

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

MAGISTERSKÁ ZÁVEREČNÁ PRÁCA

2010

Bc. Jana Danielčáková

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**MIESTO SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA V SYSTÉME
VÝCHOVNÉHO PORADENSTVA A PREVENČIE**

Magisterská záverečná práca

Študijný program: 1.1.4 pedagogika

Pracovisko (katedra/ústav): KPG – Katedra pedagogiky

Vedúci záverečnej práce/školiťel: doc. PaedDr.Ctibor Határ, PhD.

Nitra 2010

Bc. Jana Danielčáková



Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta


ZADANIE ZÁVEREČNEJ PRÁCE

Meno a priezvisko študenta: Bc. Jana Danielčáková
Študijný program: pedagogika (Jednoodborové štúdium, magisterský II. st., externá forma)
Študijný odbor: 1.1.4 pedagogika
Typ záverečnej práce: Magisterská záverečná práca
Jazyk záverečnej práce: slovenský

Názov: Miesto sociálneho pedagóga v systéme výchovného poradenstva a prevencie
Anotácia: Magisterská diplomová práca by mala byť venovaná profesii sociálneho pedagóga a jeho postaveniu v systéme výchovného poradenstva a prevencie. Podrobnejšie by sa mala zaoberať profesijnými kompetenciami sociálneho pedagóga a možnosťami jeho uplatnenia v oblasti prevencie a riešenia výchovne problémového správania detí a mládeže.

Školiteľ: doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.
Oponent: PhDr. Katarína Račeková, PhD.
Katedra: KPG - Katedra pedagogiky
Vedúci katedry: prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.

Dátum schválenia: 09.03.2010


prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.
vedúci/a katedry

Pod'akovanie

Ďakujem za odborné vedenie, usmerňovanie a rady , ktoré mi pri vypracovaní práce poskytol školiteľ diplomovej práce

doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.

Ďakujem aj za ľudský prístup, za čas ktorý mi venoval a ochotu pomôcť.

Ďakujem aj riaditeľom základných škôl, ktorí mi umožnili uskutočniť výskum na ich školách, ako aj všetkým, ktorí mi akýmkoľvek spôsobom pri vypracovaní práce pomohli.

ABSTRAKT

DANIELČÁKOVÁ, Jana: *Miesto sociálneho pedagóga v systéme výchovného poradenstva a prevencie* [Diplomová práca] / Jana Danielčáková. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta. - Vedúci bakalárskej práce: doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD. Stupeň odbornej kvalifikácie: magister (Mgr.), Nitra: PF, 2010. 83 strán.

Magisterská práca je členená na šesť častí. Zaoberá sa postavením a prácou sociálneho pedagóga v systéme výchovného poradenstva a prevencie. Prvá časť, venovaná teoretickým poznatkom, obsahuje štyri kapitoly. Opisuje históriu a vznik sociálnej pedagogiky na Slovensku. Druhá kapitola je venovaná charakteristike a profesijným kompetenciám sociálneho pedagóga. Tretia kapitola je členená na tri menšie podkapitoly, ktoré sa zaoberajú výchovným poradenstvom, výchovnou prevenciou a metodikou sociálno-pedagogickej práce. Štvrtá kapitola, členená na štyri podkapitoly sa zaoberá šikanovaním, jeho charakteristikou, opisom agresorov, obetí ale aj diagnostikovaním tohto sociálno-patologického javu.

Druhá časť, členená na dve časti, je venovaná prieskumu, ktorý sa uskutočnil v základných školách v Kežmarku a základných školách v obciach Ľubica a Slovenská Ves. Cieľom výskumu bolo zmapovať situáciu v oblasti vedomostí o šikanovaní, názorov a postojov týkajúcich sa tejto problematiky u žiakov a taktiež zmapovať znalosti o šikanovaní a postojov k práci sociálneho pedagóga u pedagogických pracovníkov.

Treťou časťou je záver.

Kľúčové slová: Sociálny pedagóg. Profesijné kompetencie. Výchovné poradenstvo. Výchovná prevencia. Metodika. Šikanovanie. Detekcia. Viktimácia.

ABSTRAKT

DANIELČÁKOVÁ, Jana: Place in a social educationist in the system of educational guidance and prevention [Master's thesis] / Jana Danielčáková. Constantine the Philosopher University in Nitra. Faculty of Education. - Supervisor: doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD. Level of qualification: Master (Mgr.), Nitra: FE, 2010. 83 pages.

The Master's thesis is divided into six parts. It deals with the status and work of social educationist in the system of educational guidance and prevention. The first part, devoted to theoretical knowledges, contains four chapters. Describes the history and creation of social pedagogy in Slovakia. The second chapter is devoted to the characterization and professional responsibilities of social educationist. The third chapter is divided into three smaller subchapters dealing with educational counseling, educational prevention and the methodology of socio-educational work. The fourth chapter is divided into four subchapters and deals with bullying, its characteristics, a description of the aggressors, victims and also the diagnosis of socio-pathological phenomena.

The second part, divided into two parts, is devoted to the survey what took place in primary schools in Kezmarok and primary schools in villages Lubica and Slovenska Ves. The goal of the survey was to map the situation in the field of knowledges about bullying, opinions and attitudes about this subject within students and also to map knowledges of bullying and attitudes of work of social educationist for educationists.

The third part of this thesis is the conclusion.

Keywords: Social educationist. Competence. Educational counseling.
Educational prevention. Methodology. Bullying.
Detection. Victimation.

OBSAH:

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČASŤ	12
1 Sociálna pedagogika na Slovensku	12
2 Sociálny pedagóg	15
2.1 Charakteristika sociálneho pedagóga	15
2.2 Profesionálne kompetencie sociálneho pedagóga	19
3 Výchovné poradenstvo a prevencia ako kľúčové nástroje sociálneho pedagóga	22
3.1 Výchovné poradenstvo v systéme odborných edukačných služieb	22
3.2 Výchovná prevencia	25
3.3 Metodika sociálno-pedagogickej práce	27
4 Šikanovanie v centre záujmu sociálneho pedagóga	30
4.1 Charakteristika šikanovania	30
4.2 Agresori	34
4.3 Obete šikanovania	37
4.4 Diagnostikovanie šikanovania	38
II EMPIRICKÁ ČASŤ	47
5 Skúmanie predmetnej problematiky v edukačnej praxi	47
5.1 Výskumné ciele a problémy	47
5.1.1 Ciele výskumu	47
5.1.2 Výskumné problémy	47
5.1.3 Typ výskumu	48
5.1.4 Vymedzenie a modelovanie výskumného poľa	48
5.1.5 Hypotézy	50
5.1.6 Výskumná vzorka	51
5.1.7 Výber metód a zostavovanie dotazníka	51

5.2	Výsledky výskumu a ich interpretácia	52
5.3	Závery výskumu	75
III	ZÁVER	79
	ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	82
	PRÍLOHY	84

Zoznam tabuliek, grafov a príloh

Zoznam tabuliek

Tab. 1	Medzi šikanovanie zaradujeme	53
Tab. 2	Veríš, že kto má silu má aj pravdu?	54
Tab. 3	Odpoveď na otázku „Vyrieši boj všetky problémy?“	55
Tab. 4	Odpoveď na otázku „Súhlasíš s tvrdými fyzickými trestami pre deti, ktoré nepočúvajú rodičov?“	56
Tab. 5	Odpoveď na otázku „Myslíš si, že tyrani jednajú tak, ako jednajú, pre zábavu zo šikanovania?“	57
Tab. 6	Odpoveď na otázku „Myslíš si, že obeť môže šikanu nejakým spôsobom vyvolať?“	57
Tab. 7	Rozdiely medzi šikanovaním u chlapcov a u dievčat	58
Tab. 8	Osoby, na ktoré by sa respondent obrátil so žiadosťou o pomoc v prípade problémov so šikanovaním	59
Tab. 9	Odpoveď na otázku „Tolerujú ti rodičia agresívne správanie?“	61
Tab. 10	Trávenie voľného času s rodičmi	61
Tab. 11	Trávenie voľného času	63
Tab. 12	Zaujímajú sa rodičia o to, kde tráviš svoj voľný čas?	64
Tab. 13	Odpoveď na otázku „Šikanoval/a si niekedy mladšieho brata, alebo sestru (alebo si nimi šikanovaný/á)?“	64
Tab. 14	Odpoveď na otázku „Šikanoval/a si niekedy niektorého zo svojich spolužiakov (alebo si nimi šikanovaný/á)?“	65
Tab. 15	Skúsenosti s prevenciou šikany so strany školy	66
Tab. 16	Vzťah medzi príslušnosťou k pohlaviu a šikanovaním	67
Tab. 17	Vzťah medzi lokalitou školy a výskytom šikanovania	68
Tab. 18	Formy šikanovania	69
Tab. 19	Stretnutie so šikanovaním v praxi	69

Tab. 20	Odpoveď na otázku „Riešili ste šikanovanie vo Vašej triede?“	70
Tab. 21	Oslovenie pedagóga pri probléme šikanovania	70
Tab. 22	Odpoveď na otázku „Privítali by ste do svojho pracovného kolektívu sociálneho pedagóga?“	71
Tab. 23	Potreba pôsobenia sociálneho pedagóga na školách	72
Tab. 24	Preventívne akcie na škole	72
Tab. 25	Vzťah medzi dĺžkou praxe a postojom pedagógov k stúpajúcej agresivite na školách	73
Tab. 26	Vzťah medzi aprobáciou a postojom pedagógov k stúpajúcej agresivite na školách	73
Tab. 27	Miesto pôsobenia a postoj k agresivite	74
Tab. 28	Dĺžka praxe a postoj k pôsobeniu sociálneho pedagóga na školách	74
Tab. 29	Aprobácia a postoj k pôsobeniu sociálneho pedagóga	74
Tab. 30	Miesto pôsobenia a postoj k práci sociálneho pedagóga na školách	75

Zoznam grafov

Graf 1	Dôsledky šikanovania	54
Graf 2	Čo v tebe vyvoláva chuť bojovať?	55
Graf 3	Odpoveď na otázku „Trestajú ťa rodičia slovnými, alebo fyzickými trestami?“	60
Graf 4	Vedia ťa rodičia pochváliť a povzbudiť?	62
Graf 5	Odpoveď na otázku „Rozprával/a si sa o šikanovaní s matkou, resp. s otcom?“	65

Zoznam príloh

Príloha A – Dotazník pre žiakov ZŠ	85
Príloha B – Dotazník pre pedagogických pracovníkov	88
Príloha C - Šikanovaná dievčina chcela spáchať samovraždu	89

Úvod

Sociálna pedagogika nie je na Slovensku novým a neznámym pojmom. Svedčia o tom mnohé vedecké práce, popredných autorov zaoberajúcich sa touto problematikou. Tí položili jej teoreticko-metodologické základy a vytvorili tak praxeologické východiská pre vznik novej pomáhajúcej profesie, sociálneho pedagóga. O potrebe sociálnej pedagogiky sa na Slovensku začalo hovoriť najmä po roku 1989, kedy došlo k mnohým zmenám v spoločenskom systéme. Objavili sa problémy, ktoré bolo nutné riešiť. No hoci záujem zo strany odborníkov o vznik predmetnej pomáhajúcej profesie bol, na strane oslovených rezortov sa neprejavil.

Istý progres nastal až v roku 2008, kedy bola profesia sociálneho pedagóga legislatívne ošetrená a sociálny pedagóg bol kvalifikovaný ako odborný zamestnanec na účely poskytovania sociálnej služby.

Keďže podľa mnohých tvrdení za posledné roky nastal nárast sociálno-patologických javov v našej spoločnosti, rozhodli sme sa vypracovať túto prácu, aby sme priblížili čitateľom sociálnu pedagogiku na Slovensku a taktiež sociálneho pedagóga a jeho miesto v systéme výchovného poradenstva a prevencie.

Teoretická časť poskytuje čitateľovi prehľad o sociálnej pedagogike na Slovensku a poznatky o postavení a profesijných kompetenciách sociálneho pedagóga. Zaoberá sa tiež výchovným poradenstvom a prevenciou ako kľúčovými nástrojmi sociálneho pedagóga v systéme odborných edukačných služieb a prevencie. Pojednáva o metodike sociálno-pedagogickej práce a stratégii vyšetrovania sociálno-patologických javoch. Poskytuje základné teoretické informácie o sociálno-patologickom jave, akým je šikanovanie, o jeho príčinách, podmienkach, prejavoch a diagnostike.

Použili sme naše i zahraničné knižné i časopisecké zdroje uvedené v zozname literatúry. V empirickej časti prinášame výsledky výskumu uskutočneného v dvoch mestských školách v Kežmarku a v dvoch základných školách v okolitých obciach v Ľubici a v Slovenskej Vsi. Zaujímalo nás, čo žiaci a pedagógovia týchto škôl vedia o šikanovaní, a aké majú názory a postoje k šikanovaniu či k práci sociálneho pedagóga na školách. Hľadali sme tiež vzťah medzi príslušnosťou k pohlaviu a šikanovaním a vzťah medzi lokalitou školy a výskytom šikanovania. U pedagogických zamestnancov nás zaujímali

činitele ovplyvňujúce postoje k stúpajúcej agresii a postoje k práci sociálneho pedagóga na školách, a to dĺžka praxe, aprobácia a lokalita školy.

I TEORETICKÁ ČASŤ

Sociálna pedagogika je súčasťou vied o človeku. Podľa Terminologického a výkladového slovníka (Obdržálek, Z., Horváthová, K., a kol., 2004) je sociálna pedagogika *„špeciálna pedagogická disciplína, ktorá skúma vzťahy výchovy a vzdelávania so sociálnym prostredím, sociálnymi podmienkami a potrebami, objasňuje sociálnu funkciu, ciele a obsah výchovno-vzdelávacej sústavy i zástoj mimoškolských činiteľov výchovy zo sociálnopedagogického hľadiska“*. Patrí do sústavy pedagogických vied i vied o výchove. Skúma vplyv sociálneho prostredia na výchovu a vzdelávací proces. Sociálnu pedagogiku môžeme chápať ako „životnú pomoc“, ktorej cieľom je premena detí, mládeže a dospelých prostredníctvom výchovy. Výchova v sociálnej pedagogike má charakter pomoci, ktorej výsledkom bude kultivovaná, stabilná a integrovaná osobnosť.

1 SOCIÁLNA PEDAGOGIKA NA SLOVENSKU

Sociálnu pedagogiku na našom území rozvíjali mnohí pedagógovia. Jej prvopočiatky sa spájajú s menom významného pedagóga českého pôvodu G. A. Lindnera. Vychádzajúc z toho, že výchova má spoločenský charakter a pripravuje človeka na život v spoločnosti, navrhol vo svojej práci „Pedagogika na základe nauky o vývoji prirodzeném, kultúrnom a mravním“ využitie služieb vedy o spoločnosti v pedagogike.

ýznamným pedagógom, ktorý do pedagogiky vniesol sociológiu bol J. Čečetka. Vo svojich prácach *“Sociológia v pedagogike“* a *„Medzil'udské vzťahy a zoskupovanie mládeže“* poukázal na nevyhnutnosť spolupráce pedagogiky so sociológiou. Upozornil na to, že spoločnosť závisí od výchovy a tá je podmienená spoločnosťou. Výchova ho zaujímala ako sociálny jav, pričom sa zameril na jej podmienky, faktory a funkcie v spoločnosti, od ktorých závisí celkový výsledok procesu výchovy. J. Čečetka sa v značnej miere zaslúžil predovšetkým o rozvoj slovenskej pedagogickej sociológie. Jeho vplyv na vznik a vývoj sociálnej pedagogiky je nesporný, podobne ako vedecká práca A. Jurovského, ktorý sa zaoberal problémami výchovného poradenstva a štúdiom sociálneho správania sa. Vo svojich dielach *„Dieťa a disciplína“* a *„Súlad v rodinnom živote“* sa zaoberal mnohými problémami, ktoré sú aktuálne aj dnes, kvalitou rodičovstva, výchovnou funkciou otca v rodine a pod.

O rozvoj sociálnopedagogickej teórie i praxe sa zaslúžil svojou tvorbou aj O. Baláž, ktorého môžeme považovať za klasika slovenskej sociálnej pedagogiky. Vo svojej práci „Sociálne aspekty výchovy“ poukazuje na dôležitosť prostredia, pričom podrobnejšie analyzuje spoločenskú determináciu výchovy a sebvýchovy na formovanie osobnosti človeka. Poníma sociálnu pedagogiku ako vedu o sociálnych aspektoch výchovy. Sociálnu pedagogiku zaradil k hraničným vedným disciplínam medzi pedagogikou a sociológiou. Z jeho názorov vyplýva, že sociálna pedagogika má nielen teoreticko-akademický, ale aj prakticko-aplikatívny a vedecko-empirický charakter a súčasne je možné ju využiť v praxi, najmä v oblasti prevencie a kuratívnej sociálnovýchovnej práce s deťmi a mládežou v rôznom prostredí. Jeho učenie sa stalo východiskom pre mnohých sociálnych pedagógov aj v súčasnosti.

