maladaptívnymi stratégiami zvládania (Tab. 21).

Výsledok korelačného koeficientu indikuje signifikantnú pozitívnu koreláciu medzi problémovým správaním a využívaním maladaptívnych stratégií zvládania. Výsledok korelačného koeficientu indikuje, že tí žiaci, ktorí sa správajú problémovo, signifikantne častejšie využívajú maladaptívne stratégie zvládania. Na druhej strane, ak klesá využívanie maladaptívnych stratégií, signifikantne klesá aj problémové správanie žiaka. Preto je možné konštatovať, že ak chceme docieliť elimináciu problémového správania žiakov, je potrebné učiť žiakov ako správne zvládať záťaž a využívať adaptívne stratégie zvládania záťažových situácií.

Tab. 21 Súvislosť medzi problémovým správaním a maladaptívnymi zvládaním

		Maladaptívne stratégie zvládania
Problémové správanie	r	0,197**
	p (α)	0,001

* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

Jednou z možností adaptívnych stratégií zvládania záťaže je aj využívanie emocionálnej a sociálnej opory. Nasledujúca tabuľka (Tab. 22) je zameraná práve na deskripciu vzťahu medzi vnímanou sociálnou oporou a problémovým správaním.

Tab.22 Súvislosť medzi problémovým správaním a vnímanou sociálnou oporou

Vnímaná sociálna opora		Rodina	Priatelia	Učitelia	Celkovo
Problémové správanie	r	- 0,368**	- 0,270**	- 0,246**	- 0,384**
	p (α)	0,001	0,001	0,001	0,001

* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

Negatívna signifikantná korelácia na stredne silnej úrovni poukazuje na to, že čím je vyššia miera vnímanej sociálnej opory, tým je miera problémového správania nižšia. Tento ukazovateľ je možné interpretovať aj opačne, a teda, čím je vnímaná sociálna opora žiakov v ich sociálnom prostredí nižšia, tým sa vo vyššej miere správajú problémovo. S vnímanou sociálnou oporou súvisia aj vzťahy s rodičmi.

Tab. 23 Súvislosť medzi problémovým správaním a vzťahmi s rodičmi

		Vzťahy s rodičmi
Vnímaná sociálna opora v rodine	r	0,617***
	p (α)	0.001
Problémové správanie	r	- 0,313**
	p (α)	0,001

* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

Na základe výsledkov korelačného koeficientu v nasledujúcej tabuľke (Tab. 23) je možné konštatovať, že pokiaľ sú vzťahy žiakov s ich rodičmi pozitívne, tak aj miera vnímanej sociálnej opory v rodine signifikantne stúpa. Tieto premenné spolu korelujú v pozitívnom silnom vzťahu a indikujú, že pokiaľ sú vzťahy žiakov s rodičmi pozitívne, tak miera vnímanej sociálnej opory stúpa a zároveň problémové správanie signifikantne klesá.

Popri rodine je školské prostredie ďalším kľúčovým činiteľom v rámci sociálneho prostredia, ktoré môže súvisieť so vznikom a rozvoj problémového správania žiaka. Ide nie len o celkovú atmosféru školy, ale predovšetkým o sociálnu, tzv. vzťahovú klímu triedy ako sociálnej skupiny, kde dieťa trávi množstvo času po relatívne dlhú dobu.

Prezentovaný autorský výskum sa špecificky zameriaval na subjektívnu sociálnu akceptáciu v triede, pričom predmetom záujmu bolo tiež prepojenie rodinného prostredia a školského prostredia – triedy. Výsledky sú znázornené v nasledujúcej tabuľke (Tab. 24).

Tab.24 Súvislosť medzi problémovým správaním a sociálnou akceptáciou

Subškály sociálnej akceptácie		**Vzťahy so spolužiakmi**	**Názor na spolužiakov**	**Emocionálne prežívanie v triede**	**Vzťah rodiny a školy**
Problémové správanie	r	- 0,049	- 0,046	- 0,141**	- 0,395**
	p (α)	0,292	0,323	**0,002**	**0,001**

* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

Výsledky korelačného koeficientu poukazujú na signifikantné súvislosti v slabom až stredne silnom vzťahu v miere problémového správania a v subškále – emocionálne prežívanie v triede (v triede mi chýba úprimný priateľ, spolužiaci sa ku mne správajú neúprimne, domnievam sa, že spolužiaci sú lepší než ja, hanbím sa, keď sa mi niečo nepodarí, som citlivý/á na narážky spolužiakov a podobne) a v subškále – vzťah rodinného prostredia a triedy (záleží mi na mienke rodičov, chcem, aby rodičia na mňa boli hrdí, doma rozprávam o živote v triede, rodičia sa za mňa hanbia a podobne). Negatívna korelácia indikuje, že tí žiaci, ktorí sa na úrovni emocionálneho prežívania necítia byť subjektívne sociálne akceptovaní a vzťah rodinného prostredia a školy je skôr negatívny, sa vo vyššej miere správajú problémovo.

Predikcie medzi problémovým správaním a skúmanými premennými

Zámerom predchádzajúcej časti bolo interpretovať výsledky Spearmanových korelačných koeficientov, v rámci ktorých sme zisťovali súvislosti medzi problémovým správaním a skúmanými premennými. Nasledujúca časť je zameraná na identifikáciu prediktorov problémového správania v školskom prostredí. Orientujeme sa na zisťovanie predikcií medzi viacerými premennými, najmä medzi využívaním maladaptívnych stratégií zvládania, zdrojmi sociálnej opory, vzťahmi s rodičmi a jednotlivými subškálami sociálnej akceptácie. Celkové hrozby súvisiace so vznikom problémového správania žiaka v škole môžu súvisieť s mnohými faktormi, a teda jeho vznik môže byť multifaktoriálneho a multikauzálneho pôvodu. Autorský výskum sa špecificky venoval tým faktorom, na ktoré sa sociálni pracovníci v školách na základe svojich kompetencií môžu zameriavať.

Tab. 25 Viacnásobná regresia prediktorov problémového správania

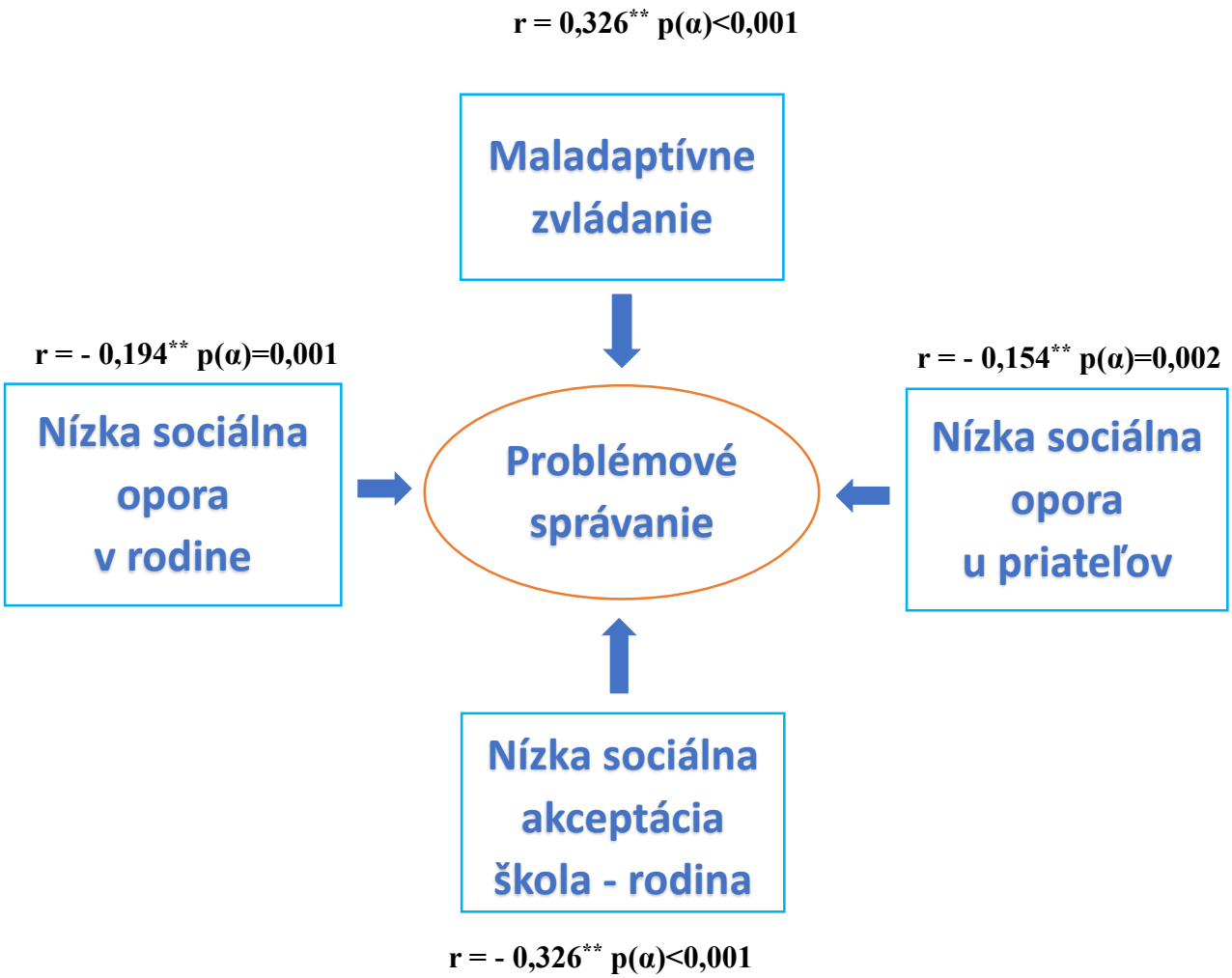
Závislá premenná	**R**	**R^2**	**F**	**p(α)**
Problémové správanie	0,547	0,299	18,747	<0,001

	B	**SD**	**Beta**	**t**	**p(α)**
Maladaptívne stratégie zvládania	0,164	0,037	0,224	4,494	**<0,001****
Opora rodina	-0,71	0,022	-0,194	-3,248	**0,001****
Opora priatelia	-0,52	0,017	-0,154	-3,068	**0,002****
Opora pedagógovia	-0,16	0,015	-0,051	-1,118	0,264
Vzťahy s rodičmi	0,56	0,038	0,084	1,470	0,142
Vzťahy so spolužiakmi	0,127	0,061	0,118	2,073	0,039
Názor na spolužiakov	0,082	0,056	0,087	1,475	0,141
Emocionálne prežívanie v triede	-0,03	0,046	-0,028	-0,599	0,550
Sociálna akceptácia v rodine vo vzťahu k škole	-0,28	0,045	-0,326	-6,364	**<0,001****

* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

Interpretujúc prezentované výsledky viacnásobnej regresie (R^2= 0,299, p(α)<0,001) je možné konštatovať, že použitý model indikuje takmer 30% variability skúmanej závislej premennej. Ako štatisticky významné prediktory je možné na základe výsledkov viacnásobnej regresie považovať využívanie maladaptívnych stratégií zvládania, vnímanú sociálnu oporu v rodine a u priateľov a sociálnu akceptáciu subškálu rodina-škola (prepojenie školského a rodinného prostredia).

Na základe týchto výsledkov bolo možné zostaviť Model štatisticky významných prediktorov problémového správania (Obr. 9).



* = p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

Obr. 9 Štatisticky významné prediktory problémového správania

Metóda viacnásobnej regresie nám umožnila identifikovať predikujúce faktory problémového správania. Na základe zistenia existencie a smeru vzťahov medzi skúmanými premennými a problémovým správaním, je možné tieto výsledky interpretovať tak, že nízka miera vnímanej sociálnej opory v rodine, nízka miera vnímanej sociálnej opory u priateľov, sociálna akceptácia v rodinnom a školskom prostredí, ako aj neadaptívne zvládanie záťaže, a teda využívanie maladaptívnych stratégií zvládania signifikantne predikujú vznik problémového správania.

Identifikácia predikujúcich faktorov poukazuje na priestor pre sociálnu prácu v školskom prostredí, aj keď prínosná môže byť tiež pre pedagógov, tak aj pre iných pomáhajúcich odborníkov pracujúcich s deťmi a mládežou.

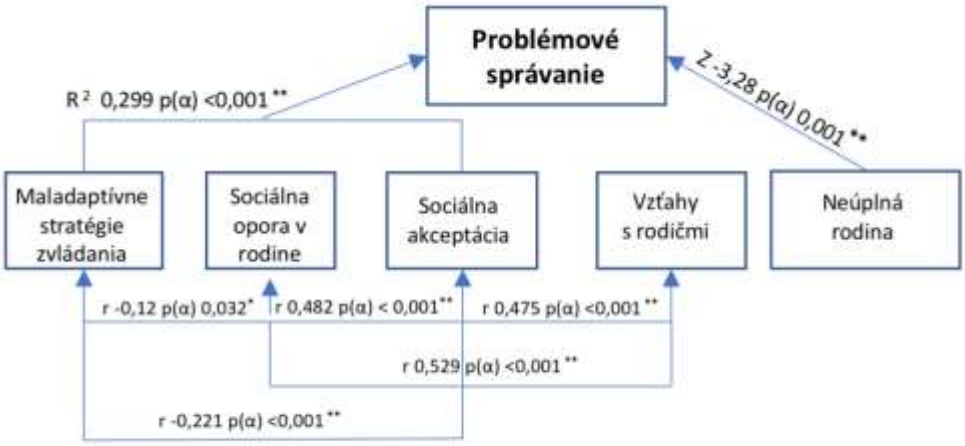
5 ZHRNUTIE VÝSLEDKOV VÝSKUMU A DISKUSIA

Škola ako sociálna inštitúcia je predmetom záujmu viacerých vedných disciplín, s čím súvisí aj stúpajúci počet štúdií, ktorých cieľom je identifikácia prediktorov problémového správania detí. Zámer týchto štúdií je zväčša rovnaký, a teda návrh účinnej prevencie a intervencie s cieľom znižovať výskyt problémového správania žiakov v školskom prostredí so súčasným zámerom zvyšovania kvality výchovno-vzdelávacieho procesu v školách.

Nasledujúca kapitola je zameraná na deskripciu výsledkov autorského výskumu a ich komparáciu s inými výskumami realizovanými v danej oblasti. Nakoľko sa však špecificky venujeme problematike sociálnej práce v školskom prostredí na Slovensku, tak sa zameriavame na obdobné výskumy realizované v našich podmienkach a ich aplikačný prínos na slovenské podmienky.

Autorský výskum bol zameraný na mapovanie prejavov problémového správania žiakov a negatívnych školských dôsledkov súvisiacich s problémovým správaním v škole. Tiež bolo cieľom identifikovať súvislosti a predikcie problémového správania. Konkrétne sme sa na základe kompetencií sociálnych pracovníkov zamerali na tie aspekty, v rámci ktorých môžu sociálni pracovníci prostredníctvom foriem, metód a techník sociálnej práce intervenovať, prípadne sa venovať preventívnej činnosti v predmetnej problematike.

Preto sme sa zamerali na súvislosti a predikcie medzi problémovým správaním a stratégiami zvládania, sociálnou oporou v rodine, vzťahmi s rodičmi a sociálnou akceptáciou. Pre prehľadnejšie znázornenie výsledkov autorského výskumu ponúkame nasledujúcu schému (Obr. 11), ktorá znázorňuje skúmané premenné, medzi ktorými boli identifikované signifikantné výsledky v predpokladaných smeroch a vzťahoch.



Obr. 10 Schéma - výsledky autorského výskumu

Výsledky autorského výskumu poukazujú na to, že signifikantne sa vo vyššej miere problémovo správajú žiaci, ktorých miera vnímanej sociálnej opory v rodine, ako aj sociálna akceptácia je nízka, a teda títo žiaci sú vystavení takým situáciám, ktoré presahujú ich adaptačné schopnosti, čo vedie k rozvoju maladaptívneho zvládania a v signifikantnej miere predikuje vznik problémového správania. Rizikovým faktorom pre vznik problémového správania je tiež neúplná rodina. Na základe výsledkov prezentovaných výskumov v danej oblasti je možné k týmto aspektom priradiť tiež hostilnú výchovu rodičov, nedôslednosť vo výchove, emocionálnu instabilitu a neschopnosť dieťaťa kontrolovať svoje prejavy spojené s prežívaním a správaním.

Mapovaniu problémového a sociálno-patologického správania žiakov na Slovensku sa venujú rôzne inštitúcie, zväčša Štátna školská inšpekcia, či Ústav informácii a prognóz školstva, ktorých cieľom je zistiť tendenciu rozvoja jednotlivých sociálnych problémov. Tieto výskumy sa často venujú najmä problematike násilia a konzumácii drog a alkoholu. Výskum, ktorý realizovali Pétiová et al. (2010) poukazujú na to, že obeťou šikanovania v školskom prostredí je 20% žiakov ZŠ, z toho až 42% už bolo svedkom šikanovania. Taktiež poukazujú na to, že stúpa počet žiakov, ktorí fajčia, či požívajú alkoholické nápoje. Upozorňujú na to, že stúpa počet žiakov vo veku 12-16 rokov, ktorí majú skúsenosť s drogami. Ako najčastejšie dôvody týchto sociálno-patologických javov uvádzajú nízku sociálnu oporu v rodine, nedostatočnú starostlivosť zo strany rodičov, s čím súvisí aj nezáujem o to, ako dieťa a s kým trávi svoj voľný čas. Poukazujú na to, že tieto sociálne problémy súvisia s celkovými zmenami v spoločnosti, pričom ako najsignifikantnejší aspekt považujú práve vysokú rozvodovosť a neúplné rodiny (v autorskom výskume až 36%), ale aj chudobu a sociálne vylúčenie detí z dôvodu dlhodobej nezamestnanosti rodičov.

Koršňáková a Kováčová (2010) sa zamerali na bližšiu deskripciu výskumu, ktorý realizovala Medzinárodná štúdia o vyučovaní a vzdelávaní OECD. Tento výskum bol okrem iného zameraný tiež na mapovanie výskytu problémového správania žiakov v prostredí základných a stredných škôl z pohľadu pedagógov. Záškoláctvo sa u žiakov slovenských škôl vyskytuje v priemere rovnako často ako je priemer podľa OECD. Rozdiely boli zistené v subškálach spojených s vyrušovaním, klamstvami, vulgarizmami, ničením školského majetku, pričom u žiakov slovenských škôl sa tieto prejavy problémového správania vyskytovali častejšie ako je priemer OECD.

Práve tieto prejavy boli aj v autorskom výskume identifikované ako najčastejšie. Išlo konkrétne o podvádzanie, a klamanie, ohováranie spolužiakov a poznámky za nevhodné

správanie. Naskytá sa tak otázka, prečo sa tieto prejavy problémového správania u žiakov ZŠ na Slovensku vyskytujú častejšie ako je priemer podľa OECD. Jedným z dôvodov môže byť nedostatočná prevencia a intervencia problémového správania, ktorá môže súvisieť s absenciou sociálnej práce v školskom prostredí a nedostatočnou spoluprácou rôznych odborníkov v školách v rámci multidisciplinárnych tímov.

V roku 2010 sa mapovaniu problémového správania venovala Emmerová (2012), ktorej cieľom bolo identifikovať konkrétne prejavy problémového správania a ich frekvenciu výskytu u žiakov základných a stredných škôl. Výskumnú vzorku tvorilo 351 pedagógov. Autorka prostredníctvom dotazníkovej metódy zisťovala s akým problémovým správaním a ako často sa stretávajú pedagógovia vo svojej praxi. Výsledky tohto výskumu indikujú, že pedagógovia sa najčastejšie stretávajú so záškoláctvom, agresívnym správaním žiakov, šikanovaním, ale aj s užívaním alkoholu, či drog.