Rozvoj sociálnej pedagogiky na Slovensku po roku 1989 súvisel s viacerými faktormi. Začalo sa viac hovoriť o sociálnych problémoch, ktoré sa prehliadali, a objavili sa aj nové sociálne problémy spojené so zmenami v celom spoločenskom systéme, školstvo nevnímajúc. Klasický model sociálnej pedagogiky bolo potrebné doplniť a zmodernizovať. Na sociálnu pedagogiku O. Baláža nadviazala Z. Bakošová, ktorá aj v súčasnosti patrí k popredným predstaviteľom a zástancom sociálnej pedagogiky.

V roku 1994 napísala prvé slovenské skriptá „Sociálna pedagogika“, kde uvádza ako predmet sociálnej pedagogiky prostredie, jeho usporiadanie v zmysle utvárania podnetov hodnotných pre výchovu tak, aby boli prispôsobené individuálnym potrebám a zvláštnostiam jedinca, a zároveň kompenzované nevhodné vplyvy v súlade s pomocou pri integrácii.

Z. Bakošová (2008) definuje sociálnu pedagogiku ako hraničnú disciplínu pedagogiky, ktorej poslaním je poskytovať životnú pomoc deťom a mládeži nachádzajúcim sa v rôznych problémových a krízových situáciách formou výchovy, resp. prevýchovy. Sociálna pedagogika má miesto všade tam, kde stratili svoju moc rodina i škola. Jej hlavným cieľom je poskytnúť výchovnú pomoc každému jedincovi, ktorý sa ocitol v sociálnych problémoch rôzneho typu.

V roku 2000 Bakošová zostavila zborník „Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku“, v ktorom sústredila poznatky z 1. celoslovenskej konferencie o sociálnej pedagogike s medzinárodnou účasťou, uskutočnenej vo februári 1999. Na jej podnet bola v júni 2003 v rámci Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV založená Sekcia

sociálnej pedagogiky, ktorá pracuje až dodnes. Jej koncepcia vychádzala z teoretických koncepcií, z praktických spoločenských potrieb i z potrieb jednotlivých fakúlt, vedecko-výskumných pracovísk, stredných škôl, z potrieb doktorandov, študentov a všetkých, ktorí riešia výchovné problémy a pracujú v rôznych sociálnych zariadeniach. Cieľom tejto organizácie bolo vytvoriť členskú základňu a organizovať stretnutia všetkých účastníkov na odborných seminároch či diskusných stretnutiach, iniciovanie založenia časopisu s celoslovenskou pôsobnosťou atď.

E. Komárik (2007, s. 169) pod výrazom pedagogika rozumie „*sociálnu činnosť, ciele, pôsobenie mocnejšieho alebo viac rozvinutého človeka prípadne skupiny osôb na iného, slabšieho, resp. menej rozvinutého človeka alebo skupinu osôb zamerané na dosiahnutie zmeny osobnosti, či už sa táto zmena dotýka vedomostí, spôsobilosti, hodnôt, charakteru alebo životnej orientácie*“.

Sociálnou môžeme podľa Komárika označiť komunikáciu minimálne dvoch ľudí. Základným nástrojom sociálnej pedagogiky je výchova. V každom spoločenstve existuje akýsi druh výchovného systému, jeho základ vždy bol a aj ostane výchova v rodine. Rodina formuje osobnosť žiaka, podporuje rozvoj jeho schopností a záujmov. Dieťa sa práve v rodine učí prijímať a udržiavať hodnoty dôležité pre celú spoločnosť. Rodinnú výchovu má dopĺňať školský systém. Základným nástrojom sociálnej pedagogiky je tzv. osobnostná výchova. Môžeme ju chápať ako istý proces spoločnej cesty najmenej dvoch ľudí. Častejšie však ide o skupiny ľudí navzájom si pomáhajúcich, obohacujúcich sa, ľudí, ktorí sa učia, ako žiť.

Na rozvoji súčasnej sociálno-pedagogickej teórie a praxe na Slovensku sa podieľajú aj mnohí ďalší autori ako V. Žbirková, N. Krajčová, J. Levická, J. Svetlíková, A. Tokárová, E. Kratochvílová, K. Szíjjártóová, M. Zelina a mnohí ďalší.

2 SOCIÁLNY PEDAGÓG

Aj keď existuje viac definícií a prístupov k sociálnej pedagogike, všetci autori sa zhodujú v jednom, že sociálna pedagogika je pomoc či už jednotlivcom, alebo skupine ľudí, ktorí sa ocitli v nejakej krízovej situácii. Takúto pomoc im môže poskytnúť kvalifikovaný pracovník, ktorým je sociálny pedagóg.

2.1 Charakteristika sociálneho pedagóga

Zmeny v spoločenskom systéme po roku 1999 priniesli nové problémy aj vo výchove detí a mládeže. Roky uznávané hodnoty ako láska, vzájomná úcta, dobro či spravodlivosť strácajú svoj zmysel. Zodpovednosť upadá do zabudnutia. Masovokomunikačné prostriedky často prinášajú do obývačiek rodín prostredníctvom televízie relácie a filmy plné násilia, drog, boja o moc či peniaze. Doba je rýchla. Rodičia často pre pracovné vyťaženie, nedostatok voľného času či z nezáujmu o výchovu nevenujú deťom dostatok pozornosti. Rastie počet detí s problémovým správaním, ktoré sa prejavuje záškoláctvom, nedisciplinovanosťou, agresiou či krádežami. Tieto neadekvátne spôsoby správania nemôžeme odsudzovať, ale je potrebné chápať ich ako istý varovný signál. Signál, ktorý nás upozorňuje na to, že niečo v živote dieťaťa nie je v poriadku. Môžeme predpokladať, že dieťa sa ocitlo v krízovej situácii, z ktorej nenachádza východisko a snaží sa upozorniť na seba agresívnym správaním a konaním.

Ak zlyhá rodina, je úlohou pedagóga odhaliť, zvládnuť či eliminovať nevhodné správanie dieťaťa, a preto je dôležité, aby učiteľ či vychovávateľ bol erudovaným diagnostikom a zároveň terapeutom schopným pomôcť a priviesť dieťa na správnu cestu. Práve pre takúto prácu je pripravovaný sociálny pedagóg vykonávajúci kvalifikovanú činnosť na školách.

Aj keď pri slove pedagóg si väčšina ľudí predstavuje učiteľa pre deti či mládež, sociálny pedagóg nepracuje len s deťmi a mládežou, ale svoju činnosť môže orientovať aj na prácu s dospelými.

Podľa Z. Bakošovej (2005, s. 43) je sociálny pedagóg: *„absolvent magisterského štúdia odboru sociálna pedagogika, tiež odboru pedagogika (zamerania – špecializácia) sociálna pedagogika. Je to odborník, ktorého všeobecné kompetencie spočívajú v pomoci*

deťom, mládeži, rodičom, dospelým (sociálna pedagogika a sociálna andragogika, sociálna geragogika (seniori)) v situáciách narovnaní deficitu socializácie a hľadania možnosti zlepšenia kvality života detí, mládeže a rodín prostredníctvom výchovy, vzdelávania, prevencie a poradenstva“.

Aj keď v minulosti bola legislatívne v podmienkach SR ošetrená Zákonom o sociálnej pomoci č. 195/1998 a Zákonom o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele č. 305/2005 v znení neskorších predpisov iba profesia sociálneho pracovníka, pričom na profesiu sociálneho pedagóga sa akosi pozabudlo, dnes pojednáva o funkcii sociálneho pedagóga už niekoľko zákonov.

Podľa *Zákona č. 448/2008 o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní § 9* možno sociálneho pedagóga považovať za odborného zamestnanca na účely poskytovania sociálnej služby uvedenej v § 26, 27, 29, 32, 35 až 39 tohto zákona. Sociálnou službou sa pritom rozumie odborná, obslužná, ďalšia činnosť alebo súbor činností, ktoré sú zamerané na prevenciu nepriaznivej sociálnej situácie, jej zmiernenie, či už sa jedná o fyzickú osobu, rodinu alebo komunitu. Výsledkom danej činnosti je zachovanie, obnova alebo rozvoj schopností človeka viesť samostatný, plnohodnotný život v našej spoločnosti.

Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) č. 245/2008 pojednáva o tom, že pri profesii sociálneho pedagóga ide o pomáhajúcu profesiu, zaradenú k ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie.

Aj v súčasnosti častokrát odborné činnosti prislúchajúce sociálnemu pedagógovi vykonávajú sociálni pracovníci, ktorí nemajú príslušnú kvalifikáciu, a z ich strany preto dochádza často k laickému zásahu do zložitých otázok a problémov, čo môže spôsobiť prehĺbenie, a nie vyriešenie vzniknutej situácie.

Sociálny pedagóg, ktorý pracuje so sociálne a emocionálne narušenou osobnosťou, či už ide o deti, mládež alebo dospelého človeka, musí okrem odbornej spôsobilosti mať aj isté osobnostné predpoklady pre výkon danej profesie. Mal by to byť človek citlivý na ľudské problémy, človek schopný vcítiť sa do problémov iných. Nieкто, kto dokáže nezaujato počúvať a ochotne pomôcť druhým v akejkol'vek situácii. Neodsudzuje, váži si a akceptuje každého ako plnohodnotnú bytosť, bez ohľadu na chyby, ktoré spôsobili jeho ocitnutie sa na šikmej ploche. Svojím pôsobením a konaním dokáže iného aktivizovať k činnosti tak, aby sa sám podieľal na riešení svojho problému.

C. Határ (2007, s. 9) charakterizuje pôsobenie sociálneho pedagóga takto: „Sociálny pedagóg, ktorý je pre prax profesionálne pripravovaný na riešenie podobných problémov, by mohol nestranne, nezaujato, a teda objektívne diagnostikovať pôvod sociálno-patologických javov, následne navrhnúť ich riešenie a zároveň realizovať sociálno-pedagogickú profylaxiu a prevenciu v konkrétnom sociálno-edukačnom prostredí.“

Ako hovorí C. Határ (2007), sociálny pedagóg by mal disponovať nasledovnými schopnosťami, spôsobilosťami a vlastnosťami:

- Empatia
 - byť empatický;
 - byť schopný vnímať ľudské problémy;
 - vedieť sa vcítiť do prežívania iných;
 - vedieť pochopiť konania druhej osoby;
 - vedieť sa pozrieť na svet očami iného človeka, človeka, ktorý sa ocitol v problémovej situácii.
- Autenticita
 - ostať sám sebou;
 - byť prirodzený a pravdivý v každej situácii, stáva sa vtedy prijateľnejším a dôveryhodnejším pre druhú stranu.
- Akceptácia
 - nesmie byť zaujatý voči žiadnemu človeku, či už je to dieťa alebo dospelý a ani voči jeho problému;
 - je schopný akceptovať a prijať každého takého, aký je;
 - akceptuje práva a kompetencie iného jedinca.
- Odbornosť
 - odborná kvalifikácia, aby vykonával svoju prácu na odbornej úrovni;
 - schopnosť vystupovať na verejnosti;
 - schopnosť vyjadrovania sa, či už v písomnej alebo ústnej forme;
 - schopnosť pracovať v tíme;
 - za odbornosť sa pokladá aj jeho vystupovanie a pôsobenie v úlohe mediátora, napríklad v konfliktoch so žiakmi a rodičmi.

- Diskrétnosť

- byť diskrétny, jeho práca zasahuje často do citlivých oblastí iného človeka;
- plne rešpektovať profesionálnu etiku;
- zachovávať pedagogické tajomstvo.

Práca s ľuďmi, najmä v takomto odbore, si vyžaduje „celého človeka“. Pre vykonávanie takejto profesie je potrebné, aby samotný sociálny pedagóg akceptoval požiadavky súvisiace s vykonávaním jeho práce, tie, ktoré sú kladené na jeho osobnosť, a znútornil sa s nimi.

Život v súčasnosti prináša veľa rýchlych zmien. Vedomosti nadobudnuté v škole, získané na jednotlivých stupňoch základných, stredných alebo vysokých škôl, sú zakrátko prekonané. Zvyšujú sa nároky na človeka, čo si vyžaduje celoživotné vzdelávanie jednotlivca.

Podľa M. Hupkovej (2008, s. 175) musí sociálny pedagóg na sebe neustále pracovať, zdokonaľovať sa, pretože iba „práca na sebe“ je najspoľahlivejšou cestou k tomu, aby svoju prácu vykonával čo najefektívnejšie. Je dôležité neustále prehľbovanie svojich poznatkov štúdiom vedeckej, náučnej i časopiseckej literatúry, rozvoj kultúrnych i osobnostných záujmov. Musí sa tiež naučiť cieľavedome reflektovať vlastnú prácu, učiť sa zo svojich skúseností, ale aj zo skúsenosti iných. Jeho prácou je hľadať a skúšať aj nové možnosti, ktorými by svoju prácu čo najviac skvalitnil.

Mal by to byť človek vyznačujúci sa osobnostnou jednotou (kohéziou) a sociálnou zrelosťou, pretože iba sociálne vyspelý človek dokáže správne vnímať, prežívať a selektovať vzájomne aktívne pôsobiace podnety prichádzajúce zo sociálno-výchovného prostredia a súčasne vysielat' pozitívne podnety do svojho okolia. Lebo len vyspelá osobnosť dokáže prijať zodpovednosť za svoje správanie, konanie či rozhodnutie. Nesmieme zabudnúť ani na schopnosť komunikovať, nadväzovať kontakty, teda istú sociálnu obratnosť, či už ide o komunikáciu medzi pedagógom a žiakom, medzi pedagógom a rodičmi, alebo schopnosť komunikovať so školou či inou organizáciou napomáhajúcou riešiť problémy sociálnej pedagogiky.

2.2 Profesionálne kompetencie sociálneho pedagóga

Podľa § 2 Zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, „sú profesionálne kompetencie preukázateľné spôsobilosti potrebné na kvalifikovaný výkon pedagogickej činnosti alebo kvalifikovaný výkon odbornej činnosti“.

Ako uvádza Z. Bakošová (2008), výkon každej profesie sa uskutočňuje na základe istých profesionálnych kompetencií, právomocí, podmienených pregraduálnou, prípadne postgraduálnou prípravou a praktickými zručnosťami toho ktorého pracovníka.

Kompetenciou teda rozumieme osobnostné dispozície na vykonávanie určitých pracovných aj mimopracovných úloh, kladených spoločnosťou pred jednotlivca.

Výstižnejší výklad pojmu kompetencia uvádza E. Petlák (2004, s. 97), ktorý kompetenciou rozumie právomoc, dosah právomoci, spôsobilosť vykonávať istú činnosť. Profesionálne kompetencie teda oprávňujú pracovníka vykonávať istú kvalifikovanú pracovnú činnosť na odbornom základe.

Základnou kompetenciou sociálneho pedagóga je sociálna kompetencia vychádzajúca práve z toho, že sociálny pedagóg sa zaoberá vzájomnými vzťahmi jednotlivca a prostredia, ich poznávaním, ovplyvňovaním a pretváraním.

Postavenie a kompetencie sociálneho pedagóga sú už v súčasnosti legislatívne ošetrované. Pojednáva o nich Zákonom č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Podľa § 19 tohto zákona patrí sociálny pedagóg do kategórie odborných zamestnancov. Sociálny pedagóg (§ 24) v rámci odbornej činnosti vykonáva prevenciu, intervencie a poradenstvo najmä pre deti a žiakov, ktorí sú ohrození sociálno-patologickými javmi. Ide predovšetkým o deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovito závislých, alebo inak znevýhodnených žiakov, ich zákonných zástupcov, ale aj pedagogických zamestnancov či už škôl, alebo školských zariadení. Svojou činnosťou plní úlohy sociálnej výchovy, podporuje prosociálne, etické správanie a zároveň vykonáva sociálnopedagogickú diagnostiku prostredia a vzťahov. V neposlednom rade je jeho úlohou sociálnopedagogické poradenstvo, prevencia sociálnopatologických javov a reedukácia správania. Dôležité je tiež vykonávanie expertíznej a osvetovej činnosti.