Zemančíková (2014) ako identifikátory problémového správania žiakov vymedzila obdobné prejavy ako vo výskume Emmerovej (2012) a v autorskom výskume, pričom išlo najmä o nasledujúce prejavy – neskoré príchody na vyučovanie, neospravedlnené absencie, podvádzanie, klamstvá, vulgárne správanie, vandalizmus a krádeže, násilie a zneužívanie návykových látok. Miera výskytu bola identifikovaná prostredníctvom hrubého skóre, na základe ktorého identifikovali celkový index problémového správania, podobne ako aj v našom výskume (využívali však 13 položkovú škálu, v autorskom výskume bola využívaná 12 položková škála). Výskumnú vzorku v tomto výskume tvorili učitelia (n= 549), ktorých úlohou bolo identifikovať ako často sa stretávajú s vymedzenými prejavmi problémového správania žiakov. Ich cieľom bolo porovnať výskyt problémového správania podľa rôznych typov škôl a zistiť pripravenosť učiteľov využívať efektívne metódy intervencie. Výsledky tohto výskumu indikujú, že najnižší výskyt problémového správania žiakov bol nameraný na gymnáziách, vyššia miera problémového správania sa vyskytovala na základných školách a najčastejšie sa učitelia stretávali s problémovým správaním žiakov na stredných odborných školách a špeciálnych stredných školách. Najčastejšie sa u žiakov vyskytovalo (podobne ako aj v autorskom výskume, vyrušovanie na hodinách, podvádzanie a rôzne prejavy verbálnej agresivity. Výsledky spomínaného výskumu Zemančíkovej (2014) však poukazujú na to, že učitelia sa nepovažujú za kompetentných riešiť problémové správanie žiakov a taktiež nie sú pripravení adekvátne reagovať na tieto prejavy problémového správania, ktoré sa v prostredí základných a stredných škôl vyskytujú čoraz častejšie. Zároveň učitelia reflektujú potrebu zriadenia kompetentných odborníkov v školách, ktorí by na pravidelnej báze realizovali

preventívne a intervenčné aktivity v oblasti sociálno-patologických javov, poskytovali konzultácie a sociálne poradenstvo učiteľom a rodičom, realizovali rôzne aktivity so žiakmi ako rovesnícku mediáciu, či peer skupiny a zároveň by v prípade potreby boli kompetentní spolupracovať s externými organizáciami.

Redayová (2015) sa v rámci skúmania prediktorov problémového správania žiakov zamerala špecificky na sociálnu atmosféru v školskom prostredí. Výskumnú vzorku tvorilo 22 žiakov, išlo však o adolescentov v 1. ročníku strednej školy. V rámci empirického skúmania sa zamerala na jednotlivé dimenzie sociálnej atmosféry, z ktorých jedna je tvorená sociálnou akceptáciou. Na základe výsledkov tejto pilotnej štúdie poukazuje na to, že je potrebné venovať sa v školskom prostredí aktivitám, ktoré vedú k zvyšovaniu sociálnej akceptácie žiakov a rešpektovaniu inakosti. Za vhodnú formu považuje realizáciu intervenčných programov v triedach, kde sa nachádzajú rizikoví žiaci. Rovnako aj v autorskom výskume bolo identifikované, že nízka miera sociálnej akceptácie signifikantne negatívne koreluje s maladaptívnymi stratégiami zvládania a predikuje problémové správanie žiakov. Na druhej strane práve pozitívne vzťahy s rodičmi a vysoká miera vnímanej sociálnej opory v rodine pozitívne korelujú so sociálnou akceptáciou, čo v komplexnej rovine vedie k znižovaniu problémových a maladaptívnych prejavov žiakov.

Hušvétyová a Sarmány Schuller (2004) sa v rámci identifikácie súvislostí a prediktorov problémového správania zamerali na jednotlivé štýly rodinnej výchovy. Výskumnú vzorku tvorilo 161 respondentov vo veku 10-14 rokov. Prostredníctvom metodiky ADOR a dotazníka rizikového správania od Mezeru identifikovali, že vnímaná hostilita u oboch rodičov signifikantne koreluje s rizikovým správaním žiakov. Podobne sa na vymedzenú problematiku rozvoja problémového správania žiakov v školskom prostredí s prepojením na štýly rodinnej výchovy zamerala aj Stanová (2014) a to prostredníctvom subjektívneho hodnotenia špecifických rodinných aspektov a následne tieto výsledky komparovala s hodnotami, ktoré dosahovali deti bez prejavov problémového správania na výskumnej vzorke n=60. Ako výskumnú metodiku používala Test rodinných vzťahov a modifikovanú verziu dotazníka ADOR. Výsledky tohto výskumu poukazujú, podobne ako aj v autorskom výskume, na výskyt negatívnejších citových väzieb v rodinnom prostredí u detí s prejavmi problémového správania, oproti deťom bez problémového správania. Prostredníctvom metodiky ADOR identifikovala u detí s problémovým správaním vyššiu mieru vnímanej hostility u rodičov a výchovnej nedôslednosti rodičov. Oba prezentované výskumy tak poukazujú na to, že čím je vyššia miera vnímanej hostility u rodičov, tým je vyššia

pravdepodobnosť rozvoja problémového správania dieťaťa. V autorskom výskume sme sa vzhľadom na rozsiahlosť stanovenej metodiky nezameriavali na výchovné štýly, špecificky sme sa venovali sociálnej opore v rodine, vzťahom s rodičmi, ale aj sociálnej akceptácii v rodinnom prostredí. Výsledky autorského výskumu poukazujú na to, že práve negatívne vzťahy s rodičmi súvisia s nízkou mierou vnímanej sociálny opory a nízkou sociálnou akceptáciou, čo predikuje problémové správanie dieťaťa. Na základe týchto zistení, podobne ako aj Stanová (2014) považujeme za potrebné apelovať v rámci prevencie a intervencie problémového správania žiakov na potrebu spolupráce s členmi rodiny, nakoľko celkové rodinné prostredie a vzťahy s rodičmi predikujú problémové správanie dieťaťa.

Ako už bolo spomenuté aj v úvode empirickej časti práce, príčiny vzniku a rozvoja problémového správania žiaka sú pravdepodobne multifaktoriálneho a multikauzálneho pôvodu. Preto aj metodika zameraná na skúmanie prediktorov problémového správania môže byť rôznorodá. V autorskom výskume sme sa zameriavali na také sociálne aspekty, v ktorých môže sociálny pracovník na základe svojich kompetencií intervenovať, prípadne preventívne pôsobiť prostredníctvom foriem, metód a techník sociálnej práce. Zaujímavé výsledky v tejto oblasti však ponúka Molentová a Čermák (2014), ktorí sa v rámci skúmania problémového správania žiakov špecificky zamerali na tendencie k impulzívnemu správaniu a ich súvislostí s osobnostnými charakteristikami päťfaktorového modelu Big Five. Výskumnú vzorku tvorilo 212 respondentov vo veku 11-15 rokov. Výsledky indikujú, že vo vyššej miere sa problémovo správajú tí žiaci, ktorí preukazujú emocionálnu instabilitu a neschopnosť kontrolovať svoje emócie. Túto skupinu žiakov označujú ako rizikovú skupinu a v rámci prevencie, či intervencie problémového správania u detí v mladšom a staršom školskom veku apelujú na potrebu multidisciplinárnej spolupráce odborníkov v školskom prostredí.

V intenciách vymedzenej problematiky poukazujeme tiež na výsledky kvalitatívnej štúdie, ktorú realizovali Stehlíková a Pašková (2018). Cieľom výskumu bolo zamerať sa na sociálne aspekty problémového správania žiakov v mladšom školskom veku, pričom sa špecificky orientovali na agresiu v školskom prostredí. Prostredníctvom projektívnej metódy identifikovali, že škola predstavuje u žiakov významný stresor, ktorý sa najčastejšie spája s prežívaním strachu. Žiaci majú strach zo zlyhania (nebudem vedieť odpovedať, dostanem zlú známku a pod.), boja sa, že dostanú trest (či už v školskom alebo následne v domácom prostredí, prípadne aj aj), taktiež vo významnej miere udávali strach z agresívnych prejavov ostatných žiakov v školskom prostredí. Na základe týchto ukazovateľov autorky apelujú na rozvoj preventívnych a intervenčných programov v školskom prostredí, ktoré by sa mali

orientovať na sociálnu akceptáciu, redukciu napätia a rozvoj adaptívnych stratégií zvládania záťaže.

Hľadanie súvislostí a predikcií problémového správania bolo cieľom aj vyššie interpretovaných výskumov, pričom na základe komparácie jednotlivých výsledkov je možné všimnúť si podobné výsledky. Ako najčastejšie prejavy problémového správania v školskom prostredí je možné na základe autorského výskumu, ale aj vyššie interpretovaných výskumov považovať záškoláctvo, podvádzanie pri písomkách a domácich úlohách, klamanie učiteľom, ničenie školského majetku, vulgarizmy a agresívne správanie. Tieto prejavy problémového správania sú často spojené aj s neospravedlnenými vymeškanými hodinami a zhoršeným školským prospechom, ktoré boli mapované v autorskom výskume. Viacerí autori (Emmerová 2012, Zemančíková 2014, Molentová, Čermák 2014, Redayová 2015, Stehlíková a Pašková 2018) venujúci sa problematike prevencie a intervencie problémového správania žiakov v školskom prostredí poukazujú na to, že pedagógovia nie sú kompetentní na to, aby sa plnohodnotne venovali prevencii a intervencii v rámci vymedzenej problematiky a apelujú na potrebu systematickej a multidisciplinárnej spolupráce pri prevencii a intervencii problémového správania žiakov so zapojením školského a rodinného prostredia.

6 APLIKÁCIA EMPIRICKÝCH ZISTENÍ DO PRAXE

Výsledky autorského výskumu poukazujú na to, že deti rôznymi formami komunikujú neadaptívne zvládanie školského stresu a záťaže. Tento sociálny problém súvisí aj s tým, že nevedia využívať zdroje sociálnej opory vo svojom okolí, či v už v školskom alebo v rodinnom prostredí, čo môže byť spúšťacím mechanizmom problémového správania žiakov. Jednou z možností, ako sa zamerať na riešenie sociálnych problémov detí a problémového správania je etablovanie sociálnej práce v školskom prostredí na základných školách na Slovensku.

6.1 Koncept sociálnej práce v školskom prostredí

Implementácia odporúčaní do praxe prebiehala na základe signifikantných výsledkov interpretovaných vo výskumnej časti. Tieto odporúčania prezentuje koncept sociálnej práce v školskom prostredí (Obr. 11). Zámerom je poukázať na uplatnenie sociálnych pracovníkov v školskom prostredí na Slovensku. Dôraz je kladený na sociálne prostredie žiaka a z neho plynúcu sociálnu oporu a sociálnu akceptáciu, ako aj na zvyšovanie sociálnych spôsobilostí so zámerom efektívne zvládať záťaž a požiadavky, ktoré sú na žiaka kladené.