Vychádzajúc z kompetencií tohto zákona, sú základnými kompetenciami sociálneho pedagóga:

- Prevenencia
 - primárna (univerzálna) prevenencia – je zameraná proti negativizmu, proti odmietaniu, proti predsudkom, zameraná na celú populáciu, jej cieľom je predísť vzniku sociálno-patologických javov, potlačiť ich v zárodku, zamedziť ich pokračovaniu;
 - sekundárna (selektívna) prevenencia - ide o uchovávanie spoločenského správania vhodného pre spoločnosť, nácvik požadovaného správania, pozitívne rolové správanie, komunikácia, percepcia, atď., je orientovaná na rizikové skupiny alebo rizikových jednotlivcov, jej cieľom je detekcia rizikových skupín a zároveň rizikových situácií a systematické pôsobenie na rizikové faktory tak, aby poklesli na minimum;
 - terciárna (indikovaná) - týkajúca sa jednotlivca s nevhodným správaním, zameraná na prevenciu recidívy sociálno-patologickej činnosti, cieľom je zabezpečiť, aby sa daný sociálno-patologický jav znova neopakoval, a minimalizovať vzniknuté poškodenie, ktoré vzniklo v dôsledku deviácie.
- Intervencia
 - sled sociálno-výchovných opatrení, postup sociálneho pedagóga smerom od sociálneho prostredia až k dieťaťu;
 - zásah do sociálneho prostredia;
 - stimulácia pozitívnych vplyvov.
- Poradenstvo
 - najmä pre deti a žiakov, ohrozených sociálno-patologickými javmi ako fajčenie, alkoholizmus, drogy, šikanovanie, agresivita, patologické hráčstvo, záškoláctvo, kultová závislosť, krádeže či kriminalita;
 - poradenstvo vo vzťahu k žiakom;
 - poradenstvo vo vzťahu k učiteľom;
 - poradenstvo vo vzťahu k rodičom detí školy.
- Sociálna výchova, podpora prosociálneho a etického správania
 - svojím výchovným pôsobením napomáha človeku zvládnuť životné situácie;
 - výchovou napomáha osvojiť si spôsoby etického správania tak, aby bol jedinec schopný konať podľa nich.

- Sociálnopedagogická diagnostika
 - je dôležité zistiť aktuálny stav, stupeň a úroveň rozvoja dieťaťa či jednotlivca, s ktorým pracujeme;
 - spoznať príčiny a podmienky sociálnovýchovného problému;
 - diagnostikovať prostredie - rodinné, školské i mimoškolské.

C. Határ (2007, s. 77) medzi profesijné kompetencie sociálneho pedagóga zaradil okrem kompetencií uvedených v zákone č. 317/2009:

- edukatívnu a reedukatívnu kompetenciu,
- sociálno-pedagogickú a prognostickú kompetenciu,
- kompetenciu sociálno-výchovnej prevencie, intervencie, profylaxie a terapie,
- organizačno-manažérsku, evaluačnú, administratívnu a kooperačnú kompetenciu,
- komunikačnú kompetenciu,
- sociálnu a (re)socializačnú kompetenciu,
- integračno-kompenzačnú a facilitátorskú kompetenciu,
- sociálne a výchovne rehabilitačnú kompetenciu,
- osobnosť aktivizujúcu, stabilizujúcu a usmerňujúcu kompetenciu,
- kompetenciu sociálno-pedagogického výcviku,
- vedeckovýskumnú kompetenciu uplatňovanú najmä v oblasti pedagogického výskumu a socio-edukačnú realitu pokusne-pretvárajúcu kompetenciu,
- ...

Využitie týchto kompetencií je závislé od viacerých skutočností, ako sú napr. vek jednotlivca, typológia riešených problémov, materiálne zabezpečenie a pod.

Sociálny pedagóg si však svoje uplatnenie nemusí hľadať iba v školstve. Jeho pôsobenie je potrebné všade tam, kde je nutné vyrovnávať vzniknuté deficity. Svoje uplatnenie si teda môže nájsť vo všetkých rezortoch našej spoločnosti, t. j. v rezorte školstva, práce, sociálnych vecí a rodiny, spravodlivosti, vnútra i zdravotníctva, napr. v centrách pedagogicko-psychologickej prevencie a poradenstva, v mediačnej a probačnej službe, v práci s rómskou komunitou, vo voľnom čase detí a mládeže, na úrovni polície a pod. Jeho úlohou je výchovným pôsobením rozvíjať výchovu, vzdelávanie, prevenciu a zlepšovať tak kvalitu života detí, mládeže a dospelých.

3 VÝCHOVNÉ PORADENSTVO A PREVENCIA AKO KEÚČOVÉ NÁSTROJE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

Počas školskej dochádzky sa deti stretávajú s rôznymi problémami. S problémami, ktoré sa často zdajú veľmi zložité a neriešiteľné, také, s ktorými sa nechcú alebo nemôžu zdôveriť rodičom, prípadne také, s ktorými im nevedia rodičia pomôcť. Vtedy zohráva veľkú úlohu škola a jej pedagogickí zamestnanci. Každý pedagóg pôsobiaci na škole by mal vedieť poskytnúť žiakom základné poradenstvo. Pri riešení zložitejších situácií, ktoré si vyžadujú profesionálny prístup, je však potrebné obrátiť sa na odborníka, výchovného poradcu alebo sociálneho pedagóga, ktorý dokáže riešiť problémy na profesionálnej úrovni a je pre ich riešenie pripravený.

3.1 Výchovné poradenstvo v systéme odborných edukačných služieb

Tak ako sme už uviedli v kapitole 2.2, medzi kompetencie sociálneho pedagóga patrí aj odborné poradenstvo. Poradenstvo vyjadruje sociálnu povahu súvisiacu s existenciou človeka, vzájomnú interakciu a závislosť ľudí v takých životných situáciách, v ktorých jedinec, skupina stoja pred nejakou úlohou, problémom alebo rozhodnutím a potrebujú si overiť či prehodnotiť ďalšie kroky (Boroš, J., 1978, s. 11).

Predstavuje jeden z najúčinnějších a najfrekventovanejších nástrojov využívaných v ľudskej spoločnosti. V prípade, že zlyháva rodina, musí práve škola ako druhý najsilnejší socializačný činiteľ a jej pedagogickí zamestnanci, vynaložiť zvýšené úsilie v oblasti prevencie.

Podľa § 134 *Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní sa výchovné poradenstvo „poskytuje deťom, zákonným zástupcom a zamestnancom škôl v základných školách, gymnáziách, stredných odborných školách, konzervatóriách a školách pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ako aj v špeciálnych výchovných zariadeniach a školských internátoch, a to prostredníctvom činnosti výchovných poradcov“.*

Svoje uplatnenie nachádza poradenstvo pri riešení osobnostných, vzdelávacích, profesionálnych a sociálnych potrieb detí a dôležitú úlohu zohráva aj pri výbere profesie. Deťom a ich zákonným zástupcom sprostredkúva výchovný poradca pedagogické,

psychologické, sociálne, psychoterapeutické, reedukačné a iné služby, ktoré koordinuje v spolupráci s triednymi učiteľmi. Spolupracuje úzko aj so školským psychológom, školským špeciálnym pedagógom a ostatnými odbornými zamestnancami poradenských zariadení.

Podľa J. Boroša et al. (1978, s. 16 - 18) má výchovné poradenstvo:

- Interdisciplinárny charakter.

Pod týmto pojmom sa stretávajú záujmy a aktivity. Ide o kooperáciu viacerých vied a ich predstaviteľov pri riešení poradenských úloh a funkcií.

- Inštitucionalizovaný charakter.

Definuje sa ako sústredenie práce do osobitných organizačných útvarov a inštitúcií, zriadených na vykonávanie a zabezpečenie tejto činnosti.

- Multisférový charakter.

Výchovné poradenstvo síce zdôrazňuje osobnosť, ale nie je individualistické. Nie je zamerané len na pomoc jednotlivcom, ale aj rôznym inštitúciám či rezortom, rieši osobné a spoločenské otázky v určitej dialektike.

- Profesionalizovaný charakter.

Je vykonávané odborníkmi pripravenými vykonávať túto činnosť na profesionálnom základe.

- Procesuálny charakter.

Rieši úlohy a problémy ako kontinuálne problémy, ktoré sa odohrávajú, kryštalizujú a riešia v čase.

- Personalistický (osobnostný) charakter.

Všetky úlohy jednotlivých foriem poradenstva sa riešia vždy v rámci celku osobnosti, čím sa podporuje komplexný vývin a obohacovanie celej osobnosti.

- Biodromálny charakter.

Úlohy a problémy študuje a rieši počas celého života človeka, v interakcii s konkrétnymi a meniacimi sa podmienkami sociálneho a životného prostredia.

- Formatívny a rozvíjajúci charakter.

Tento pojem vyjadruje skutočnosť, že pôsobenie výchovného poradenstva sa prejavuje vo všetkých životných sférach človeka.

Do profesijnej kompetencie sociálneho pedagóga patrí tiež aj poskytovanie odborného sociálneho poradenstva, ktoré je možné diferencovať na základné a špecializované sociálne poradenstvo. Na posúdenie povahy problému a poskytnutie informácií o možnostiach jeho riešenia, prípadne odporúčanie a sprostredkovanie odbornej pomoci, sa zameriava základné poradenstvo. Špecializované odborné poradenstvo zisťuje príčiny vzniku, charakter a rozsah problému jednotlivca, rodiny či komunity a jeho úlohou je poskytnúť konkrétnu odbornú pomoc cieľovej skupine.

Sociálny pedagóg aplikuje vo svojej praxi tzv. sociálno-edukačné poradenstvo, ktoré vzniklo integrovaním sociálneho a výchovného poradenstva do jedného komplexu. Ide o odborné poradenstvo zamerané na prevenciu a riešenie edukatívnych a sociálnych problémov jednotlivcov prostredníctvom poradenských metód, techník, stratégií a nástrojov uplatňovaných najmä v oblasti sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. Jeho cieľom je zistiť rozsah a charakter reálnych alebo potenciálnych problémov, ich etiológiu, a zároveň informovať klienta o možnostiach riešenia tých problémov, ktoré majú sociálnu alebo edukatívnu povahu. Predovšetkým sa však sústreďuje na predchádzanie vzniku problémov, teda nadobúda preventívny charakter, alebo na riešenie už vzniknutých problémov a ich dôsledkov, kedy nadobúda kuratívny charakter. (Határ, C., 2010, s. 79)

Pri poradenskej práci môže sociálny pedagóg využívať niekoľko metód či prístupov. Pri dynamickom prístupe ide o vnútornú zmenu osobnosti klienta na báze objasňovania, interpretácie a konfrontácie. Sociálny pedagóg spolu s klientom analyzuje jeho problém za účelom detekcie skrytých príčin a motívov. Výsledkom je často odhalenie, že to, čo klient považuje za problém, problémom vlastne nie je.

Behaviorálny prístup umožňuje poradcovi využívať pri práci s klientom učebné techniky. Keďže ide o edukatívny vzťah edukátora a edukanta, sociálny pedagóg vykonáva svoje poradenstvo prostredníctvom sociálno-pedagogického, prípadne sociálno-psychologického výcviku. Učí klientov, ako zvládať bežné i konfliktné situácie v každodennom živote na princípe podmieňovania, posilňovania, nácviku a presvedčania.

Na uvedomenie si svojich možností a schopností naučiť sa, ako ich využívať, môže poradca využiť experienciálny prístup. V tomto prípade ide o emocionálny poradenský vzťah človeka k človeku. Sociálny pedagóg v úlohe poradcu klientovi poskytne informácie, ako využiť svoj potenciál a kde hľadať potrebné informácie, ktoré mu pomôžu vyriešiť jeho problém.

Ak poradca využíva vo svojej práci viac prístupov či metód a prispôsobuje ich charakteru problému a typu klienta, využíva vo svojej práci eklektický prístup.

Výber vhodného prístupu je závislý od mnohých ďalších faktorov. Je potrebné zvážiť charakter problému, jeho príčiny, zistiť symptómy a zároveň vybrať vhodnú metódu podľa typu osobnosti, ktorej sa problém týka, či profesijnej kompetencie a praxe poradcu. V neposlednom rade je dôležité aj prostredie, kde sa toto poradenstvo uskutočňuje. Často sa dôležité skutočnosti objavujú až počas samotnej diagnostiky problému. Niekedy postačí vypočuť si klienta, ktorý má potrebu iba sa s niekým porozprávať, čím sa uvoľní jeho vnútorné napätie a jeho problém sa stáva nepodstatným. Inokedy je to pochvala alebo povzbudenie dobre mieneným slovom, ktoré predstavuje jednu z najzákladnejších úloh pomáhajúcej profesie. Avšak ak sociálny pedagóg nadobudne pocit, že prípad nespadá do jeho kompetencie, odporučí alebo sprostredkuje stretnutie klienta s odborníkom kompetentným pre jeho riešenie.

Sociálno-edukačné poradenstvo podľa C. Határa (2010, s. 82) „predstavuje komplexne rozpracovaný nástroj sociálno-výchovnej starostlivosti a edukatívne zameranej pomoci, prostredníctvom ktorého sa dostáva človeku v krízových životných situáciách pomerne rýchla a erudovaná pomoc“.

3.2 Výchovná prevencia

Dôležitou úlohou sociálneho pedagóga je aj výchovná prevencia. Vzniku sociálno-výchovných problémov či sociálno-patologických javov je vždy výhodnejšie predchádzať, než už vzniknuté problémy riešiť.

C. Határ (2010, s. 83) definuje sociálno-pedagogickú prevenciu takto:

„Pod pojmom sociálno-pedagogická prevencia možno rozumieť koncepčné, vedecky podložené, zámerné, cieľavedomé, systematické, plánovité a koordinované pôsobenie na potenciálne (primárna a sekundárna prevencia) a/alebo reálne (terciárna prevencia) príčiny a podmienky sociálno-výchovných problémov, porúch správania a emocionality a/alebo sociálno-patologických javov s cieľom odstrániť ich, alebo ich sčasti eliminovať, prípadne obmedziť ich negatívne symptómy a paralelne podporovať vytváranie priaznivých spoločenských podmienok pre intaktný bio-psycho-sociálny a duchovný vývin jednotlivca.“

Ako vyplýva z vyššie uvedenej definície, predchádzanie kriminality či delikventného, sociálne a výchovne problémového správania detí a mládeže sa stáva predmetom výchovnej prevencie zo sociálno-pedagogického aspektu.

Vo vzťahu k sociálno-patologickým javom môžeme podľa J. Hroncovej (1996, s. 90), členiť prevenciu na všeobecnú a špeciálnu. Všeobecná prevencia predstavuje súbor sociálno-ekonomických, organizačno-riadiacich, kultúrno-výchovných a právnych opatrení štátu, zameraných na boj proti nežiadúcim javom prostredníctvom orgánov činných v trestnom konaní, masovokomunikačnej propagandy atď. Pri špeciálnej prevencii ide o súbor špecifických opatrení zameraných na konkrétne sociálne skupiny, predovšetkým rizikové. Predpokladom je presné poznanie príčin a podmienok, za akých vznikli sociálno-patologické javy, s cieľom odstrániť ich.

Z obsahového zamerania preventívnych aktivít môžeme podľa Stratégie prevencie kriminality v SR (2007) hovoriť o:

- Sociálnej prevencii
 - ide o všeobecnú prevenciu všetkých sociálno-patologických javov;
 - je súčasťou sociálnej politiky;
 - jej úlohou je vytváranie priaznivých spoločenských podmienok vo všetkých oblastiach (sociálnej, ekonomickej, kultúrnej atď.), zmeniť nepriaznivé a vytvárať priaznivé spoločenské podmienky.
- Situačnej prevencii
 - je špecificky orientovaná na kriminalitu;
 - na ochranu verejného poriadku, zdravia, života a majetku prostredníctvom klasickej, technickej, fyzickej a režimovej ochrany.
- Prevencii viktimácie
 - preventívne opatrenia so zameraním na eliminovanie, prípadne zníženie rizika, že sa človek stane obeťou trestného alebo patologického činu.

Sociálny pedagóg, by sa pri realizácii primárnej, sekundárnej alebo terciárnej sociálno-pedagogickej prevencii mal pridržovať určitých princípov. Pokiaľ neboli zrealizované opatrenia na to, aby sa predišlo nežiadúcemu správaniu, nie je možné deti a mládež sankcionovať. Je potrebné pridržovať sa princípu jednoty represie a prevencie. Pri všetkých preventívnych programoch a opatreniach je nutné dodržiavať platné právne

nariadenia. Ide o princíp ústavnosti a zákonitosti. Preventívne opatrenia sa realizujú v čase aktuálnych požiadaviek a potrieb. Dodržiava sa princíp aktuálnosti a objektívnosti prevencie. Všetky realizované programy a opatrenia, ktoré sú zabezpečované sociálnym pedagógom, musia byť zastrešované a koordinované rezortom pôsobiacim na celoštátnej úrovni a konkrétnym zariadením, organizáciou alebo inštitúciou na regionálnej úrovni. Platí princíp koordinácie prevencie. Pre dosiahnutie žiadaného efektu sociálno-pedagogickej prevencie je potrebné pridržiavať sa princípu inštitucionálneho, personálneho, finančného a informačného zabezpečenia prevencie. Jej efekt závisí od odborných inštitúcií, ale aj od kvalifikovaných pedagógov, dostatočnej informovanosti či od finančného pokrytia. Na realizácii preventívnych opatrení by sa mala spolupodieľať aj široká laická verejnosť. Ide o princíp širokej účasti občanov na prevencii. Je potrebné jednotlivé preventívne opatrenia či programy dôkladne prepracovať a vedecky podložiť, dodržiavať princíp komplexnosti a vedeckej prevencie, a zároveň dodržiavať princíp plánovitosti a cieľavedomosti prevencie. Preventívne programy a opatrenia je nutné realizovať nepretržite, aby neminuli svoj cieľ.

3.3 Metodika sociálno-pedagogickej práce

Keďže naša práca pojednáva a zameriava sa na prácu sociálneho pedagóga ako odborného zamestnanca pracujúceho s deťmi a mládežou s výchovnými problémami a poruchami správania, v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie sa budeme venovať práve metodike sociálno-pedagogickej práce s takouto skupinou.

Každý vyskytujúci sa prípad jednotlivca s výchovným problémom je iný. Neexistuje stopercentný recept, ako poskytnúť pomoc či radu, avšak existujú určité pravidlá či postupy overené praxou ktoré môžeme použiť. Vo všetkých prípadoch je potrebné postupovať opatrne a snažiť sa identifikovať, diagnostikovať a riešiť vzniknutý problém v terciárnej prevencii.

Metodika sociálno-pedagogickej práce so žiakom s výchovným problémom či poruchou správania, ktorú môžeme použiť, navrhnutá C. Határom (2010), hovorí o šiestich základných krokoch:

1. KROK - Identifikácia sociálno-výchovného problému

Ako vyplýva z názvu, ide o detektovanie a uvedomenie si neprípustného prejavu správania žiaka, ktoré je spoločensky neakceptovateľné. Žiak je identifikovaný ako žiak s výchovným problémom či inou poruchou správania. Aj nedodržovanie vnútorného poriadku školy môžeme chápať ako porušenie určitej normy, ktorým je potrebné sa zaoberať. Často však zo strany pedagógov dochádza k prehliadaniu takýchto javov, ktorých neriešenie môže spôsobiť vznik poruchového správania alebo sociálno-patologických javov. Riešenie akéhokoľvek podozrenia na výchovný či sociálny problém žiakov či mládeže je v súčasnosti v kompetencii sociálneho pedagóga .

2. KROK - Klasifikácia sociálno-výchovného problému

Ďalším krokom je zisťovanie, s akým druhom výchovného problému či poruchovým správaním sa stretávame. Je potrebné zvážiť, či je v kompetencii sociálneho pedagóga riešenie tohto problému. Ak problém nespadá do jeho právomoci, odporučí klienta k inému odborníkovi.

3. KROK - Komplexná analýza sociálno-výchovného problému

Dôkladná analýza problémového alebo poruchového správania detí a mládeže je veľmi dôležitá. Sociálny pedagóg sa sústreďuje na diagnostikovanie príčin, resp. pôvodu vzniknutého správania. Stanovuje diagnózu, vypracováva prognózu, navrhuje riešenia alebo opatrenia predmetného sociálno-výchovného problémového správania.

4. KROK - Realizácia sociálno-pedagogickej profylaxie

Sociálny pedagóg inhibuje negatívne a stimuluje pozitívne zámerné i nezámerné sociálno-výchovné vplyvy. Svojím pôsobením sa snaží o rozvoj a kultiváciu osobnosti žiaka do maximálnej možnej miery. Eliminuje rozpory žiaka so spoločnosťou a prostredím a napomáha pri riešení bežných i kolíznych životných situácií.

5. KROK - Realizácia sociálno-pedagogickej prevencie

Aby sa predišlo recidívam sociálno-patologických javov, je potrebné realizovať prevenciu súbežne so sociálno-pedagogickou intervenciou. Sociálny pedagóg môže viesť výcviky spôsobilosti a zručnosti simulovaním rôznych problémových situácií predovšetkým neagresívnym spôsobom. Môže viesť panelové diskusie s odborníkmi na témy, ktoré aktuálne trápia deti a mládež. Pri práci s deťmi využíva aktivizujúce metódy ako hry, inscenácie, dramatizáciu, projektívne metódy, situačné metódy a pod.

Jeho úlohou je tiež zabezpečiť všeobecnú informovanosť realizovanú prostredníctvom letákov, besied a iných prostriedkov. Zámerne vyhľadáva (depistáž) potenciálnych agresorov a obetí (prevencia viktimácie) ich agresie.

6. KROK – Katamnéza a evaluácia indikovanej sociálno-pedagogickej prevencie a profylaxie.

Po ukončení sociálno-pedagogickej profylaxie a prevencie terciárneho charakteru monitoruje klienta naďalej. Vyhodnocuje indikované opatrenia a nástroje riešenia problémového alebo poruchového správania detí a mládeže, ale aj jeho dôsledky. Jeho úlohou je tiež zhodnotiť, či boli stanovené ciele splnené, v akom čase, za vynaloženia akých prostriedkov a sily. Ide tu tiež o sebareflexiu sociálneho pedagóga a jeho hodnotenie spolupráce s klientom

4 ŠIKANOVANIE V CENTRE ZÁUJMU SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

Jedným zo sociálno-patologických javov vyskytujúcich sa v školskom prostredí je šikanovanie. Stretávame sa s ním všade. Začína v rodine medzi súrodencami, pokračuje v materskej škole a v ďalších školách (bullying), v záujmových skupinách, v internátoch, v zamestnaní (mobbing), v partnerských vzťahoch (domestic violence) a v súčasnosti sa objavuje aj novodobý spôsob šikanovania, kyberšikana (cyberbullying). Pre väčšinu z nás tento pojem nový nie je. Dlhú dobu bol tento jav vnímaný ako neoddeliteľná súčasť dospievania, ako niečo, čím by malo prejsť každé dieťa, aby obstálo v tvrdých skúškach každodenného života, o čom je presvedčených ešte stále dosť rodičov, ale aj pedagógov. Mnohí však ani len netušia, čo všetko sa za týmto pojmom skrýva. Hoci v minulosti sa žiaci triasli pred trstenicou alebo inými telesnými trestami, dnes sa o svoje zdravie obávajú skôr učitelia. V školách vládne neúcta k učiteľom, žiaci sú čoraz arogantnejší a agresívnejší. Učiteľ už nie je osobou, ktorú si žiak váži pre jeho znalosti a vedomosti, ktoré mu výchovou odovzdá, ale stáva sa pre žiaka nepriateľom, ktorý mu znepríjemňuje život. Agresia u žiakov prerastá natolko, že ohrozujú už nielen zdravie svojich spolužiakov, ale aj učiteľov.

Práve v takomto prípade zohráva dôležitú úlohu pôsobenie sociálneho pedagóga na pôde školy, ktorý môže byť nápomocný pri detekcii a prevencii tohto sociálno-patologického javu.

4.1 Charakteristika šikanovania

Pojem šikanovanie pochádza z francúzskeho slova „chicané“, čo znamená zlomyselné týranie, sužovanie, prenasledovanie, byrokratické lipnutie na litere predpisov, napr. voči podriadeným alebo občanom. Je to vlastne zneužívanie sily alebo právomoci, s ktorým sa stále a znovu stretávame.

Šikanovanie nadobúda mnoho foriem. Vo fyzickom zmysle môže znamenať napr. strkanie do iného dieťaťa, ale aj bitie, kopanie, postrkovanie, či až údery nejakým

predmetom. Terčom aktérov sa niekedy stávajú aj predmety, ktoré obeť vlastní, môže ísť o výsledok práce v škole, alebo jeho okuliare.

Nemenej devastujúci vplyv majú na deti aj slovné urážky. Trýznitelia oslovujú obeť najrôznejšími menami, píšu o nich hanlivé slová po tabuli či po stenách, zosmiešňujú ich. Často si šikanované deti musia vypočuť, aké sú hlúpe, škaredé. Musia znášať výsmech pozerajúc sa, ako druhí ukazujú na nich prstom a urážajú ich. Vyrovnať sa s takýmto slovným ponižovaním je vždy neľahké. So šikanovaním je ťažké skončiť, pretože šikanujúci ho popierajú. Jeho zákernosť spočíva v tom, že po ňom neostávajú žiadne dôkazy, a prichytiť aktérov pri čine nie je jednoduché. Či už ide o verbálne alebo fyzické šikanovanie, u obeť môže vyvolať veľkú traumu, ktorá mu prináša problémy aj v budúcnosti. Dieťa je frustrované, trpí pocitom menejcennosti a cíti sa utláčané. Šikanovanie vyvoláva u každého dieťaťa emocionálny stres, ktorý nemá priaznivý vplyv na jeho ďalší rozvoj a vývin. V niektorých prípadoch, kedy dieťa nedokáže zvládnuť vzniknutú situáciu, sa rozhodne pre dobrovoľný odchod zo života, samovraždu, ako 16-ročná Ivana. (*Príloha C*)

Je až neuveriteľné, ako rýchlo stúpa počet samovrážd detí a mladistvých v dôsledku šikanovania. Niekedy môže mať šikanovanie formu citového vykorisťovania. Niektoré deti spolužiaci provokatívne ignorujú, vylučujú ich spomedzi seba. Usilujú sa o zničenie sebadôvery svojej obeť. Za šikanovaním sa môže skrývať aj rasový motív. Dieťa sa potom len z dôvodu svojho rasového pôvodu stane terčom posmeškov. Je vhodné poznamenať, že k šikanovaniu v akejkoľvek podobe dochádza iba preto, že má jeho pôvodca nejaký nevyriešený problém. V žiadnom prípade nemožno tvrdiť, že by si samotné obeť takéto konanie zaslúžili. Ak potrebuje šikanujúci nejakú obeť, vždy si nájde vhodnú zámienku na šikanovanie. Až na málo výnimiek možno povedať, že obeť má iba určitú smolu, lebo sa ocitla v nesprávnom čase na nesprávnom mieste (Elliottová, M., 1995).

Existuje niekoľko odlišných typov tyranov, ale tieto znaky majú spoločné:

- Starajú sa predovšetkým o vlastné potešenie, než aby mysleli na niekoho ďalšieho.
- Túžia po pozornosti, uznaní, moci, postavení a sláve. Sú ochotní využiť iných k tomu, aby dosiahli, čo chcú.
- Túžia po pomste za pocit krivdy, ktorým trpia.
- Sú neschopní pozeráť sa na situácie ako celok, a teda nie sú zodpovední.

Šikanovanie na školách má nebezpečne stúpajúcu tendenciu. Môžeme ho nazvať „sociálnou chorobou“ v spoločnosti, ktorej dôsledkom je poškodzovanie zdravia jednotlivca, skupín, vrátane rodiny a celej spoločnosti.

Hlavné znaky takéhoto správania možno opísať takto (Kollář, M., 2005, s. 7):
„Jeden alebo viac žiakov úmyselne, väčšinou opakovane týra a zotročuje spolužiaka či spolužiačkov a používa k tomu agresiu a manipuláciu.“

Za takýmito prejavmi agresie sa obyčajne skrýva málo rozvinutá osobnosť, neschopná realizovať sa ináč, čo môžeme najlepšie vidieť v detských spoločenstvách, kde uplatňovanie hrubej sily má svoj logický protipól. Spravidla sa ním stáva fyzická, ale aj psychická slabosť iných osôb.

Je dôležitá otázka, prečo vlastne k šikanovaniu dochádza? Príčin je viac. Niektoré sú jasné už na prvý pohľad, iné možno objaviť až vtedy, keď ideme do hĺbky problému. Podľa P. Říčana (1995) sú to:

- „Tlak k mužnosti“. Ako jedna zo skrytých príčin je napr. - kolektív núti chlapca (mladého muža), aby sa správal tak, ako sa od muža očakáva, aby bol tvrdý, nebál sa úderu a aby v prípade potreby sám úder dal.
- Túžba po moci, túžba ovládať druhých (napr. zmocniť sa nejakej veci, vynútiť si rôzne služby, výhody).
- Motív krutosti - šikanujúcemu človeku spôsobuje potešenie, keď vidí druhého trpieť.
- Zvedavosť – týrať druhého je tak trochu experiment (ako sa zachová v strachu, bolesti, ponížení, k čomu všetkému ho možno prinútiť).
- Túžba po senzácii súvisiaca so zvedavosťou.

M. Kollář (2005) za rizikové faktory, najvýznamnejšie pre naštartovanie šikanovania, považuje osobnostné charakteristiky ich iniciátorov a obetí a ich vzájomný vzťah. Existujú však aj iné spúšťacie varianty, pri ktorých osobnostné charakteristiky agresorov a obetí ustupujú do pozadia. Takýmto variantom sú prípady „zabehaných“ tradícií na internátoch, v detských domovoch, vo výchovných ústavoch a pod. Šikanovanie sa stáva ich trvalou súčasťou. Nezáleží na tom, kto príde a kto odíde, šikanovanie zostáva vžitým systémom, prechádzajúcim z ročníka do ročníka.

Vynikajúci nórsky odborník v otázkach šikanovania, D. Olweus (in: Elliottová, M., 1995) hovorí, že kdesi v pozadí za správaním šikanujúcich detí sa skrývajú tieto hlavné faktory:

- Rodičia poskytli týmto deťom žiaľostne málo lásky a prejavovali k nim negatívne postoje.
- Rodičia deťom tolerovali agresívne správanie a v tomto zmysle im ani neurčili žiadne pevné hranice znesiteľnosti.
- Deti museli od rodičov znášať fyzické tresty, prípadne prudké výbuchy emócií.
- „Horúca krv“, temperament dieťaťa, aj keď sa tomuto faktoru prisudzuje menšia dôležitosť ako ostatným trom.

Mohlo by sa zdať, že ak dáme deťom dostatok lásky, určíme im pevné hranice a nebudeme ich trestať fyzickými trestami, problém šikanovania sa vyskytovať nebude. Ide teda hlavne o prostredie, ktoré deťom poskytneme pri ich vývine, o pôsobenie rodiča či pedagóga na osobnosť dieťaťa v rodine a v škole.

Deti, ktoré sa už vydali na dráhu šikanovania, nie sú schopné samy si stanoviť hranice svojho správania. Preto je potrebné urobiť určité regulačné opatrenia, kde dôležitú úlohu zohráva rodina, ale zároveň aj škola. Pri takomto dôležitom kroku musí vydať taký súbor pevných a reálne splniteľných opatrení a pravidiel, z akých by bolo jasné, že šikanovanie nebude v žiadnom prípade tolerovať. V takejto situácii by možno nejedna škola privítala pomoc sociálneho pedagóga, ktorý je kvalifikovaným odborníkom na takéto javy a je schopný diagnostikovať, zistiť príčinu a problém, ktorý tento jav vyvolal, a zároveň stanoviť opatrenia na jeho zastavenie. Avšak ešte aj v súčasnosti sa škola k pôsobeniu sociálneho pedagóga na jej pôde často stavia negatívne. Absolventom štúdia sociálna pedagogika ponúkajú prácu s iným zaradením, než aké im prislúcha. Školy si nerady pripúšťajú, že sa u nich môžu, prípadne sa už vyskytli sociálno-patologické javy, ktoré je potrebné riešiť kvalifikovane.

Deti, ktoré sú zlomyseľné, nemôžeme podporovať v ich skutkoch tým, že ich správanie budeme ignorovať. Sociálny pedagóg ich svojím výchovným pôsobením privedie k tomu, aby si uvedomili, že za svoje činy musia niesť zodpovednosť, a naučí ich správať sa konštruktívne. Často pomôže, ak dokážeme takéto deti zaujať nejakou činnosťou, v ktorej jednotlivci vyniknú. Ak dieťa dosahuje uspokojenie v inej činnosti,

šikanovanie sa pre neho stáva nepotrebným. Takouto činnosťou môžu byť rôzne aktivity, ako napr. záujmová činnosť, práca v rôznych krúžkoch, napríklad v divadelných alebo zameraných na pracovnú zložku, v športových kluboch či príležitostná činnosť organizovaná školou alebo mimoškolskými voľnočasovými organizáciami.