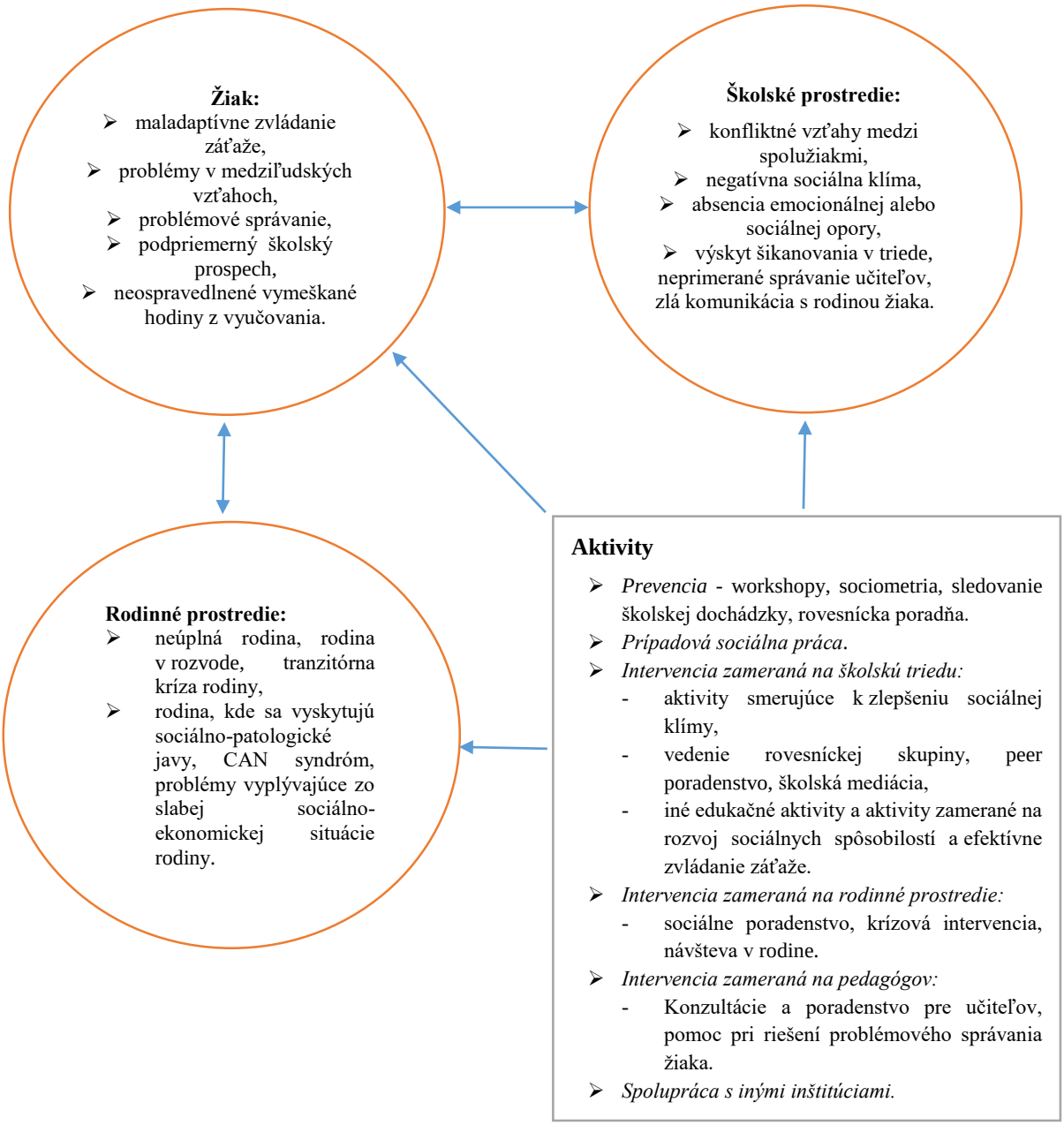
V tomto kontexte poukazujeme na to, že žiaka počas výchovno-vzdelávacieho procesu ovplyvňujú rôzne intrapersonálne a interpersonálne aspekty, ktorým sme sa bližšie venovali v teoretickej a výskumnej časti monografie. Ako intrapersonálne aspekty vymedzujeme prioritne stratégie zvládania záťaže. V autorskom výskume boli maladaptívne stratégie zvládania identifikované ako signifikantné prediktory problémového správania.

Ako interpersonálne aspekty vymedzujeme prioritne rodinné a školské prostredie, ale aj vzťahy medzi rovesníkmi, priateľské vzťahy, komunitu, trávenie voľného času a v súčasnosti tu môžeme zaradiť aj virtuálne prostredie, médiá a sociálne siete. V autorskom výskume boli ako signifikantné prediktory identifikované – nízka miera vnímanej sociálnej opory a nízka miera sociálnej akceptácie v rodine s prepojením na školské prostredie.

Jednotlivé intrapersonálne a interpersonálne aspekty môžu spôsobovať sociálne, emocionálne, akademické, behaviorálne, ekonomické, kultúrne, vzdelávacie problémy a predikovať vznik a rozvoj problémového správania detí.

Úlohou sociálnych pracovníkov v školskom prostredí by v rámci sociálnej prevencie a intervencie mohla byť pomoc žiakom prostredníctvom zvyšovania kompetencií a sociálnych spôsobilostí spojených s rozvojom adaptívnych stratégií zvládania. Rovnako by však svoju pozornosť mohli sústrediť aj na rodinné prostredie dieťaťa – vnímanú sociálnu oporu

v rodine, vzťahy s rodičmi, sociálnu akceptáciu s prepojením rodinného a školského prostredia, ale aj na rovesnícke, priateľské vzťahy a vzťahy v školskom prostredí – vnímanú sociálnu u učiteľov, vnímanú sociálnu oporu u priateľov, sociálnu akceptáciu v školskej triede, nakoľko práve tieto faktory boli identifikované ako signifikantné prediktory problémového správania žiaka.



Obr. 11 Koncept sociálnej práce v školskom prostredí

V intenciách vymedzenej problematiky by úlohou sociálnych pracovníkov mohlo byť tiež vytvorenie sietí inštitúcií a organizácií založených na komunitnej báze, aby žiaci a ich rodiny mali prístup k všetkým potrebným sociálnym službám, taktiež navrhovať a realizovať programy so zameraním na prevenciu a intervenciu sociálno-patologických javov a problémového správania žiakov. Jeden z možných programov ponúkame aj v nasledujúcej časti.

6.2 Príklad dobrej praxe – program sociálnej práce v školskom prostredí

Súčasťou odporúčaní do praxe je tiež návrh programu s názvom „Dobre v škole – dobre po škole“, ktorý bol realizovaný pod záštitou občianskeho združenia Spoločnosť priateľov detí - Li(e)nka, ktoré funguje ako školiace pracovisko Katedry sociálnej práce FF UPJŠ. Finančné prostriedky na materiálne a organizačné zabezpečenie projektu boli získavané z projektovej činnosti. Efektivita a účinnosť bola overená v praxi prostredníctvom metódy test-retest. Ako vyplýva aj z názvu programu, cieľom je rozvoj pozitívnej a podporujúcej sociálnej klímy v školskom prostredí, ale aj rozvoj sociálnych spôsobilostí žiakov, ktoré budú ďalej využiteľné aj po ukončení programu.

Využitie programu a jeho obsahovej náplne, môže byť vhodné ako v rámci prevencie, tak aj v rámci intervencie v triedach, kde je podozrenie na šikanovanie, negatívnu sociálnu klímu, kde žiaci nerešpektujú sociálne, či školské normy, kde sa u žiakov prejavujú neadekvátne reakcie spojené s neadaptívnym zvládaním záťaže, podpriemerný školský prospech, neospravedlnené vymeškané hodiny a podobne.

Primárnym cieľom programu je rozvíjať sociálne spôsobilosti a kompetencie u detí na základných školách a dosiahnuť podporujúcu sociálnu klímu v škole, prostredníctvom aktivít zameraných prioritne na rozvoj adaptívnych stratégií zvládania s apeláciou na sociálnu oporu, nakoľko práve tieto faktory sa ukazujú ako rizikové a v autorskom výskume boli identifikované ako signifikantné prediktory problémového správania.

- **Základné ciele programu:**

✓ učiť žiakov adaptívne stratégie zvládania školského stresu a záťaže,
✓ apelácia na zdroje sociálnej opory v reálnom a virtuálnom prostredí,
✓ budovanie zdravých vzťahov v školskom prostredí a zlepšenie sociálnej klímy.

- **Cieľová skupina**

Žiaci na druhom stupni ZŠ, v testovanom programe to boli žiaci v 6. a v 7. ročníku základnej školy. Išlo o zámerne vybrané triedy, kde väčšina žiakov mala prejavy

problémového správania. Počas realizácie programu sa súčasťou triedy stali aj noví žiaci, ktorí prestúpili z inej školy a plynule boli zapojení do tohto programu. Na druhej strane, niektorí žiaci v priebehu realizácie programu prestúpili na inú školu alebo nepostúpili do vyššieho ročníka, čiže program neukončili a neboli zapojení do záverečného testovania. Spolu bolo do testovania programu prostredníctvom *test-retest* metódy a párového porovnania sledovaných premenných zapojených **28** žiakov. Žiaci, ktorí sa zúčastnili programu neboli zahrnutí do výskumnej vzorky pre účely výskumu.

- **Organizácia programu:**

Do programu zapojila základná škola v Košiciach dve školské triedy. Išlo o žiakov v 6. a v 7. ročníku. Realizácia predstavovaného programu si vyžadovala úzku aktívnu spoluprácu so školou, ako s vedením školy pre určenie času, miesta a dĺžky jednotlivých stretnutí, tak aj pravidelnú spoluprácu a rozhovory s učiteľkami tried zapojených do programu. Veľký prínos vidíme v tom, že príprava podkladov, projektová činnosť a organizačné zabezpečenie programu nám ukázalo ako konkrétne sa môžu sociálni pracovníci realizovať v školskom prostredí v rámci prevencie a intervencie rôznych sociálno-patologických javov prostredníctvom spolupráce škôl s tretím sektorom. Program prebiehal formou sociálnej práce so skupinou, pričom využívané boli skupinové metódy ako workshopy, semináre, skupinové a peer poradenstvo. Testovaný program trval deväť mesiacov (jún 2017-apríl 2018) s frekvenciou stretnutí – raz za dva týždne 1-2 vyučovacie hodiny. Aktivity boli smerované na sledované oblasti vymedzené v časti – ciele výskumu a predstavovali kombináciu edukatívnych a zážitkových techník s využitím rozhovoru, brainstormingu, hier a reflexie. Súbor týchto aktivít bol zostavený na základe teoretického spracovania problematiky a vstupného testovania žiakov zapojených do programu.