4.2 Agresori

Ak sa snažíme pochopiť, prečo vlastne deti šikanujú, musíme rozlíšiť medzi tými, ktorí chcú potrápiť niekoho len krátkodobo, aby sa tak zbavili svojho momentálneho rozrušenia, a chronickými šikanovateľmi, ktorých správanie je narušené po všetkých stránkach.

Ako uvádza M. Elliottová (1995, s. 84 - 86), dôvodom krátkodobého šikanovania môže byť akákoľvek zmena, ktorá v negatívnom zmysle ovplyvnila život dieťaťa. Dieťa sa s ňou nedokáže vyrovnáť a uchýľuje sa k ubližovaniu iným, aby zabudlo na vlastné pocity. Takouto zmenou môže byť rozvod rodičov, ktorý v dnešnej dobe nie je ničím nezvyčajným, ale aj nový prírastok do rodiny. Rozvod je zvyčajne nepríjemný tak pre rodičov, ako aj pre samotné dieťa. Nie každý sa s ním dokáže vyrovnáť. Aj prírastok do rodiny môže dieťa cítiť ako svoje ohrozenie. Bojí sa o lásku rodičov, cíti sa odstrčené, pretože rodičia sa neustále venujú novému členovi rodiny. A hoci to nemusí byť oprávnená obava, dieťa to prežíva inak. Aj v tejto situácii môže byť sociálny pedagóg nápomocný. Jeho pôsobením v spolupráci s rodinou je možné dieťa uistiť, že jeho postavenie v rodine nie je ohrozené. Sociálny pedagóg môže poskytnúť aj formou individuálnej konzultácie výchovné rady rodičom, môže byť nápomocný pri zefektívnení komunikácie medzi rodičmi a dieťaťom a poskytnúť im cenné rady. Aj keď ide o krátkodobé šikanovanie, dokáže pripraviť nemalé starosti všetkým, ktorých sa týka, tak obetiam, rodičom ako aj pedagógom.

Ďalším typom šikanovateľov sú chronickí šikanovatelia. Ide väčšinou o deti poznačené zlou rodinnou výchovou, o deti vyrastajúce v narušenom prostredí. Často ide o prostredie, v ktorom sa konflikty medzi jednotlivými členmi rodiny riešia hrubou silou, v rodinách, kde si jej členovia nevážia ostatných, v takých, kde vládne neúcta, ľahostajnosť či chlad. Vzťah k násiliu chápu ako prirodzený. Deti sú vplyvom zlých vzorov presvedčené, že všetko, po čom túžia, je možné vyriešiť násilím a musia získať všetko, čo

si zaumienia. Sú presvedčené o akejsi svojej nadradenosti a o tom, že ony jediné majú práva. Aj napriek tomu sú práve oni tí nešťastní. Takéto deti trpia často pocitmi neistoty a nedostatočnosti. Niekedy sú sami, obeťami šikanovania v rodinnom prostredí. Môžu byť obeťami fyzických trestov, emocionálneho vykorisťovania, ale aj sexuálneho zneužívania. Nemajú pojem o hodnote vlastnej osobnosti a chýba im túžba, ktorá by ich hnala k dosiahnutiu cieľa. Často sa snažia vyniknúť nad ostatnými. Ich snaha ponížiť a pokoriť iných im prináša uspokojenie a pocit výhry, ktorý im umožňuje cítiť sa lepšie. Často sú takéto deti trestané v rodinách za to, čo robia bežne aj iné deti. Je potom veľmi ťažké presvedčiť takéto deti o nevhodnosti šikanovania a ubližovania iným.

Aj keď charakteristika šikanovateľov nie je v každej literatúre rovnaká, pre agresorov je typická túžba dominovať, ovládať druhých a bezohľadne sa presadzovať. Ubližovanie druhým im robí radosť, ľahko sa urazia a vidia agresiu tam, kde nie je. Čo sa týka rodinného prostredia a výchovy, bádatelia sa zhodujú na tom, že sklony k agresivite sa vytvárajú v predškolskom veku, dokonca v prvých rokoch života. Z dieťaťa sa stáva vysoko agresívny človek postupne, a to tak, že si pamätá tie spôsoby svojho konania, ktoré vedú k úspechu (napr. pri hre, keď dieťa udrie iné dieťa, aby sa zmocnilo hračky). Keď dopustíme, aby dieťa vyrastalo v prostredí, kde má úspech so svojim agresívnym správaním, vytvorí si veľa agresívnych scenárov. Postupne si zo scenárov, ktoré používa, odvodzuje zásady správania a konania, podľa ktorých sa riadi v nových situáciách. Vytvára si tak vlastné názory, postoje a hodnoty, ktoré napokon riadia jeho správanie.

M. Kollář (1997) hovorí o aktéroch šikanovania ako o žiakoch, ktorí „*vidia skrývať svoj strach (aj sami pred sebou) a zneužívať strach druhých. Ich afektívna výbava (temperament, vegetatívna reaktivita ...), ktorú dostali do vienka, im automaticky umožňuje pri telesnej a psychickej záťaži reagovať „silno“*“. *Tvárou v tvár konfliktom dokážu potlačovať neistotu. Zápasy spojené s rizikom v nich dokážu vyvolávať akúsi eufóriu, ktorá prehlušuje vnútorný nepokoj a strach. Títo psychickí siláci sú spravidla aj fyzicky zdatní, prinajmenšom v porovnaní s obeťou. Občas mávajú nejakú tú skúsenosť s bojovým umením alebo sa oň zaujímajú „teoreticky“ (prostredníctvom videa), čím živia svoju útočnosť“*“(Kollář, M., 1997, s. 55).

Spomínaný autor zaznamenal pri svojom výskume šikanovania tri typy agresorov – iniciátorov šikanovania:

1. *typ agresora*

Hrubý, primitívny, impulzívny, so silným energetickým pretlakom, s narušeným vzťahom k autorite, zapojený do gangov, páchajúcich trestnú činnosť.

Vonkajšia forma šikanovania – šikanuje masívne, tvrdo a neľútostne, vyžaduje absolútnu poslušnosť, šikanovanie používa cielene k zastrašovaniu ostatných.

Špecifiká rodinnej výchovy – častý výskyt agresie a brutality rodičov, akoby túto brutalitu a násilie agresori vracali alebo ich napodobňovali.

2. *typ agresora*

Veľmi slušný, kultivovaný, uzavretý, zvýšene úzkostlivý, niekedy so sadistickými tendenciami v sexuálnom zmysle.

Vonkajšia forma šikanovania – násilie a mučenie je cielené a rafinované, uskutočňuje sa skôr bez prítomnosti svedkov.

Špecifiká rodinnej výchovy – časté uplatňovanie dôsledného a náročného prístupu, niekedy až vojenského drilu bez lásky.

3. *typ agresora*

Typ „srandistu“, optimistický, dobrodružný, so značnou sebadôverou, obľúbený a vplyvný.

Vonkajšia forma šikanovania – šikanuje pre pobavenie seba aj ostatných, snaží sa zvýrazniť „humorné“ a „zábavné“.

Špecifiká rodinnej výchovy – neboli zaznamenané, iba vo všeobecnej rovine je prítomná citová subdeprivácia a absencia mravných a duchovných hodnôt v rodine.

Podľa T. Webstera - Doylea (2002) sa tyranom stáva ten, kto sa bojí, že ho iní budú využívať. Pokúša sa zakryť svoj vlastný strach z niečoho, a preto berie na seba úlohu tyrana. Ako tyran ovláda iných, vydáva príkazy a nemusí robiť nič, čo by od neho niekto žiadal. Je možné ho spoznať na prvý pohľad, pretože k jeho charakteristike patrí:

1. *Výraz tváre* - zlostný, panovačný, zamračený, tvrdý, zlý, chladný.
2. „*Reč tela*“ – prejavy sily alebo hrozby, zdvíhanie alebo búchanie päšťou, hrubé gestá prstov, ruky v bok, ruky skrížené na prsiach, rozkročené nohy, vypnutá hrud', vysunutá brada, sebaistá chôdza.

3. *Slovný prejav* – slová útočné, nepríjemné, zlé alebo také, ktoré urážajú, uvádzajú do rozpakov alebo obťažujú – „smrad“, „kretén“, „okuliarnik“, „krpec“ a podobne. Výrazy, z ktorých možno vytušiť postoj typu „som lepší ako ty“ alebo „zaslúžim si viac ako ty“.
4. *Správanie* – rezervovanosť, prejavy nepriateľstva, násilné činy a hrozby.

4.3 Obete šikanovania

Tak, ako sa v literatúre zaoberajúcej sa problematikou šikanovania úplne nezhoduje charakteristika aktérov, nezhoduje sa ani charakteristika obetí.

P. Řičan (1995) tvrdí, že obeťou býva dieťa, ktoré príde do zohraného kolektívu. Sociálny pedagóg je človek, ktorý mu s jeho začlenením sa do nového kolektívu môže výrazne pomôcť, a zabrániť tak, aby sa stalo obeťou svojich spolužiakov. Môže to byť však aj dieťa, ktoré je predmetom nepriateľstva pre nejakú prednosť, alebo dokonca aj príliš zrelé a ušľachtilé dieťa, povahovo jemné, alebo dieťa s dobrým vzťahom k učiteľke („šplhúň“). Častejšie sa však terčom šikanovania stávajú deti s nejakým handicapom (v tomto prípade ide o dlhodobé ohrozenie, dieťa trpí celé roky, aj po zmene prostredia si ho šikanovanie opäť „nájde“).

Obete sú po fyzickej stránke väčšinou telesne slabé a neobratné. Aj keď obeťou sa môže stať akékoľvek dieťa, častejšie ide o deti menšieho veku, výzorom odlišné deti, či už ide o farbu vlasov, pehy, poruchy reči, plachosť, bojzivosť, utiahnutosť či nadpriemernú inteligenciu, rasovú odlišnosť, vzhľadovú chybu, alebo inú fyzickú, psychickú, prípadne sociálnu nevýhodu.

„Zvláštnu skupinu tvoria deti, ktoré sa líšia od skupinovej normy. Títo „deviantní“ žiaci sú veľmi rôznorodí, pretože veľmi rôznorodé sú aj skupiny. Môžu byť odlišní v smere pozitívnom, aj negatívnom. Niekedy sa stáva, že žiaci, ktorí sa snažia plniť vzorne požiadavky učiteľov, sú ostro kritizovaní, sú považovaní za „šplhúňov“. Inou variantou je rasová odlišnosť.“ (Kollář, M., 1997, s.56 - 57)

Tento autor zaznamenal vo svojom výskume niekoľko typov obetí:

1. typ – „slabé“ obeť s telesným a psychickým handicapom,
2. typ – „silné“ a náhodné obeť,
3. typ – „deviantné“ a nekomfortné obeť,

4. typ – obeť, ktoré nemajú ani jedného kamaráta a sú úplne izolované,
5. typ – obeť, ktoré majú aspoň jeden pozitívny, opätovný vzťah.

T. Webster - Doyl (2002) charakterizuje obeť ako osobu, ktorá na seba berie úlohu sluhu a robí to, čo mu „nadradená“ osoba prikáže. Dôvodom takéhoto konania je strach. K charakteristike obeť podľa autora patrí:

- *Výraz tváre* – ustrašený, bojzlivý, hanblivý, krehký, slabý, smutný, ľútostivý.
- *„Reč tela“* – paže zvesené ochabnuto pozdĺž tela, triaška, sklonená hlava, trasúce sa nohy, roztrasené kolená, špičky nôh obrátené k sebe, pohľad sklonený dole, celkové prikrčenie.
- *Slovný prejav* – prehlásenia typu – „Dám ti čokoľvek, len ma nebi.“ „Poviem to na teba mamke.“ „Áno, som smrad a môžem dostať späť svoju čiapku?“ Prejavy, z ktorých možno vycítiť: „Cítim sa voči tebe podriadený, si silnejší a lepší než ja.“
Správanie – tiché, hanblivé, nadmerne ohľaduplné jednanie, neupútava pozornosť na vlastnú osobu.

Môžeme konštatovať, že súhlasíme s názorom K. Szíjjártóovej (2007, s. 112), ktorá uvádza: *„že z hľadiska možného šikanovania sú rizikovejšie deti, ktoré sa vymykajú bežnému priemeru a ktoré nejakým spôsobom (priamym i nepriamym) provokujú a zdanlivo ohrozujú okolie“*.

Podľa M. Elliottovej (1995) môžeme obetiam šikanovania pomôcť tak, že ich naučíme, ako majú o sebe pozitívne zmýšľať. Nie je vraj jednoduché šikanovať niekoho, kto má vieru v seba samého; s čím musíme s autorkou súhlasiť. Aj deti získajú viac sebaistoty, ak sa im podarí zvládnuť určitú taktiku správania sa k šikanujúcim. Práve sociálny pedagóg je človek, ktorému patrí táto kompetencia. Dokáže pracovať s deťmi, naučiť ich správne reagovať na poznámky a provokácie iných, a predchádzať tým tomuto nežiadúcemu sociálno-patologickému javu.

4.4 Diagnostikovanie šikanovania

Šikanovaním na školách sa zaoberajú a venujú mu pozornosť pedagógovia, resp. výchovný poradca, sociálny pedagóg alebo školský psychológ, ktorého môžu školy zamestnávať. Práve sociálny pedagóg je erudovaným odborníkom pri detekcii a prevencii tohto nežiadúceho sociálno-patologického javu, akým šikanovanie je. Diagnostikovaním

sa snaží zistiť, kto je agresorom a kto obeťou šikanovania, kedy a za akých podmienok k šikanovaniu dochádza. Aby bolo odhalenie šikanovania úspešné, musí postupovať veľmi opatrne, ohľaduplne a čeliť mnohým nástrahám, ktoré šikanovanie so sebou prináša. Je vhodné postupovať podľa vyšetrovacej stratégie a taktiky. Jeho úlohou nie je len samotné odhalenie agresora či vyšetrenie šikanovania, ale aj poskytnutie ochrany a emocionálnej podpory obeti, ktorá sa často ocitá už na pokraji svojich síl. Pedagóg sa nesmie nechať zmanipulovať a oklamať. Z rovnováhy ho nesmie vyvieť ani zjavný odpor žiakov k spolupráci pri odhaľovaní šikany. Je však potrebná aj jeho citová a časová angažovanosť. Musí byť neustále v strehu a všimáť si všetky náznaky toho, že určité dieťa je šikanované.

Čo je dostatočným dôvodom, aby sa šikanovanie začalo vyšetrovať? Podľa M. Kollára (2005) existujú dva hlavné dôvody: priame a nepriame príznaky šikanovania. V praxi sa však zvyčajne vyšetruje šikanovanie iba na základe náhodného zistenia.

Najčastejším podnetom je:

- telefonická alebo osobná informácia rodičov o podozrení na šikanovanie, prípadne žiadosť o vyšetrenie týrania ich dieťaťa,
- náhle „prevalenie“ šikanovania, ku ktorému dochádza rôznym spôsobom, napr. agresori ťažko zrania obeť a nepodarí sa im to zakamuflovať,
- zúfalá reakcia obete, prípadne jeho kamaráta, ktorý navštívi učiteľa a prípad ohlási, niekedy píšú anonymné listy a strkajú ich pod dvere kabinetu.

Všetky tieto signály je potrebné brať vážne a preveriť odborným postupom. Pri hodnotení prejavov násilia je nutné zistiť, či sú prítomné znaky šikanovania: samoúčelnosť agresie a nepomer síl.

Alarmujúce signály je potrebné systematicky a zámerne vyhľadávať, napr. pomocou anonymného dotazníka. Veľmi účinné sú aj vyvesené informačné letáky pre obeť, z ktorých sa môžu dozvedieť, ako postupovať a kde hľadať pomoc.

Rovnako dôležité sú nepriamo varujúce signály, ktoré sú málo zjavné. Zahŕňajú nenápadné prejavy šikanovania v prítomnosti učiteľa a skryté volanie o pomoc. S týmito dôvodmi sa pri vyšetrovaní takmer nestretávame, pretože unikajú pozornosti pedagógov. Aby bolo možné zachytiť ich a vyhodnotiť ako podozrivé, je potrebné

pochopiť vnútorný rozmer šikanovania a poznať ich varianty. Medzi niektoré príklady nepriamych varovných signálov patria (Kollár, M., 2005):

- Žiak vchádza do triedy až s učiteľom, nenápadne postáva cez prestávky v blízkosti kabinetu, prichádza neskoro na hodiny, vždy chodí všade posledný.
- Prejavy „outsidera“. Dieťa je osamotené, s nikým sa nebaví, nemá kamaráta.
- Nepriaznivý emočný stav. Dieťa je stiesnené, má smutnú náladu, pôsobí nešťastne a ustrašene.
- Žiak nechodí na hodiny telesnej výchovy, vždy zostáva v triede, má nadmieru ospravedlnenú absenciu, prípadne i neospravedlnenú absenciu.
- Žiakovi sa náhle zhorší prospech, nesústreďí sa pri vyučovaní.

Priame príznaky šikanovania a manipulácie sú charakteristické týmito znakmi:

- Žiak je prehliadaný, odmietaný a izolovaný.
- Prejavy nerovnoprávnosti. Dieťa dostáva povýšenecké príkazy a snaží sa im vyhovieť, býva ostatnými komandované a okrikované.
- „Priateľské“ vtipy a kanadské žartíky. Žiaci vyberajú spolužiakovi náplň z pera pred písomkou, schovávajú a ničia mu školské pomôcky, oblečenie, obuv.
- Ponižovanie a zosmiešňovanie. Trieda sa smeje pri neúspechu žiaka pred tabuľou, častuje ho zahanbujúcou alebo negatívne podfarbenou prezývkou...
- Objavuje sa nápadné jednostranné strkanie, poštučovanie, ľahké pohlavky a pod.
- Žiak „dobrovoľne“ dáva desiatu kamarátovi.

M. Elliottová (1995) uvádza, existenciu určitých znakov, ktoré môžu pedagógom ale aj rodičom napovedať, že s dieťaťom nie je niečo v poriadku. Uvedieme aspoň niektoré, ktoré sa môžu vyskytnúť:

- deti sa začnú báť chodiť do školy alebo zo školy,
- dožadujú sa, chodiť do školy a zo školy autom,
- zhoršil sa ich prospech v škole,
- pravidelne chodia domov s poškodeným odevom alebo knihami,
- prejavujú nezúčastnenosť,
- pokúsia sa o samovraždu alebo hrozia samovraždou,
- kričia zo spánku, trpia nočnou morou,

- majú po tele nevysvetliteľné modriny, škrabance,
- neustále „strácajú“ peniaze a iné veci,
- odmietajú sa zverovať s tým, čo ich trápi,
- začnú šikanovať svojich súrodencov,
- uvádzajú nepravdepodobné vysvetlenia akéhokoľvek z vyššie uvedeného správania.

Ak sociálny pedagóg zistí alebo spozoruje určité znaky správania, ktoré napovedajú, že v blízkosti niekto potrebuje pomoc, pretože sa možno stal obeťou šikanovania, začína zisťovať a overovať si skutočnosti týkajúce sa tohoto nevhodného sociálno-patologického javu.

Tak, ako uvádza M. Kollár (2005, s. 113 - 115), časovo najmenej náročnou a použiteľnou stratégiou pri vyšetrowaní šikanovania je tzv. stratégia prvej pomoci.

Vlastná stratégia zahŕňa päť krokov:

1. Rozhovor s informátormi a obeťami – je to základný krok pri vyšetrowaní, vhodný pre získanie obrazu o šikanovaní. V prípade, že hovoríme najprv s informátorom, nasleduje ihneď rozhovor s obeťou (nie s agresorom). Pri práci s obeťou je dôležité aktívne počúvať, a zároveň vyjadriť podporu a pochopenie. Musíme obeť ubezpečiť, že v žiadnom prípade to nie je jej vina. Agresorovi je potrebné dať najavo, že šikanovanie jednoznačne odsudzujeme, neodsudzujeme však agresora. Našou snahou je poskytnúť pomoc tak obeti, ako aj agresorovi.
2. Nájdenie vhodných svedkov. Spoločne s informátorom a obeťou vytipujeme členov skupiny, ktorí budú ochotní pravdivo vypovedať. To nám umožní zaistiť si dostatok dôkazov a spoľahlivých informácií o konkrétnom prípade. Je potrebné zistiť nielen to, kto je agresor a kto je obeť, ale aj ako dlho šikanovanie trvá, kde k nemu dochádza, kto všetko o ňom vie a koľkí sa ho priamo či nepriamo zúčastňujú.
3. Individuálne, prípadne konfrontačné rozhovory so svedkami (nikdy konfrontácia obetí a agresorov!). Väčšinou stačí, keď hovoríme s jednotlivými žiakmi. Ak sa vyskytnú ťažkosti, môžeme uskutočniť doplňujúce a spresňujúce rozhovory, prípadne konfrontáciu dvoch svedkov. Chybou, ktorá vedie k ohrozeniu vyšetrowania, je spoločné vyšetrowanie svedkov a agresorov. Zásadnou chybou je konfrontácia obeť a agresora. Je to veľmi nevýhodné pre obeť. Stáva sa, že svoju pravdivú výpoveď neskôr odvolá.

4. Zaistenie ochrany obetiam. Charakter bezpečnostných opatrení závisí od samotného prípadu. Je potrebné vytvoriť a zabezpečiť prostredie či už počas prestávok, obeda, alebo pri odchode zo školy. Ak je na začiatku jasné, že obeť je v bezprostrednom ohrození, je nutné ju bezodkladne brániť. Niekedy je potrebné zabezpečiť obeť bezpečný odchod domov zo školy. Nikdy nesmieme obeť ponechať svojmu osudu. V mimoriadnych prípadoch je nutné dlhodobo uvoľniť obeť zo školy, prípadne zabezpečiť okamžitý prechod na inú školu.
5. Rozhovor s agresormi, prípadne konfrontácia medzi nimi. Tento krok je vždy posledným vo vyšetrovaní. Je potrebné byť dobre pripraveným, pretože inak je to len strata času. Pokiaľ nemáme vonkajší obraz šikanovania a nemáme zhromaždený dostatočný počet dôkazov, nemá zmysel hovoriť s agresorom. Obyčajne všetko popierajú a podozrenie vyvrátia alebo spochybnia.
Hlavný význam takéhoto rozhovoru spočíva v tom, aby sme agresorov okamžite zastavili a ochránili tak ich obeť, ale aj ich samotných pred následkami ich činov.

Pri bežných šikanách sú všetky kroky stratégie nevyhnutné. Žiadny nemôžeme úplne vynechať. Úlohou tejto stratégie je zmapovať symptómy, čiže vonkajší obraz šikanovania.

Odpovede, ktoré sme získali, je potrebné usporiadať tak, aby sme získali kvalitný obraz a dôkazový materiál prípadu. S istotou musíme vedieť, ako šikanovanie prebiehalo.

Táto stratégia je univerzálna a je možné ju použiť vo všetkých prípadoch prvej pomoci.

Ak použijeme pri odhaľovaní šikanovania odborný postup, vždy aspoň orientačne objasníme situáciu. Dozvieme sa, ako to so šikanovaním je. Môže sa nám však stať, že vzhľadom k obrane agresora alebo jeho rodiča nedosiahneme spravodlivý trest. Rodičia neradi pripúšťajú, že práve ich dieťa je agresorom a ubližuje iným. Sú presvedčení o omyle a nevine ich dieťaťa. Aj keď konanie agresora jednoznačne odsúdime, nesmieme odsúdiť jeho. Pôsobenie sociálneho pedagóga na jeho osobnosť mu môže pomôcť odstrániť zdroje, ktoré ho vedú k agresivite, a zvyšovať jeho empatiu a prosociálnosť.

Pri počiatočnom štádiu šikany nie je taktika získania úplných a hodnoverných výpovedí závislá na špeciálnych metódach. Metódy majú skôr charakter skrytosti a prekvapenia, aby sme vyšetrovaného zaskočili a on nebol pripravený. Nemal by

rozoznať, čo konkrétne chceme zistiť. Preto rozhovory s informátormi, obeťami a svedkami uskutočňujeme tak, aby to ostatní nevedeli. To nám poskytuje výhodu momentu prekvapenia pri vyšetrowaní agresorov a chráni to informátorov, svedkov a obeť pred pomstou a ovplyvňovaním. Bezpečnosť môžeme zabezpečiť aj tak, že postupne hovoríme so všetkými žiakmi, a tým zabránime odhaleniu, kto a čo na koho prezradil. To však už nie je lokálna stratégia, ale globálna.

Nájsť vhodných svedkov, najmä medzi deťmi, nie je až také ťažké. Podstatou je, aby sme v spolupráci s informátormi a obeťami vytipovali žiakov, ktorí s obeťou sympatizujú, nesúhlasia so šikanovaním, aj keď často sú práve agresori pre svoje správanie obdivovaní a stávajú sa „triednymi hrdinami“ pre ostatných na rozdiel od obeť.

Pri práci so svedkami a agresormi sa v mnohých prípadoch osvedčila štruktúra vyšetrowania, ktorá zahŕňa podľa M. Kollára (2005) štyri časti, a to „zahrievacie predkolo“, „monológ“, „dialóg“ a „konfrontáciu“. Záleží len na nás, či použijeme celú túto stratégiu alebo len niektoré jej časti.

- *Zahrievacie predkolo*

Zahrievacie predkolo slúži k navodeniu určitej atmosféry. Ako bude vyzerat', záleží od toho, s kým jednáme. Ak sme získali vhodných svedkov, mali by sme ich podporiť a povzbudiť, aby sa nebáli spolupracovať. Vždy je potrebné ich ubezpečiť, že ich spolupráca nebude prezradená. Ak jednáme s falošnými svedkami alebo agresormi, musíme už od začiatku pracovať s ich citovým napätím a navodiť moment prekvapenia, šokovať ich. Výhodou je, keď agresor nevie, že šikanovanie je už prezradené. V takomto prípade býva zaskočený a nemá pripravenú žiadnu odpoveď. Veľmi účinné je aj predloženie získaných jednoznačných dôkazov a detailných popisov, ako šikanovanie prebiehalo a akú úlohu pri tom zohrával samotný agresor. Vždy je však nutné dbať na to, aby vyšetrowaný nezistil, kto o ňom niečo prezradil.

- *Monológ*

Monológ sa využíva vtedy, ak sa snažíme spoznať žiaka lepšie. Svedok alebo obvinený agresor by mal, pokiaľ je to možné, o tom, čo sa dialo v triede, vypovedať súvisle. Vtedy je možné zistiť, či vyšetrowaný žiak chce hovoriť pravdu alebo klamať. Často sa stáva, že niekto prezradí aj to, čo nechcel, alebo povie to, na čo by pravdivo neodpovedal, prípadne na to, na čo by sme sa nespýtali. V podstate ide o vyšetrowaciu taktiku, kedy sa falošný svedok alebo agresor *zapletie do vlastných klamstiev*.

- *Dialóg*

Dialógom sa označuje kladenie otázok vyšetrovanému žiakovi a jeho odpovede na tieto otázky. Pokiaľ ide o jednoduché vyšetrovanie, môžeme dialóg zaradiť rovno za „zahrievacím kolom“.

Priebežne sa pracuje s citovým napätím, ktoré pramení z faktu samotného vyšetrovania a odklonu od pravdy. Často je narušený prirodzený mechanizmus popisu skutočných udalostí. Napätie je možné stupňovať rôznym spôsobom. Najbežnejším princípom je takzvané „*pritlačenie k stene*“, kedy môžeme napríklad agresorovi ponúknuť poľahčujúce okolnosti, ak sa prizná. Zároveň ho upozorníme, že v prípade ďalších klamstiev bude nekompromisne potrestaný. Citlivo pritom využívame okamihy, keď vyšetrovaný klamár podľahne pocitu, že sa zbaví napätia, keď povie pravdu.

Prostredníctvom menších a väčších rozporov vo výpovedi je možné systematicky rozvracať krivé výpovede a klamstvá. Je našou snahou, aby sa vyšetrovaný preriekol. Ide o metódu *odkrývania rozporov*. Je vhodná najmä pri vyšetrovaní žiakov, ktorí sú citliví na logické myslenie a je ľahké ich vykoľajit'. Horšie je to pri menej citlivých žiakoch, ktorých nie je ľahké vyviesť z rovnováhy a dokážu opakovať svoje odpovede stále dookola. Podľa autora je potrebné pracovať s ich vnútornými pocitmi a presvedčiť ich o zbytočnosti, nepoctivosti a nevýhode klamstiev. Hľadá sa ich citlivé miesto, ktorým napríklad u falošných svedkov môže byť rivalita medzi ním a agresorom.

- „*Konfrontácia*“

Ak je vyšetrovanie zvlášť ťažké, môžeme do vyšetrovania zaradiť aj konfrontáciu medzi svedkami. Ak ani tento krok nepomôže, môžeme pristúpiť aj ku konfrontácii medzi agresormi. Prakticky to znamená, že sa stretnú vyšetrovaní tvárou v tvár. Úlohou pedagóga je v tomto prípade regulácia ich ujasňovania rozporov vo výpovediach. Pri takomto postupe musí pedagóg starostlivo pozorovať verbálne i neverbálne prejavy. Je potrebné citlivo vnímať nielen to čo žiak hovorí, ale aj ako to hovorí a ako sa pri tom správa. Výhodou je, ak pedagóg ovláda reč tela, pretože tá často prezradí viac, a nie je ľahké ju zakryvať. Aj tón hlasu, gestá a slová, ktoré sa k sebe nehodia, nám môžu napovedať, že ide o klamstvá.

Vhodné je aj priblížiť sa k obojmu vyšetrovaným žiakom a pozorovať ich zblízka. Pretože vtedy je klamanie ťažšie. Vyšetrovaní začínajú váhať vo svojich odpovediach a začínajú pociťovať nervozitu, pri ktorej nedokážu kontrolovať svoju mimiku. Niekedy je

žmurkanie, zdvihnutie obočia, rozšírenie zreničiek, červeň v tvári, ale aj mnoho iných miniatúrnych signálov pre pedagóga vhodnou pomôckou, s ktorou môže ďalej pracovať.

Tento spôsob práce je možno pre mnohých nepríjemný a cudzí, ale pri systematickej práci podľa stratégie prvej pomoci je konfrontácia agresorov medzi sebou veľmi ojedinelá. Niekedy je však nevyhnutná a v mnohom nám môže pomôcť.

Špeciálnou taktikou vyšetovania je vedenie rozhovoru. Je úplne jasné, že rozhovor s obeťami bude iný ako rozhovor s agresormi a iný so svedkami. Aj rozhovor s rodičmi obeť musíme viesť ináč ako rozhovor s rodičmi agresora. Rozdiel vedenia rozhovorov je aj medzi konkrétnymi jednotlivcami, napríklad medzi rôznymi agresormi.

Pri takomto rozhovore s jednotlivými protagonistami šikanovania musíme vedieť nielen to, na čo sa chceme opýtať, ale aj ako sa opýtať, pretože typy otázok sú rôzne. Pri rozhovore s obeťami sú vhodnejšie otvorené otázky alebo otázky s otvoreným koncom. Dôležitou súčasťou je položiť otázky, ktoré prejavujú záujem o daný problém. Nevhodné v tomto prípade sú uzavreté otázky, na ktoré existujú iba dve možné varianty odpovede áno a nie. Takáto forma otázok neumožňuje rozvíjať dialóg medzi vyšetrovateľom a obeťou. Ich kladenie hneď na začiatku rozhovoru môže obeť pochopiť ako nezáujem o podrobnosti, a teda o celkové vyšetrenie problému.

Aj pri vedení rozhovoru, podobne ako pri konfrontácii, musíme pracovať s neverbálnymi a vypočúvacími technikami. Do neverbálnej komunikácie patrí napríklad pohľad do očí, ale aj telesná blízkosť. Ak sa agresorovi dívame dlhšie do očí, môžeme ho tým zneistiť. Keď sa k nemu príliš priblížime, vstúpime tým do jeho osobného priestoru, alebo naopak, ak sa od neho veľmi vzdialime, môže to spôsobiť jeho nervozitu a napätie. Smutné je, ak sa nám rečou nášho tela nevedomky podarí zneistiť obeť, a naopak, agresora upokojiť.

Vypočúvacích praktík, ktoré nám môžu pomôcť, je veľa; o niektorých sme sa už zmienili, napríklad zapletenie sa do vlastných klamstiev, pritlačenie k stene alebo odkrývanie rozporov. Patria k nim aj „povozenie sa po kolotoči“ (agresora zasypeme otázkami, na ktoré nedokáže presvedčivo klamať), zneisťovanie (v žiakovi vyvoláme dojem, že všetko už vieme), odoberanie dôvery (neskrývame svoje silné pochybnosti o pravdivosti výpovedi, čím chceme vyprovokovať klamára k ospravedlňovaniu a nekontrolovateľným výrokom), ale aj vzbudzovanie protireakcie (obvineného žiaka sa snažíme presvedčiť, aby povedal jasne celú pravdu, pretože nemá čo skrývať).