Zdôrazňované bolo bezpečné formulovanie vlastného názoru a asertívna komunikácia, argumentácia, komunikovanie svojich pocitov a potrieb; apelácia na priateľské vzťahy a sociálnu oporu, ako aj na adaptívne zvládanie záťažových situácií v školskom prostredí. Súčasťou projektových aktivít bola aj rovesnícka poradňa. Úlohou sociálneho pracovníka bolo koordinovanie skupinovej práce, poskytovanie informácií o danej problematike, práca s predsudkami, formovanie postojov k danej problematike s dôrazom na vnímanú sociálnu oporu v prirodzenom školskom a rodinnom prostredí, ale aj na solidaritu a pomoc iným ľuďom.

- **Základná charakteristika foriem, metód a techník využitých v programe**

1. *Učím sa* – súbor aktivít, ktorý kombinuje edukatívne a zážitkové techniky. Hlavné metódy práce: rozhovor, brainstorming, argumentácia, hry, reflexia a sebareflexia, ktorej cieľom je naučiť žiakov zapojených do programu formulovať vlastný názor a komunikovať svoje pocity a potreby. Cieľom tejto skupiny aktivít je naučiť deti ako zvládať rôzne záťažové situácie v škole a emócie s tým spojené, naučiť ich techniky na efektívnu a asertívnu komunikáciu, posilňovať zdravé sociálne vzťahy a podobne.
2. *Rovesnícka poradňa* – úlohou sociálneho pracovníka je organizovať a koordinovať skupinové aktivity, poskytovať informácie o predmetnej problematike a pracovať s predsudkami, ovplyvňovať postoje žiakov a ovplyvňovať skupinovú dynamiku. Cieľom týchto stretnutí je nájsť sociálnu oporu o svojich rovesníkov, naučiť sa riešiť problém, ale tiež naučiť sa pomáhať iným, byť oporou pre niekoho iného.
3. *Po škole s rodičmi* – pravidelné stretnutia detí a rodičov pod vedením sociálneho pracovníka. Táto aktivita predstavovala popoludnie v škole, kde mali rodičia priestor pre efektívne trávenie voľného času so svojimi deťmi. Táto aktivita bola využitá len v pilotnej verzii programu, v testovanom programe sa ju nepodarilo využiť. Napriek tomu apelujeme na zapájanie rodičov do podobných programov, nakoľko vyplývajúc z empirických výsledkov autorského výskumu, predpokladáme, že aj keď cieľovou skupinou sú deti, tak spoluúčasťou rodičov v programe sa výsledok posilní. Cieľom tejto skupiny aktivít je naučiť deti požiadať svojich rodičov o pomoc a rodičov naučiť ponúknuť pomoc svojim deťom, aby boli pre nich sociálnou oporou, naučiť sa byť spolu a spolu riešiť problémy a záťažové situácie súvisiace so školou. Aktivity boli charakterovo blízke výcviku sociálnych spôsobilostí. Mali charakter zážitkovo-edukatívnych techník a ich súčasťou bola aj práca s pracovnými zošitmi „Dobre v škole – dobre doma.“ Ide o pracovný zošit, ktorý bol vytvorený pre účely tohto programu.

- **Spôsob merania účinnosti programu**

Testovanie prebiehalo pred realizáciou programu a bezprostredne po ukončení programu, tzv. *Test- retest,* prostredníctvom štandardizovaných dotazníkov zameraných na sledované oblasti. Vyhodnotenie výsledkov a efektivity programu bolo realizované prostredníctvom štatistického programu SPSS s využitím párového testovania sledovaných premenných.

- **Výsledky testovania efektivity programu**

Overovanie efektivity a účinnosti predstaveného programu prebiehalo na základe párového porovnania priemerov (párový t-test) u sledovaných premenných prostredníctvom

štatistického programu SPSS. Každý žiak zapojený do programu vyplnil dotazník pred programom a bezprostredne po ukončení programu.

Na základe toho, že išlo o len párové porovnanie priemerov na vzorke 28 žiakov, si nedovolíme poukazovať na určitú signifikanciu výsledkov, nakoľko je samozrejmé, že počas tak dlhého obdobia, mohlo výsledky záverečného testovania ovplyvniť množstvo latentných premenných, ktoré vstupovali do jeho priebehu. Myslíme tým, napríklad rodinnú klímu a krízu rodiny (rozvodové konanie v rodine, aktuálna porozvodová situácia v rodine a pod.), zmena triednej učiteľky v jednej testovanej triede, ale tiež napríklad ak vstupné testovanie vyplnil nový žiak, ktorý ešte nebol začlenený do kolektívu triedy a ku koncu školského roka (možno aj vplyvom projektových aktivít) svoju sociálnu akceptáciu v triede hodnotil vo vyššej miere uspokojivo, taktiež napríklad na začiatku projektu boli súčasťou triedy aj žiaci, ktorí svojím problémovým správaním vytvárali negatívnu sociálnu klímu v danej triede, ale do vyššieho ročníka nepostúpili. Aj tento faktor mohol ovplyvniť záverečné testovanie sociálnej akceptácie, a pod. Výsledky testovania jednotlivých ukazovateľov sú znázornené v nasledujúcej tabuľke (Tab. 26).

Tab. 26 Test-retest výsledok efektivity programu

Sledované premenné		**x**	**p(α)**
Zvládanie zamerané na emócie	*test*	3,07	
	retest	3,42	0,003**
Zvládanie zamerané na problém	*test*	3,43	
	retest	4,01	<0.001**
Maladaptívne zvládanie	*test*	2,80	
	retest	2,66	0,241
Opora - rodina	*test*	5,62	
	retest	6,21	0,016*
Opora - priatelia	*test*	5,10	
	retest	5,22	0,758
Opora - učitelia	*test*	3,79	
	retest	4,66	0,003**
Vzťahy so spolužiakmi	*test*	2,33	
	retest	2,52	0,027*
Názor na spolužiakov	*test*	2,50	
	retest	2,94	<0.001**
Emocionálne prežívanie v triede	*test*	2,88	
	retest	3,36	0.001**
Rodinné prostredie a škola	*test*	2,97	
	retest	3,33	<0.001**
Problémové správanie	*test*	1,91	
	retest	1,75	0,276

* =p<0,05; ** = p<0,01; *** = p<0,001

U žiakov sa v záverečnom testovaní preukázalo zlepšenie v každej sledovanej oblasti, aj keď nie v každej až na signifikantnej úrovni. Žiaci po ukončení prezentovaného programu vo vyššej miere udávali využívanie adaptívnych stratégií zvládania (zvládanie zamerané na problém a zvládanie zamerané na emócie – v signifikantnej miere) a v nižšej miere využívanie maladaptívnych stratégií zvládania. Tieto výsledky môžu súvisieť aj s vyššou mierou vnímanej sociálnej opory (opora rodina – rodina, opora – priatelia, opora – učitelia), ako aj zlepšením sociálnej klímy v triede, ktoré indikujú jednotlivé škály sociálnej akceptácie. Celková miera problémového správania bola u účastníkov žiakov po absolvovaní programu nižšia, aj keď nie na signifikantnej úrovni. Na základe týchto výsledkov je možné skonštatovať, že stanované ciele programu boli naplnené.

Na základe deskripcie výsledkov si dovolíme tvrdiť, že ak sa s určitou skupinou žiakov, medzi ktorými sa vyskytujú aj žiaci s problémovým správaním dlhodobo a systematicky pracuje s využitím foriem, metód a techník sociálnej práce, prezentovaných v programe „Dobre v škole – dobre po škole“, tak je pravdepodobné, že by táto iniciatíva mohla byť efektívna a mohla viesť k zvyšovaniu využívania adaptívnych stratégií zvládania a znižovaniu maladaptívneho zvládania a problémového správania žiakov v školskom prostredí.

ZÁVER

Vedecká monografia sa venovala možnostiam sociálnej práce v školskom prostredí, ktorá na Slovensku predstavuje nerozvinutú oblasť praxe sociálnej práce. Jej cieľom bolo v teoretickej rovine rozpracovať problematiku sociálnej práce v školskom prostredí. Základný teoretický koncept, z ktorého sme vychádzali bola ekologická perspektíva, ktorá nazerá na jedinca v kontexte jeho sociálneho prostredia. Zámerom bolo poukázať na to, že v jednotlivých transakciách medzi žiakom a jeho sociálnym prostredím môže dochádzať k poruchám v adaptácii, ktoré môžu spôsobovať vznik a rozvoj problémového správania žiaka. Pri identifikácii prediktorov problémového správania základným východiskom bolo, že v dôsledku oslabenej sociálnej opory sú deti vystavené takým situáciám, ktoré presahujú ich adaptačné možnosti, čo môže súvisieť s rozvojom maladaptívnych stratégii zvládania (Matoušek 2003) a následne predikovať vznik a rozvoj problémového správania žiakov. Preto sa predkladaná vedecká monografia venovala tiež sociálnej opore a zvládaniu záťaže u detí na základných školách.

Vo výskumnej časti bol predstavený autorský výskum zameraný na hľadanie súvislostí a predikcií problémového správania žiakov v školskom prostredí. Na základe výsledkov výskumu boli v závere monografie predstavené odporúčania do praxe so zámerom navrhnúť možnosti prevencie a intervencie problémového správania žiakov v kontexte možností sociálnej práce v školskom prostredí. Predstavený bol koncept sociálnej práce v školskom prostredí a program s názvom „Dobre v škole - dobre po škole“, ktorého cieľom je prevencia a intervencia problémového správania žiakov v školskom prostredí.

Celkovým zámerom monografie bolo poukázať na uplatnenie sociálnych pracovníkov v školskom prostredí na Slovensku s prepojením školského prostredia a neziskového sektora. Dôraz bol primárne kladený na sociálne prostredie žiaka a z neho plynúcu sociálnu oporu a sociálnu akceptáciu, ako aj na zvyšovanie sociálnych spôsobilostí so zámerom efektívne zvládať záťaž a požiadavky, ktoré sú na žiaka v školskom prostredí kladené a znižovať výskyt problémového správania žiakov.

Zoznam bibliografických odkazov

ALDERSON, J. J., 1972. Models of School Social Work Practice. In: R. Sarri and F. Maple. (eds.) *The school in the community*, 151-160.