Je samozrejmé, že pri rozhovoroch s obeťami sa takéto praktiky nevyužívajú. Tu je dôležité aktívne vypočutie si obeť. Dôležitou súčasťou je dať najavo svoju spolupatričnosť a snahu pomôcť. S obeťou je nutné mať súcit a v neposlednom rade prejaviť jej lásku i porozumenie. Súčasťou takéhoto rozhovoru sú techniky, ktoré pomáhajú obeť rozhovoriť sa. Medzi takéto metódy patria povzbudzovanie, objasňovanie, parafrázovanie, zrkadlenie pocitov, zhrnutie, uznávanie, potvrdzovanie. Pri povzbudzovaní používame neutrálne slová a nevyslovujeme súhlas ani nesúhlas, meníme tón hlasu.

Samotná metodika vedenia rozhovoru nie je zárukou, že konkrétny prípad zvládneme. Tu sú predovšetkým prínosom praktické skúsenosti s týmto javom, ktoré je možné získať nácvikom základných metodických postupov, napríklad prostredníctvom kazuistických skupín.

II EMPIRICKÁ ČASŤ

5 SKÚMANIE PREDMETNEJ PROBLEMATIKY V EDUKAČNEJ PRAXI

5.1 Výskumné ciele a problémy

5.1.1 Ciele výskumu

Cieľom nášho výskumu bolo objasniť miesto sociálneho pedagóga ako pomáhajúcej profesie v systéme výchovného poradenstva a prevencie s akcentom na jeho uplatnenie v oblasti prevencie a riešenia výchovne problémového správania detí a mládeže. V našom výskume sa zaoberáme jedným zo sociálno-patologických javov, ako je šikanovanie, ktoré sa vyskytuje u čoraz mladších žiakov základných škôl. Chceli sme u nich zmapovať situáciu v oblasti vedomostí o šikanovaní, názorov a postojov týkajúcich sa tejto problematiky. Zaujímala nás aj súvislosť s príslušnosťou k pohlaviu a miestom, kde sa škola nachádza, teda porovnanie mestských škôl a škôl v obciach.

Zároveň sa pokúsime zmapovať aj názory pedagógov týkajúce sa šikanovania a ich postoja k pôsobeniu sociálneho pedagóga v škole.

5.1.2 Výskumné problémy

Na základe uvedených cieľov sme sformulovali tieto výskumné problémy:

- A. Aká je situácia u žiakov vybratých základných škôl v oblasti:
- vedomostí o šikanovaní?
 - názorov a postojov týkajúcich sa tejto problematiky?
 - skúseností so šikanovaním?
 - skúseností s prevenciou?
- B. Závisí šikanovanie od:
- príslušnosti k pohlaviu?

- miesta návštevy školy?

C. Ak je situácia u pedagógov vybratých základných škôl v oblasti:

- vedomostí o šikanovaní?
- skúseností so šikanovaním?
- skúseností s prevenciou?

D. Závisí postoj k agresivite a postoj k práci sociálneho pedagóga v školách od:

- dĺžky praxe?
- miesta pôsobenia?
- aprobácie?

5.1.3 Typ výskumu

Na preskúmanie uvedených problémov sme použili jednu z foriem prieskumu – opisný výskum. Jeho cieľom nie je skúmanie a objavovanie zákonitostí, ale vedecké konštatovanie faktov. Končí opisom podstatných vlastností objektu, opisom povahy väzieb medzi jednotlivými prvkami alebo opisom stupňa tesnosti vzťahov vzájomného pôsobenia týchto prvkov.

5.1.4 Vymedzenie a modelovanie výskumného poľa

Pri vymedzovaní výskumného poľa sme vychádzali z poznatkov, ktoré nám boli známe z literatúry, a tiež z rozhovorov so žiakmi a učiteľmi základných škôl.

Stanovili sme 7 oblastí, ktoré nás zaujímali (sformulované v rámci výskumných problémov v časti A, C).

Vzhľadom na zvyšujúci sa počet výskytu šikanovania sme sa tiež pokúsili nájsť možného činiteľa spôsobujúceho tento jav a jeho riešenie (časť B, D).

Uvažovali sme, či dĺžka praxe, aprobácia a miesto pôsobenia pedagogických pracovníkov môže byť činiteľom ovplyvňujúcim názor na stúpajúcu agresiu na školách.

Zaujímali nás tiež názory pedagógov na dôležitosť pôsobenia sociálneho pedagóga v školách (D).

V každej zo 7 oblastí uvedieme podrobnejšie to, čo nás zaujímalo.

1. V prvej oblasti (**vedomosti o šikanovaní**) nás zaujímalo, čo vedia žiaci o šikanovaní a aké formy šikanovania poznajú. Či poznajú aspoň niektoré dôsledky šikanovania.
2. V druhej oblasti (**názory a postoje**) nás zaujímal vzťah k šikanovaniu, názor na šikanovanie, postoje k agresorom, ale aj k obetiam. Zaujímal nás názor, či je rozdiel medzi šikanovaním chlapcov a dievčat. Tiež nás zaujímalo, na koho by sa respondenti obrátili so žiadosťou o pomoc, ak by mali problémy súvisiace so šikanovaním.
3. V tretej oblasti (**skúsenosti so šikanovaním**) nás zaujímali okolnosti kontaktu so šikanovaním v rodinnom prostredí a v škole, či už ako obeť alebo aktér šikanovania.
4. Štvrtá oblasť (**skúsenosti s prevenciou**) nám dala odpoveď na otázky, z akých zdrojov majú žiaci informácie o šikane, či sa o tomto probléme rozprávajú s rodičmi, s učiteľmi a aké majú skúsenosti s prevenciou zo strany školy.

B.

Pri hľadaní činiteľov, ktoré môžu ovplyvňovať šikanovanie, sme uvažovali, či **príslušnosť k pohlaviu** má vplyv na tento jav a taktiež sme skúmali vplyv ďalšieho činiteľa, a to **lokalitu školy**, porovnanie mestských škôl a škôl v obciach.

C.

1. V prvej oblasti dotazníka určeného pedagogickým pracovníkom nás zaujímalo, aké majú pedagógovia **znalosti** týkajúce sa šikanovania, či sa vo svojej praxi so šikanovaním **stretli a či ho riešili**.

2. Druhá oblasť nám dala odpoveď na otázku týkajúcu sa **práce sociálneho pedagóga** na školách. Zaujímalo nás tiež, či by samotní pedagógovia privítali vo svojich radoch sociálneho pedagóga.
3. Tretia oblasť bola zameraná na skúsenosti pedagogických pracovníkov v oblasti **prevencie** sociálno-patologického javu, akým je šikanovanie.

D.

Uvažovali sme, či dĺžka praxe, aprobácia a miesto pôsobenia pedagogických pracovníkov môže byť činiteľom ovplyvňujúcim postoj k agresivite a k pôsobeniu sociálneho pedagóga v škole.

5.1.5 Hypotézy

Aby sme mohli sformulovať hypotézy, museli sme nezávislé premenné operacionálne definovať:

1. lokalita návštevy školy:
 - a.) mestské školy
 - b.) školy v obciach
2. dĺžka praxe:
 - a.) prax do 20 rokov
 - b.) prax viac ako 20 rokov
3. miesto pôsobenia:
 - a.) mesto
 - b.) obec

V našom výskume sme sformulovali tieto hypotézy:

- H_1 – Deti mestských škôl sa so šikanovaním stretávajú častejšie ako deti navštevujúce školy v obciach.
- H_2 - Pedagógovia, ktorí pracujú v školstve viac ako 20 rokov sú presvedčení o stúpajúcej agresii na školách viac, ako pedagógovia s praxou do 20 rokov.

H₃ - Pedagógovia, ktorí pôsobia v mestských školách sú presvedčení o potrebe pôsobenia sociálneho pedagóga na školách viac ako pedagógovia, ktorých pôsobisko je v obciach.

5.1.6 *Výskumná vzorka*

Základný súbor nášho výskumu tvorili žiaci dvoch základných škôl v Kežmarku (ZŠ, Nižná brána č. 8 – 26 žiakov a ZŠ, Hradné námestie č. 38 – 25 žiakov) a dvoch základných škôl v menších obciach, žiaci ZŠ Ľubica, Školská č. 1 (29 žiakov) a ZŠ Slovenská Ves č. 313 (21 žiakov). Sústredili sme sa na 13 až 14 ročných žiakov ôsmeho ročníka. Ich celkový počet bol 101 (100%). Vzorku tvorilo 42 dievčat a 59 chlapcov.

Druhým základným súborom boli pedagógovia vyššie uvedených škôl. Aj keď sme oslovili celý pedagogický zbor menovaných škôl, nie všetci pedagógovia boli ochotní spolupracovať a vypísať nami zostavený dotazník. Našu výskumnú vzorku tvorí 48 pedagogických pracovníkov štyroch opýtaných škôl (100 %).

5.1.7 *Výber metód a zostavovanie dotazníka*

Na dosiahnutie vytýčených cieľov a vyriešenie sformulovaných problémov je možné použiť rôzne metódy a techniky výskumu.

Keďže sme vychádzali z predpokladu, že potrebné informácie (o vedomostiach, skúsenostiach, názoroch a postojoch) nám môžu poskytnúť len samotné subjekty výskumu, ak budú o sebe vypovedať, do úvahy prichádzala niektorá z exploratívnych metód. Rozhodli sme sa pre metódu dotazníka. Jeho najväčšou výhodou je, že ho môžeme naraz predložiť veľkému počtu respondentov a za krátky čas získame veľa údajov. Ďalšou výhodou sú rovnaké podmienky, ľahké vyhodnocovanie a spracovanie údajov. Nevýhodou je vyháňanie sa respondentov pravdivej odpovedi, čomu sme sa snažili predísť anonymitou dotazníka.

Na získanie údajov, ktoré sme potrebovali k vyriešeniu sformulovaných výskumných problémov, sme zostavili vlastné dotazníky. Jeden je určený žiakom a druhý pedagógom. Dotazníky obsahujú kombináciu rôznych foriem podnetových a odpoveďových komponentov položiek.

Po oslovení respondentov sme im vysvetlili účel a cieľ výskumu, pre ktorý sa dané údaje zbierajú. Respondenti boli ubezpečení, že ich identita bude chránená a získané údaje nebudú zneužitú a spracujú sa hromadne.

V úvode dotazníka sme zisťovali pohlavie, vek respondentov a miesto návštevy školy. V druhom dotazníku sme v úvode zisťovali miesto pôsobenia, dĺžku praxe a aprobáciu opýtaných.

Pre zistenie **vedomosti** o problematike šikanovania sme využili uzavretú otázku (s viacnásobnou voľbou) – č. 1 a kombinovanú (ponúkajúcu najprv alternatívu „áno“ alebo „nie“ a v prípade kladnej odpovede vyžadujúce zodpovedanie otvorenej otázky) – č. 2.

Pri skúmaní **názorov a postojov** sme použili 10 uzavretých položiek s alternatívnou, ale aj s viacnásobnou voľbou a 10 kombinovaných, ale aj uzavretých položiek pre zistenie **osobných skúseností** s týmto sociálno-patologickým javom.

Na zisťovanie **skúseností s prevenciou** sme použili štyri uzavreté položky.

Druhý dotazník sme zostavili podobne. Pre zistenie **vedomosti** o sociálno-patologickom jave, akým je šikanovanie, sme použili 1 uzavretú otázku s viacnásobnou voľbou – otázka č. 1.

Pre zistenie **osobných skúseností** pedagógov so šikanovaním v praxi sme použili 2 kombinované a 2 uzavreté otázky.

Posledné tri uzavreté otázky boli určené pre zistenie **postojov a názorov** na prácu sociálneho pedagóga v školách a prevenciu.

5.2 Výsledky výskumu a ich interpretácia

V tejto časti prezentujeme hlavné zistenia v podobe prehľadných tabuliek a grafov, ktoré sme získali analyzovaním jednotlivých položiek dotazníkov. Keďže niektoré uzavreté otázky s viacnásobnou voľbou ponúkali niekoľko možných odpovedí, niektoré súčty preyšujú počet, resp. 100%.

Vedomosti žiakov o šikanovaní

V prvej otázke nás zaujímalo, čo považujú opýtaní žiaci za šikanovanie. Ponúkli sme im niekoľko možností. Údaje sme vyjadrili aj v percentách.

Formy šikanovania

Keď sme ponúkli žiakom niekoľko možností, z ktorých si mali vybrať, čo považujú za šikanovanie, zistili sme, že za šikanovanie prevažne považujú *bitku* – 91% (90 % žiakov navštevujúcich školy v meste a 92 % žiakov navštevujúcich školy v menších obciach). *Príkazy iných detí* označilo za šikanovanie až 80 % žiakov navštevujúcich školy v obciach a 62,7 % detí z mestských škôl. 68,3 % detí označilo za šikanovanie *kopanie*. *Posmech* označilo 46,5 % žiakov, *strkanie* 41,5 % žiakov a *nadávky* 39,6 % žiakov. Ďalšie v poradí boli *prezývky* 14,8 %, *naháňanie* 4,9 % žiakov. Položku *iné* vyplnil štyria žiaci, uviedli *zosmiešňovanie*, *provokovanie*, *vydieranie* a *ponižovanie* (tab. 1).

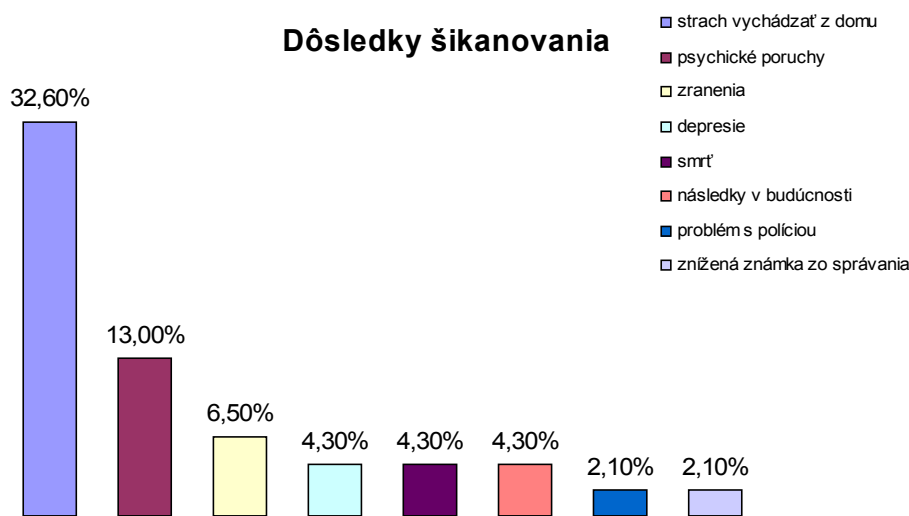
Tab. 1 Medzi šikanovanie zaraďujeme

	spolu (101 žiakov)		školy v meste (51 žiakov)		školy v obciach (50 žiakov)	
	počet	%	počet	%	počet	%
bitka	92	91	46	90	46	92
príkazy iných detí	72	71,3	32	62,7	40	80
kopanie	69	68,3	34	66,6	35	70
posmech	47	46,5	21	41,1	26	52
strkanie	42	41,5	18	35,2	24	48
nadávky	40	39,6	23	45	17	34
prezývky	15	14,8	9	17,6	6	12
naháňanie	5	4,9	1	1,9	4	8
iné	4	3,9	3	5,8	1	2

Dôsledky šikanovania

Zaujímala nás aj otázka dôsledkov šikanovania. 46 % opýtaných žiakov, z toho 52 % žiakov mestských škôl a 38 % žiakov navštevujúcich školy v obci, uviedlo, že dôsledky pozná, aj keď veľká časť žiakov, ako príklad, žiadny neuviedla. Môžeme teda iba predpokladať, že deti z mestských škôl majú viac informácií o šikanovaní. Aj napriek tomu si myslíme, že počet žiakov, ktorí poznajú dôsledky šikanovania, je vzhľadom na rast výskytu tohto sociálno-patologického javu nízky. Viac ako polovica žiakov, 54 % respondentov, dôsledky šikanovania *nepozná*. Najfrekvencovanejšou odpoveďou bol *strach vychádzať z domu* alebo *ísť do školy*. Uviedlo ju až 32,6 % opýtaných.

Ako dôsledky boli uvedené aj *psychické poruchy* 13 %, *zranenia* 6,5 %, *depresie* 4,3 %, rovnako *smrť* 4,3 % a *následky v budúcnosti* 4,3 %. Objavili sa aj odpovede *problém s políciou* 2,1 % a *znížená známka zo správania* 2,1 % (graf 1).