ALLEN-MEARES, P., 2007. *Social Work Services in Schools*. USA: Pearson Educations. ISBN 978-80-2054-8469-0.

ALVAREZ, M. E. et al., 2013. *School Social Workers and Educational Outcomes*. Children & Schools, 35(4), 195-251. ISSN 1532-8759.

BAKOŠOVÁ, Z., 2012. Pedagogické situácie v školskom prostredí a možnosti ich riešenia prostredníctvom sociálnej pedagogiky. In: J. Hroncová (ed.). *ACTA UNIVERSITATIS MATTHAEI BELII*. Zborník vedeckovýskumných prác. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. s. 8-16. ISBN 978-80-557-0352-7.

BALOGOVÁ, B., 2012. Etablácia a profesionalizácia sociálnej práce jej horizontálnej i vertikálnej línii. In: B. BALOGOVÁ (ed.). *Pregraduálna príprava sociálnych pracovníkov, pracovníčok a sociológov, sociologičiek a možnosti ich uplatnenia v praxi*. Zborník príspevkov z vedeckého seminára konaného dňa 7.12.2012 v Prešove. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. s. 10-19. ISBN 978-80-555-0970-9.

BARTH, F. D., 2014. *Integrative Clinical Social Work Practice*. New York: Springer. ISBN 978-1-4939-0350-4.

BARTUŇKOVÁ, S., 2010. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolium. ISBN 978-80-246-1874-6.

BAŠTECKÁ, B. a P. GOLDMAN, 2001. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-550-4.

BAŠTECKÁ, B. et al., 2005. *Terénní krízová práce. Psychosociální intervenční týmy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-2470-708-X.

BAUMEISTER, R. F. and M. J. MACKENZIE, 2014. Meaning in Life: Nature, Needs, and Myths. In: BATTHYANY A. and P. RUSSO-NETZER, (eds). *Meaning in Positive and Existential Psychology*. New York: Springer. s. 25-37. ISBN 978-1-4939-0308-5.

BELIKOVÁ, V., 2017. Metódy merania klímy v triede s výnimočným žiakom. *Pedagogika.sk*, 8(1), 5-15. ISSN 1338-0982.

BIELESZOVÁ, D., 2013. *Rovesnícka mediácia. Zmierovanie prostredníctvom rovesníckych mediátorov.* Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-587-1.

BLAND, H. M. and A. ESMALLE, 2012. *School Social Work Services in Federally Funded Programs: An African American Perspective.* USA: University Press of America. ISBN 978-0-7618-6010-5.

BLATNÝ, M. et al., 2010. *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3434-7.

BORE, R., 2002. *Counselling in Schools.* London: Saga Publications. ISBN 0-7619-7276-5.

BRATSKÁ, M., 2004. *Zvládanie záťažových situácií v kontexte kvality života. Psychologické dimenzie kvality života.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 80-8068-282-8.

BRNULA, P., 2015. Teoretické modely a prehľad teórií sociálnej práce. In: P. BRNULA, et al., 2015. *Úvod do teórií sociálnej práce.* Bratislava: IRIS, s. 21-37. ISBN 978-80-89726-36-3.

CAKIRPALOGLU, P., 2012. *Úvod do psychologie osobnosti.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4033-1.

CAPLAN, G. and R. B. CAPLAN, 1993. *Mental Health Consultation and Collaboration*. USA: Waveland Press. ISBN 1-57766-073-0.

CARVER, C. S. and M. F. SCHEIER, 1994. Situational Coping and Coping Dispositions in a Stressful Transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*. 66, 184-195. ISSN 0022-3514.

CARVER, C. S., 1997. Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*. 4(1), 92-100. ISSN 1532-7558.

CARVER, C. S., M. F. A. SCHEIER and J. K. WEINTRAUB, 1989. Assessing coping strategie. A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 56, 267-283. ISSN 0022-3514.

CIMRMANNOVÁ, T., 2013. *Krize a význam pomáhajících prvníko kontaktu. Aplikace v kontextu rodinného násilí.* Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-2205-7.

COHEN, S., L. G. UNDERWOOD and B. H. GOTTLIEB, 2000. *Social Support Measurement and Intervention: A Guide for Health and Social Scientists.* USA: Oxford University Press. ISBN 0-19-512670-X.

CHUI, W. H. and H. W. LING, 2013. School Social Work Service in Hong Kong: The Social Work Practitioner´s Perspective. In: CHUI, W. H. eds. *School Social Work. Currnet Practice and Research.* s. 23-28. ISBN 978-1-62808-335-4.

CIUTTIOVÁ, B., 2008. Školská sociálna práca – prepojenie medzi školou a rodinou. In: K. Haladová, ed. *Konferencia poskytovateľov sociálnych služieb rodinám s deťmi*. Trnava: ADTeam.

CLARK J. P. and M. E. ALVAREZ, 2010. *Response to Intervention. A Guide for School Social Workers.* USA: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-538550-2.

COLLINS, D., C. JORDAN and H. COLEMAN, 2010. *An Introduction to Family Social Work.* Canada: Brooks/ Cole, Cengage Learning. ISBN 978-0-495-60188-3.

ČABLOVÁ, L., 2010. Psychologické souvislosti výživy a zvládaní stresu. *E-psychologie*. 4(4), 1-9. ISSN 1802-8853.

ČERMÁK, I. a J. MOLENTOVÁ, 2014. Vzájomné vzťahy medzi sebaposúdením problémov v správaní a osobnosťou detí staršieho školského veku. *E-mental*, 2(4), 2014, s. 6-14. ISSN 1339-4614.

DÁVIDEKOVÁ, M., 2009. Hodnoty, etika a sociálne cítenie v sociálnej práci. In: *Základy sociálnej práce.* Brno: MSD. s. 40-42. ISBN 978-80-7392-109-5

DÁVIDOVÁ VIDROVÁ, A., 2013. Úloha školského sociálneho pedagóga v školách, jeho preventívna činnosť a práca s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. *Prohuman* [online] 2013. [cit. 2018-02-02]. ISSN 1338-1415. Dostupné z: http://www.prohuman.sk/pedagogika/uloha-skolskeho-socialneho-pedagoga-v-skolach-jeho-preventivna-cinnost-a-praca-s-detmi-zo-soc-znevyhod-prostredia

DUNOVSKÝ, J., 1986. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum. ISBN 80-040-86.

DUPPER, D. R., 2002. *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*. USA: John Wiley. ISBN 978-0-471-39571-3.

DUPPER, D. R., 2010. *A New Model of School Discipline. Engaging Studets and Preventing Behavior Problems.* USA: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-537807-8.

ELICHOVÁ, M., et al., 2017. *Sociálni práce. Aktuálni otázky.* Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0080-4.

EMMEROVÁ, I., 2012. Výskyt problémového správania u žiakov základných a stredných škôl z pohľadu učiteľov. In: J. Hroncová (ed.). *ACTA UNIVERSITATIS MATTHAEI BELII*. Zborník vedeckovýskumných prác. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. s. 8-16. ISBN 978-80-557-0352-7.

FACUNA, J., 2016. *Školská sociálna práca so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-187-0.

FONTANA, D., 2014. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-2620-741-2.

FRANKLIN, C., B. GERLACH and A. CHANMUGAM, 2008. School Social Work. In: WHITE, B. W. (ed.) *Comprehensive Handbook of Social Work and Social Welfare. The Profession of Socia Work.* USA: John Wiley and Sons, Inc. ISBN 978-0-471-76997-2.

GABURA, J., 2005. *Sociálne poradenstvo*. Bratislava: Občianske združenie. ISBN 80-89185-10-X.

GABURA, J., 2012. *Teória rodiny a proces práce s rodinou.* Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-95-2.

GABURA, J., 2013. *Teória a proces sociálneho poradenstva.* Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89238-92-7.

GERMAIN, C. B. and A. GITTERMAN, 2008. *The Life Model of Social Work Practice. Advanced in Theory and Practice.* New York: Columbia University Press. ISBN 978-0-231-13998-4.

GEŽOVÁ, K., 2008. Rozvod ako rozpad manželstva a rodiny. In: PAPŠO, P. ed. *Mosty k rodine. Sociálna práca s rodinou.* Banská Bystrica: Úsmev ako dar, 2008. s. 44-53. ISBN 978-80-969616-3-4.

GIDDENS, A., 2005. *Sociologie.* Praha: Argo. ISBN 978-80-7203-124-4.

GULZAR, et al., 2016. The Mediating Role of Depression, Anxiety and Stress between Job Strain and Turnover Intentions among Male and Female Teachers. *Journal of Social Science,***10**, 1, 48-57. ISSN 1558-6987.

HAIR, E. C., et al., 2003. *Psychometric Analyses of the Parent - Adolescent Relationship Scale in the National Longitudinal Survey of Youth* [online] 2013. [cit. 2017-03-04]. Dostupné z:https://childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfPsyAnalysis.pdf

HALACHOVÁ, M. a D. ROVENSKÁ, 2017. *Virtuálne a reálne prostredie dospievajúceho.* Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. ISBN 978-80-8152-532.

HANSEN, J. C., 1976. *Group counseling: theory & process.* Chicago: Rand Mc Nally College. ISBN 052-8610-01-5.

HANULIAKOVÁ, J. et al., 2016. *Stratégie tvorby bezpečnej školy.* Praha: Martin Koláček. ISBN 978-80-7512-711-2.

HATÁR, C. , 2007. *Agresia žiakov očami sociálneho pedagóga.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. ISBN 978-80-8094-103-1.

HERETIK, A., 2007. Etiológia psychických a psychosomatických porúch. In: A. HERETIK et al. (eds.) *Klinická psychológia*. Nové Zámky: PSYCHOPROF, s. 99-120. ISBN 978-80-89322-00-8.

HOBFOLL, S. E., 2013. *Stress, Social Support and Woman*. New York: Hemisphere Publishing Corporation. ISBN 978-0-81-16404-3.

HOLLSTEIN-BRINKMANN, H., 2001. *Sociálna práca a systémové teórie.* Trnava: Trnavská univerzita. ISBN 80-88908-78-7.

HOWE, D., 2009. *A Brief Introduction to Social Work Theory*. New York: Palgrave Macmillan. ISBN 978-0-230-23312-6.

HRUŠKOVÁ, R., 2012. Školská sociálna práca v prostredí vysokých škôl. *Sociálne a politické analýzy.* 6(2), 183-241. ISSN 1337 5555.

HUDECOVÁ, A. a A. BROZMANOVÁ, GREGOROVÁ et al., 2009. *Sociálna práca s rodinou.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. ISBN 978-80-8083-845-4.

HUDECOVÁ, A., 2010. Kompetencie sociálnych pracovníkov – východiská. In: HUDECOVÁ, A. et al. *Profesijné kompetencie sociálnych pracovníkov v kontexte intencionálnych a inštitucionálnych reflexií.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. s. 7-38. ISBN 978-80-557-0112-7.

HUDECOVÁ, A., 2016. Sociálne aspekty kyberšikanovania a možnosti školského sociálneho pracovníka pri prevencii a intervencii kyberšikanovania. *Konińskie Studia Społeczno-Ekonomiczne.* Konin: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, s. 9-26. ISSN 2391-8632.

HUDEČKOVÁ, V., 2010. Zvládanie záťažových situácií, sociálna opora a reziliencia u adolescentov umiestnených v diagnostickom centre. In: V. HUDEČKOVÁ a P. BRYNDZÁK. *Križovatky II*. Záhorská Bystrica: Maclix, s. 83-93. ISBN 978-80-969253-3-9.

HUŠVÉTYOVÁ J., SARMÁNY SCHULLER, I., 2004. Štýly rodinnej výchovy a ich možný dopad na vznik problémového správania detí. In: HELLER, D., J. PROCHÁZKOVÁ a I. SOBOTKOVÁ (eds.). *Psychologické dny 2004*: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování. Olomocu: UP v Olomouci, Acta Universitatis Palackianae Olomouciensis. ISBN 80-244-1059-1.

JANDOUREK, J., 2007. *Sociologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-269-3.

JAROLMEN, J., 2014. *School Social Work. A direct Practice Guide*. USA: Sage Publications, Inc.. ISBN 978-1-452-22020-8.

JUHÁS, J., 1990. *Dotazník sociálnej akceptácie.* Bratislava: Psychodiagnostika.

KAPLÁNEK, M., 2013. Sociální pedagogika a sociální práce. In: MATOUŠEK, O. et al. *Encyklopedie sociálni práce*. Praha: Portál. s. 503-506. ISBN 978-80-262-0366-7.

KELLY, M. S. et al., 2010. The State of School Social Work: Revisited. School Mental Health. *A Multidisciplinary Research and Practice Journal*. 7(3), 3-12. ISSN 1866-2625.

KELLY, M. S., 2008. *The Domains and Demands of School Social Work Practice.* A Guide to Working Effectively with Students, Families and Schools. USA: Oxford Universtiy Press. ISBN 978-0-19-53433-4.

KOČIŠOVÁ, A. a ŽIAKOVÁ, T., 2016. Sociálna práca a možnosti socioterapie s dlhodobo chorými onkologickými pacientmi. In: E. ŽIAKOVÁ, (ed.). *Podoby vnútorných i vonkajších faktorov zvládania záťaže z pohľadu teórie a praxe sociálnej práce.* Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. ISBN 978-80-8152-405-9.

KOLLÁRIK, T., 2008. *Sociálna psychológia.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-2232-479-3.

KONČEKOVÁ, Ľ., 2007. *Vývinová psychológia.* Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška. ISBN 978-80-7165-614-2.

KORŠŇÁKOVÁ, P. a J. KOVÁČOVÁ, 2010. *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu.* OECD Talis 2008 Národná správa.

[online]. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. [cit.2018-04-12]. Dostupné na: <http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/talis/publikacie/TALIS-web.pdf>.

KOSCUROVÁ, Z. 2013. Diskutujme, polemizujme, no pokúsme sa predovšetkým koncepčne riešiť profesiu sociálneho pracovníka v rezorte školstva. *Sociální práce/ Sociálna práca*, 2, 24-26. ISSN 1213-6204.

KOSCUROVÁ, Z., 2013. *Sociálna práca v škole. Teoreticko-výskumné reflexie v školskom prostredí.* Bratislava: Iris. ISBN 978-8089238-91-0.

KOŠČO, J. et al., 1987. *Poradenská psychológia.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

KOŠTA, J., 2004. *Sociológia.* Bratislava: Ekonóm. ISBN 978-80-225-1819-0.

KOUBEKOVÁ, E., 2004. Sociálne zdroje kvality života u adolescentov s telesným hendikepom so zreteľom na interpohlavné rozdiely. In: HELLER, D., J. PROCHÁZKOVÁ a I. SOBOTKOVÁ (eds.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování.* Olomocu: UP v Olomouci, Acta Universitatis Palackianae Olomouciensis. ISBN 80-244-1059-1.

KRPOUN, Z. 2012. Sociálni opora: shrnutívýzkumné činnosti v České a Slovenské oblasti a inspirace do budoucnosti – nadané děti. *E-psychologie,* 2012, 6, 42-50. ISSN 1802-8853.

KŘIVOHLAVÝ, J., 2002. *Psychologie nemoci.* Praha: Grada. ISBN 978-80-2470-179-0.

KŘIVOHLAVÝ, J., 2003. *Psychologie zdraví.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-568-4.

KŘIVOHLAVÝ, J., 2012. *Horieť, ale nevyhorieť.* Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-80-8135-003-0.

LABÁTH, V., 1999. Školská sociálna práca- potreba alebo rozmar? *Efeta,* 9 (3), 2-3. ISSN 1335-1397.

LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-9.

LAZARUS, R. S. a S. FOLKMAN. 1984. *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company. ISBN 0- 8261- 4191-9.

LAZARUS, R. S., 2006. *Stress and Emotion. A New Synthesis.* USA: Springer Publishing Company. ISBN 978-0-8261-0261-1.

LENGYEL, P., 2013. Školská sociálna práca v meste Považská Bystrica. *Sociální práce/ Sociálna práca,* 2, 28-29. ISSN 1213-6204.

LESKOVJANSKÁ, G. a V. ŠILONOVÁ, 2014. *Stratégie a metódy intervencie pri nevhodnom správaní žiaka.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0200-6.

LEŠKOVÁ, L., 2008. *Úvod do základov sociálnej práce.* Košice: Seminár sv. Karola Boromejského. ISBN 978-80-89361-23-6.

LEVČÍKOVÁ, M. et al., 2013. *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

LEVICKÁ, J., 2002a. *Metódy sociálnej práce.* Trnava: ProSocio. ISBN 80-89074-38-3.

LEVICKÁ, J., 2002b. *Teoretické aspekty sociálnej práce.* Trnava: Pro Socio. ISBN 80-89074-39-1.

LEVICKÁ, J. et al., 2004. *Sociálna práca s rodinou.* Trnava: Pro Socio. ISBN 80-89074-93-6.

LEVICKÁ, J., 2005. Význam sociálnej opory vo vzťahu k zdravotnému stavu klienta. *Kontakt*. 3-4, 266-269. ISSN 1212-4117.

LEVICKÁ, J., 2008. Možnosti realizácie školskej sociálnej práce na Slovensku. In: Školská sociálna práca. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. s.7-14. Trnava: FZaSP TU v Trnave.

LEVICKÁ, J. et al., 2009. *Sociálna práca II.* Trnava: Oliva. ISBN978-80-89332-06-9.

LEVICKÁ, J. et al., 2012. *Ekosociálne prístupy v sociálnej práci.* Trnava: Oliva. ISBN 978-80-89332-14-4.

LEVICKÁ, J. a K. LEVICKÁ, 2015. *Identita slovenskej sociálnej práce.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-872-1.

LEVICKÁ, J., 2017. *Poradenstvo a advokácia. Dva spôsoby profesionálnej intervencie.* Trnava: FZaSP Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-568-0038-6.

LICHNER, V. a D. ŠLOSÁR., 2017. *Problematické používanie internetu u adolescentov v kontextoch teórie a praxe sociálnej práce.* Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. ISBN 978-80-8152-533-9.

LOVAŠ, L., 2001. *Metódy výskumu pre verejnú správu.* Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. ISBN 80-7097-478-8.

LOVAŠOVÁ, S. a V. VASIĽOVÁ, 2017. Stress, burnout, and self-care among pedagogues. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinarity Research*, **7**(2), 123-128. ISSN 1804-7890.

MATOUŠEK, O. a H. PAZLAROVÁ, 2010. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-739-8.

MATOUŠEK, O. a K. KOLDINSKÁ, 2007. Úvod. MATOUŠEK, O. et al., 2007. *Sociální služby*. Praha: Portál. s. 9-16. ISBN 978-80-7367-310-9.

MATOUŠEK, O., 2003. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon. ISBN 80-86429-19-9.

MATOUŠEK, O., 2013. Teorie a přístupy. In: MATOUŠEK, O. et al. *Encyklopedie sociální práce.* Praha: Portál. s. 74-77. ISBN 978-80-262-0366-7.

MATULAYOVÁ, T. a N. MATULAYOVÁ, 2006. Školská sociálna práca – potreba a perspektívy. School Social Work – Need and Perspectives. *Sociální práce/ Sociálna práca*, **1**, 101- 108. ISSN 1213-6204.

MATULAYOVÁ, T., 2016. Rozvoj školskej sociálnej práce v SR – súčasný stav a perspektívy. In: P. PAPŠO, (ed.) *Perspektívy v ochrane detí a mládeže sociálnej práce na Slovensku, v Nórsku a iných krajinách.* Banská Bystrica: Belianum – vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, s. 111-118. ISBN 978-80-557-1141-6.

MEDVEĎOVÁ, Ľ., 2004. Zdroje stresu a zdroje jeho zvládania deťmi a adolescentmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, **39**, 2-3,108-120. ISSN 055-5574.

MIZRAHI, T. and L. E. DAVIS, 2008. *Encyclopedia of Social Work.* USA: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-531036-8.

MUSIL, L. 2010. Tři pohledy na budoucnostsociální práce. In: M. SMUTEK, W. SEIBEL a Z. TRUHLÁŘOVÁ, (eds.) *Rizika sociální práce. Sborník z konference VII. Hradecké dny sociální práce*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 11-25. ISBN 978-80-7435-086-3.

MYDLÍKOVÁ, E. et al., 2005. *Štandardy kvality sociálneho poradenstva.* Bratislava: ASSP. ISBN 80-9692-152-5.

MYDLÍKOVÁ, E., 2010. Riziká sociálnej práce s dysfunkčnou rodinou. In: M. Smutek, F. Seibel a Z. Truhlářová (eds.). *Rizika sociální práce. VII. Hradecké dny sociální práce.* Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, PF, Katedra sociální práce a sociální politiky. ISBN 978-80-7435-086-3.

MYDLÍKOVÁ, E., 2010. *Sociálna práca v neziskovom sektore*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. ISBN 978-80-223-2745-9.

NATIONAL ASSOCIATION OF SOCIAL WORKERS. 2012. NASW. *Standards for School Social Work Services* [Online] 2012. [cit. 2018-02-03]. Dostupné z: www.socialworkers.org/practice/standards/NASWSchoolSocialWorkStandards.pdf

NEMCOVÁ, L., P. ZÓLYOMIOVÁ a P. BIELIK et al. 2014. *Teória rodinnej výchovy.* Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0713-6.

NOVÁ, M. 2016. Sociální práce a nové sociální problémy. In: Máte A., J. Pavelková a L. Janechová, (eds.) *Aktuální trendy sociální práce (Česko – slovenské perspektívy rozvoje).* Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, ktorá sa konala 6. Apríla 2016 v Prahe. Příbram: Ústav sv. Jana Nepomuka Neumanna. s. 58 – 61. ISBN 978-80-906146-8-0.

NÔTOVÁ, P., 2007. Kardiovaskulárne choroby. In: A. HERETIK et al. *Klinická psychológia.* Nové Zámky: PSYCHOPROF, s. 489-512. ISBN 978-80-89322-00-8.

ONDREJKOVIČ, P., 2014. Proces socializácie a výchova v škole. *Sociálni pedagogika/ Social Education,* **2**(1), 37-50. ISSN1805-8825.

OPENSHAW, L., 2008. *Social work in Schools. Principles and Practice.* New York: The Guilford Press. ISBN 978-1-59385-578-9.

ORAVCOVÁ, J., 2006. *Vývinová psychológia.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. ISBN 978-80-8070-510.0.

OREL, M., 2012. *Psychopatologie.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3737-9.

PARDECK, J. T., 1988. An Ecological Approach for Social Work Practice. *Journal of Sociology & Social Welfare*.15, 133-142. ISSN: 0191-5096.

PAULÍK, K., 2010. *Psychologie lidské odolnosti.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2959-6.

PÉTIOVÁ, M. et al., 2010. *Záškoláctvo ako prejav problémového správania žiakov základných a stredných škôl.* Bratislava: Ústav informácii a prognóz školstva.

PIERCE, G. R., B.R. SARASON and I.G. SARASON, 1996. *Hand book of Social Support and the Family.* New York: Plenum Press. ISBN 0-306-45232-4.

PROCHÁZKA, R., 2014. *Teorie a praxe poradenské psychologie.* Praha: Grada, ISBN 978-80-2474-451-3.

RAINES, J.C. 2013. Školní sociální práce ve Spojených státech amerických: Historický pohled. *Sociální práce/ Sociálna práca,* **2**, 38-49. ISSN 1213-6204.

REDAYOVÁ, L., 2015. Sociálna atmosféra v triede. *Školský psychológ/školní psychológ,* **16**(1), 35-45. ISSN 1212- 0529.

RICHMOND, M. E., 1922. *What is Social Case Work? An Introductory Description.* New York: Russel Sage Foundation.

RUISELOVÁ, Z., 2006. Štýly zvládania záťaže. In: RUISELOVÁ, Z. et al. *Štýly zvládania záťaže a osobnosť.* Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV. s. 9-20. ISBN 80-88910-23-4.

ŘÍČAN, P., 2010. *Jak na šikanu.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2991-6.

SCHOOL SOCIAL WORK ASSOCIATION of AMERICA. 2012. *School Social Work Services.* [Online] 2012. [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: https://iassw.org/wp-content/uploads/2015/01/School-Social-Work-Services-One-Page-2012.pdf

SHAFFER, G. L. and R.A. FISHER., 2017. History of School Social Work. In: SOSA, L. V. and COX T. and M. ALVAREZ, (eds.) *School Social Work: National Perspectives on Practice in Schools.* USA: Oxford University Press. ISBN 978-0-190-27384-2.

SITKOVÁ, D. 2014. *Skúsenosti s intervenciou žiakov s problémovým správaním na primárnom stupni vzdelávania.* Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum.

SKYBA, M., 2015. *Školská sociálna práca.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1287-7.

SLANÁ, M., 2017. Skupinová sociálna práca. In: B. BALOGOVÁ a E. ŽIAKOVÁ, (eds.) *Vademecum sociálnej práce.* Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Filozofická fakulta. s.105-106. ISBN 978-80-8152-483-7.

SPECK, K., 2009. *Schulsozialarbeit: Eine Einführung.* München: Ernst Reinhardt. ISBN 978-3-497-02117-8.

STANOVÁ, B., 2014. Rozdiely v percepcii vlastnej rodiny deťmi s problémovým správaním a deťmi bez problémov v správaní. *Studia paedagogica,* **19**(2), 57-76. ISSN 2336-4521.

STEGER, M. F. et al., 2006. The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology,* 53, 80-93. ISSN 0022-0167.

STEHLÍKOVÁ, J. a L. PAŠKOVÁ, 2018. Problémový žiak z pohľadu kvalitatívnej analýzy. *Školský psychológ/Školní psycholog,* **19**(1), 61-72. ISSN 1212-0529.

SU, X. et al., 2015. A preliminary validation of the Brief Cope instrument for assessing coping strategies among people living with HIV in China. *Infectious Diseases of Poverty,* ISSN 2049-9957.

ŠIŇANSKÁ, K. 2015. Úvod do problematiky sociálnej práce s mládežou v štátnom i treťom sektore. In: ŽIAKOVÁ, E. et al. (eds.) *Aplikovaná sociálna práca – od teórie k praxi.* Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Filozofická fakulta s. 46-68. ISBN 978-80-8152-333-5.

ŠLOSÁR, D. et al., 2017. *Teórie sociálnej práce a vybrané klientske skupiny.* Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, FF, Katedra sociálnej práce. ISBN 978-80-8152-551-3.

ŠPATENKOVÁ, N., 2014. Krizova intervence. In: ŠPATENKOVÁ, N. et al. *Krizova intervence pro praxi.* Praha: Grada, s. 13-16. ISBN 80-247-0586-9.

ŠPRINGELOVÁ, M., 2012. *Správa o meraní sociálnej atmosféry v triede. Indikátory kvality vzdelávania v hodnotení škôl.* [online]. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. [cit. 2018-02-12]. Dostupné na: <http://www.nucem.sk/documents//45/aktivita_4_1/3__pracovne_stretnutie/Správa_o_sociálnej_atmosfére_v_triede.pdf>.

ŠROBÁROVÁ, S., 2016. *Krízová intervencia v multidisciplinárnom ponímaní v riešení vybraných akútnych sociálnych problémov.* Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-561-0375-3.

TAVEL, P. a T. KANÁLIK, 2008. Praktické možnosti psychologickej práce s témou zmyslu života u detí a mládeže. *E-psychologie.* 2, 36-46. ISSN 1802-8853.

TAVEL, P., 2009. Aktuálnosť témy zmyslu života u detí a mládeže a možnosti psychologickej práce s ňou. *Psychiatria – Psychoterapia – Psychosomatika*. 1(16), 37-42. ISSN 1338-7030.

TICHÁ, E. a B. KOVÁČOVÁ, 2015. *Teoretické východiská porúch správania.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-3994-0.

TOKÁROVÁ, A. a T. MATULAYOVÁ, 2013. Školní sociální pracovník. In: MATOUŠEK, O. et al. *Encyklopedie sociálni práce.* Praha: Portál. s. 470 - 472. ISBN 978-80-262-0366-7.

TOKÁROVÁ, A., et al. 2009. *Sociálna práca. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce.* Prešov: Akcent Print. ISBN 80-968367-5-7.

TRUHLÁŘOVÁ, Z., 2013. Kompetence v sociální práci. In: MATOUŠEK, O. et al. *Encyklopedie sociálni práce.* Praha: Portál. s. 470 - 472. ISBN 978-80-262-0366-7.

URBAN, L., 2011. *Sociologie trochu jinak.* Praha: Grada. 978-80-247-3562-7.

VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.

VANČÍKOVÁ, K. 2011. *Škola a spoločnosť.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80- 557-0184-4.

VASKA, L., 2014. Základné aspekty nezamestnanosti. In: P. KUCHAŘ a L. VASKA (eds.). *Regionálne aspekty nezamestnanosti v Českej republike a na Slovensku.* Bratislava: IRIS, s. 14 - 41. ISBN 978-80-89238-99-6.

VYHNÁLKOVÁ, H., 2012. Krizová intervence u dětí a jejich rodin. In: VODÁČKOVÁ, D. et al. *Krizová intervence.* Praha: Portál. s. 262-277. ISBN 978-80-7178-696-9.

VÝROST, J. a I. SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.

WRONKA, J. and S. S. BERNASCONI, 2012. Human Rights. In: LYONS, K. et al., (eds.) *Handbook of Interantional Social Work*. s. 70-84. London: Saga Publications. ISBN 978-0-85702-333-9.

ZÁKON č. 219/2014 Z. z. o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblastí sociálnych vecí a rodiny a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

ZÁKON č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

ZÁKON č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

ZÁKON č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

ZÁKON č. 448/ 2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 445/ 1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov.

ZAPF, H. 2010. Ecocriticism, Cultural Ecology, and Literary Studies. *Ecozon.* 1(1), 136-147. ISSN 2171-9594

ZASTROW, CH. and KIRST-ASCHMAN, K., 2007. *Understanding Human Behavior and the Social Environment.* USA: Thomson Higher Education. ISBN 0-495-00622-X.

ZEMANČÍKOVÁ, V. Problémové správanie žiakov a úloha sociálneho pedagóga v reflexii učiteľov. *Sociální pedagogika/Social Education*. 2(1), 22-36. ISSN 1805-8825.

ZIMET, G. D., et al., 1988. Psychometric Characteristics of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*. 5(3-4), 610-617. ISSN 1532-7752.

Možnosti sociálnej práce v školskom prostredí v podmienkach SR

Vedecká monografia

Autorky: Mgr. Veronika Vasiľová, doc. Mgr. Soňa Lovašová, PhD.

Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Rok vydania: 2018

Dostupné od: 23.08.2018

Rozsah strán: 108

Rozsah: 6,45 AH

Vydanie: prvé

Umiestnenie: www.unibook.upjs.sk

ISBN 978-80-8152-635-0