Graf 1 Dôsledky šikanovania

Názory a postoje

„Kto má silu, má aj pravdu?“

Iba 5 % žiakov *zastáva názor*, že kto má silu, má aj pravdu, pričom väčšina žiakov súhlasiacich s týmto názorom navštevuje školu v obci. 82,1 % respondentov to za pravdu *nepovažuje* a 11,8 % žiakov sa k tejto otázke *nevedelo vyjadriť* (tab. 2).

Tab. 2 Veríš, že kto má silu má aj pravdu

	spolu (101 žiakov)		školy v meste (51 žiakov)		školy v obciach (50 žiakov)	
	počet	%	počet	%	počet	%
áno	6	5,9	1	1,9	5	10
nie	83	82,1	43	84,3	40	80
neviem	12	11,8	7	13,7	5	10

Vyrieši boj všetky problémy?

14 % opýtaných (13,7 % žiakov z mestských škôl a 14 % žiakov zo škôl v obciach) *považuje boj za vyriešenie problému*. *Nie* nám odpovedalo 73,2 % respondentov, z toho 74,5 % detí z mesta a 72 % detí z obce. Vyskytli sa však aj odpovede

neviem 12,8 % (11,7 % detí z miest a 14 % detí z obcí). Získané údaje sa u oboch skupín žiakov takmer zhodujú. Sú uvedené v tabuľke 3.

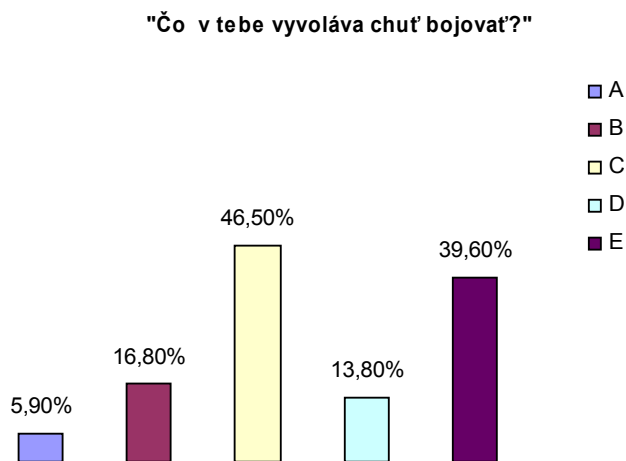
Tab. 3 Odpoveď na otázku „Vyrieši boj všetky problémy?“

	spolu (101 žiakov)		školy v meste (51 žiakov)		školy v obciach (50 žiakov)	
	počet	%	počet	%	počet	%
áno	14	13,8	7	13,7	7	14
nie	74	73,2	38	74,5	36	72
neviem	13	12,8	6	11,7	7	14

Čo v tebe vyvoláva chuť bojovať?

Na túto otázku mohli respondenti odpovedať výberom z týchto ponúknutých možností (graf 2):

- pocit, že je to zábavné,
- obava, aby ťa neoznačili za zbabelca,
- potreba stáť si za svojím,
- iné dôvody, aké?,
- nebojujem.



Graf č. 2 Odpoveď na otázku „Čo v tebe vyvoláva chuť bojovať?“

Najfrekvencovanejšou odpoveďou respondentov bola *potreba stáť si za svojím*. Uviedlo ju 46,50 % respondentov – z toho 49 % žiakov navštevujúcich mestské školy a 44 % navštevujúcich školy v obciach, čo nie je výrazný rozdiel. Rovnako aj počet

respondentov, ktorí si vybrali možnosť *e* (*nebojujem*), je podobný v meste i v menších obciach. Túto odpoveď si vybralo 39,60 % respondentov. Výrazný rozdiel sa prejavil pri možnosti *b* (*obava, aby ťa neoznačili za zbabelca*). Označilo ju 26 % opýtaných respondentov, navštevujúcich školy v obciach. Z detí, ktoré navštevujú mestské školy si túto možnosť vybralo 7,80 %, takže spolu si ju vybralo 16,80 % žiakov. Iné dôvody uviedlo 13,80 % žiakov (15,60 % mestských detí a 12 % detí z obcí). Ako iné dôvody uviedli obranu rodiny (35 %), obranu slabších (28 %), vlastnú obranu (28 %) a vydobytie si postavenia v kolektíve (14 %). V najmenšom počte sa objavila odpoveď *a* (*pocit, že je to zábavné*). Tú označilo 5,90 % respondentov, a to 1,90 % detí z mesta a 10 % detí z obcí.

Postoj k fyzickým trestom rodičov

Zaujímalo nás, či žiaci súhlasia s tvrdými fyzickými trestami pre deti, ktoré nepočúvajú rodičov.

Z výsledkov vyplýva, že 64,30 % opýtaných detí s trestaním nesúhlasí. Súhlasí s ním 17,80 % respondentov, a to prevažne detí z menších obcí 24 %. 17 % respondentov sa nevedelo vyjadriť (tab. 4).

Tab. 4 Odpoveď na otázku „Súhlasíš s tvrdými fyzickými trestami pre deti, ktoré nepočúvajú rodičov?“

	spolu (101 žiakov)		školy v meste (51 žiakov)		školy v obciach (50 žiakov)	
	počet	%	počet	%	počet	%
áno	18	17,8	6	11,7	12	24
nie	65	64,3	34	66,6	31	62
neviem	17	16,8	10	19,6	7	14
neuviedli	1	0,9	1	1,9	0	0

Agresori a obeť

Žiaci mali odpovedať na otázku „Myslíš si, že tyrani jednú tak, ako jednú, pre zábavu zo šikanovania?“.

Z odpovedí vyplýva, že až 22,70 % opýtaných si myslí, že áno. Pričom rozdiel medzi žiakmi z mesta a z obcí je zanedbateľný (25,40 % a 20 %). 34,60 % opýtaných sa

nevedelo vyjadriť a 41,50 % respondentov si to nemyslí. 1 z opýtaných na otázku neodpovedal (tab. 5).

Tab. 5 Odpoveď na otázku „Myslíš si, že tyrani jednajú tak, ako jednajú, pre zábavu zo šikanovania?“

	spolu (101 žiakov)		školy v meste (51 žiakov)		školy v obciach (50 žiakov)	
	počet	%	počet	%	počet	%
áno	23	22,7	13	25,4	10	20
nie	42	41,5	17	33,3	25	50
neviem	35	34,6	21	41,1	14	28
neuviedli	1	0,9	0	0	1	2

Zaujímalo nás tiež, čo si myslia deti o tom, že obeť môže šikanu *nejakým spôsobom vyvolať*? Až 66,30 % detí si myslí, že *áno*, čo je podľa nášho názoru alarmujúce. Tento názor má 58,80 % opýtaných respondentov navštevujúcich školy v meste a 74 % detí navštevujúcich školy v obciach. Ak by títo respondenti mali dostatok informácií o šikanovaní, výsledky by podľa nášho názoru boli iné. Iba 14,80 % žiakov si to *nemyslí* a 17,80 % žiakov *nevedelo* uviesť odpoveď. 1 respondent sa k otázke nevyjadril (tab. 6).

Tab. 6 Odpoveď na otázku „Myslíš si, že obeť môže šikanu *nejakým spôsobom vyvolať*?“

	spolu (101 žiakov)		školy v meste (51 žiakov)		školy v obciach (50 žiakov)	
	počet	%	počet	%	počet	%
áno	67	66,3	30	58,8	37	74
nie	15	14,8	5	9,8	10	20
neviem	18	17,8	15	29,4	3	6
neuviedli	1	0,9	1	1,9	0	0

Rozdiely medzi šikanovaním u chlapcov a u dievčat

Aj keď väčšina respondentov považuje za šikanovateľov *chlapcov* (89,10 %), objavili sa aj názory, že frekvencia šikanovania je medzi chlapcami a dievčatami *rovnaká*.

Pri otázke na rozdiely jeden žiak uviedol, že *nie je* rozdiel vo formách šikanovania dievčat a chlapcov. Väčšina opýtaných respondentov uviedla, že chlapci *sú agresívnejší, viac využívajú silu*; ako formy šikanovania uviedli bitku, kopanie, vyhrážky, vydieranie. Dievčatá si viac ubližujú *slovne* (napr. nadávky, výsmech, prezývky) ako fyzicky. K otázke sa nevedelo vyjadriť 30,6% žiakov, čo je podľa nášho názoru pomerne vysoké číslo. Pre porovnanie sme výsledky uviedli v tabuľke 7.

Tab. 7 Rozdiely medzi šikanovaním u chlapcov a u dievčat

	spolu (101 žiakov)		školy v meste (51 žiakov)		školy v obciach (50 žiakov)	
	počet	%	počet	%	počet	%
chlapci sú agresívnejší, využívajú silu	50	49,5	26	50,9	24	48
dievčatá používajú viac verbálne šikanovanie	28	27,7	16	31,3	12	24
žiadny rozdiel	1	0,9	0	0	1	2
nevyjadrilo sa	31	30,6	24	47	7	14

Si ochotný vyhľadať pomoc, ak ju budeš potrebovať?

Na otázku, či je ochotný respondent vyhľadať pomoc pri probléme so šikanovaním nám 78,2 % odpovedalo *áno*, a to 78,4 % detí z mestských škôl a 78 % žiakov navštevujúcich školy v obciach. 6,9 % opýtaných by pomoc *nevyhľadalo*. 12,8 % označilo odpoveď *neviem* a 1,9 % sa *nevyjadrilo*.

Osoby, na ktoré by sa respondent obrátil so žiadosťou o pomoc v prípade problémov so šikanovaním

Respondenti si mohli vybrať aj z uvedených alternatív (tab. 8):

- a.) matka, e.) učiteľ,
 b.) otec, f.) príbuzný (uved'te koho),
 c.) súrodenec, g.) iný (uved'te koho).
 d.) kamarát (ka),

Tab. 8 Osoby, na ktoré by sa respondent obrátil so
 žiadosťou o pomoc v prípade problémov so šikanovaním

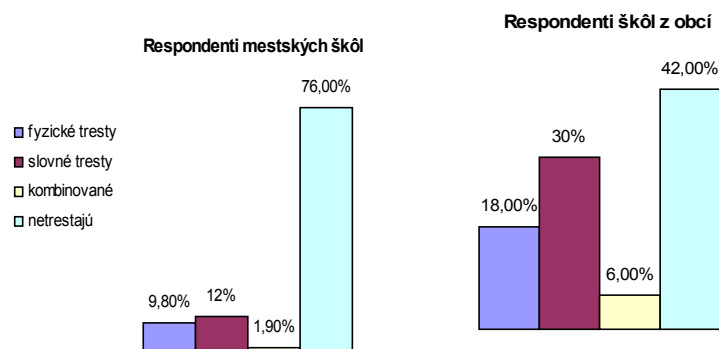
	spolu (101 žiakov)		školy v meste (51 žiakov)		školy v obciach (50 žiakov)	
	Počet	%	počet	%	počet	%
A	47	46,5	21	41,1	26	52
B	42	41,5	21	41,1	21	42
C	22	21,7	11	21,5	11	22
D	54	53,4	25	49	29	58
E	23	22,7	14	27,4	9	18
F	7	6,9	2	3,9	5	10
G	3	2,9	2	3,9	1	2

V prípade problémov so šikanovaním by sa viac ako polovica (53,4 %) našich respondentov obrátila na *kamaráta* (58 % z obcí a 49 % z mesta). 46,5 % respondentov uviedlo *matku* a 41,5 % *otca*. *Súrodenca* uviedlo 21,7 % žiakov a skoro rovnaký počet respondentov by sa obrátilo so žiadosťou o pomoc na *učiteľa* (22,7 %). *Iného príbuzného* by oslovilo 6,9 % opýtaných. V tejto kategórii tri dievčatá a traja chlapci uviedli bratanca a jeden chlapec uviedol svojho trénera. Ako *iný* uviedol jeden respondent políciu. Až 77,2 % opýtaných žiakov by sa neobrátilo na učiteľa, hoci by práve ten mohol byť pri riešení šikanovania v školskom prostredí nápomocný.

Osobná skúsenosť žiakov so šikanovaním

Fyzické a slovné trestanie detí rodičmi

Zaujímalo nás, koľkí z opýtaných respondentov sa stretávajú s fyzickými a slovnými trestami v domácom prostredí (graf 3):



Graf 3 Odpoveď na otázku „Trestajú ťa rodičia slovnými alebo fyzickými trestami?“

Viac ako polovica detí (61,30 %) uviedla, že ich rodičia *netrestajú*. Prevažne to však boli deti žijúce v meste (76 %). Žiaci sú častejšie trestaní *slovnými trestami*, tie uviedlo 20,70 % žiakov, pričom túto možnosť označilo 30 % respondentov navštevujúcich školy v obciach a 11,70 % detí z mestských škôl. *Fyzické tresty* vybralo 9,8 % detí z mesta a 18 % detí z obce, prevažne chlapcov. Kombinované tresty priznalo 3,90 % opýtaných respondentov.

Položili sme im otázku „Zosmiešňujú alebo zraňujú ťa tým, že si ťa doberajú alebo sa ti vysmieávajú?“. 72,9 % žiakov označilo odpoveď *nie*, pričom počet dievčat (78,4 %) bol len o niečo málo vyšší ako počet chlapcov (68,8%). 22,4 % žiakov označilo odpoveď *áno*. Túto možnosť označila takmer jedna tretina opýtaných chlapcov (27,1 %) a menej ako jedna štvrtina dievčat (16,2 %). Nevyjadrilo sa nám 4,7 % žiakov – z toho 5,4 % dievčat a 4,2 % chlapcov.

Tolerancia agresívneho správania

Zaujímalo nás, či rodičia deťom tolerujú agresívne správanie (tab. 9). Aj keď prevažná časť respondentov označila možnosť *nie* – 48,5 % žiakov (45 % žiakov z mestských škôl a 52 % detí zo škôl z obcí), 10,8 % respondentov uviedlo *áno*, pričom je tolerancia vyššia u detí žijúcich a navštevujúcich školy v obciach (16 %) bez rozdielu pohlavia. Je zaujímavé, že toleranciu z týchto respondentov uviedlo viac dievčat (22 %), ako chlapcov (12 %).

Tab. 9 Odpoveď na otázku „Tolerujú ti rodičia agresívne správanie?“

	spolu (101 žiakov)		školy v meste (51 žiakov)		školy v obciach (50 žiakov)	
	počet	%	počet	%	počet	%
áno	11	10,8	3	5,8	8	16
nie	49	48,5	23	45	26	52
nesprávam sa agresívne	41	40,5	25	49	16	32

Trávenie voľného času s rodičmi

U našich respondentov sme chceli zistiť, či trávajú s rodičmi veľa voľného času (tab. 10).

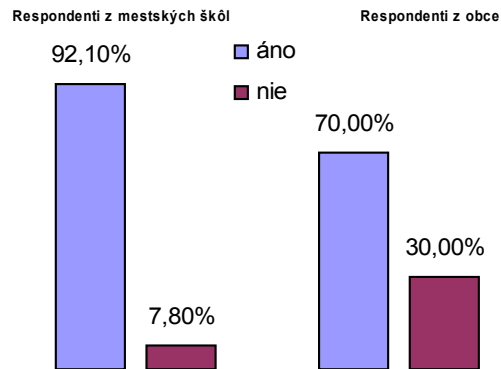
Tab. 10 Trávenie voľného času s rodičmi

	spolu (101 žiakov)		školy v meste (51 žiakov)		školy v obciach (50 žiakov)	
	počet	%	počet	%	počet	%
áno	56	55,4	23	45	33	66
nie	43	42,5	27	52,9	16	32
neuviedli	2	1,9	1	1,9	1	2

Viac ako polovica opýtaných detí (55,4 %) *trávi* s rodičmi, podľa ich názoru, veľa voľného času, prevažne sú to deti žijúce a navštevujúce školy v obciach - 66 %. 42,5 % uviedlo odpoveď *nie*. Prevažne to boli deti z mestských škôl (52,9 %). Môžeme predpokladať, že rodičia pracujúci a žijúci v meste trávajú viac času v práci, a preto vzniká deficit času, ktorý by trávili so svojimi deťmi. Tento predpoklad nám potvrdili odpovede na otázku „prečo *nie*?“. Najfrekvencovanejšou odpoveďou bolo, že rodičia musia pracovať. Vyskytli sa aj odpovede ako: mám veľa krúžkov, nemám na nich čas, mám veľa priateľov, s ktorými trávim voľný čas radšej.

Vedia ťa rodičia pochváliť a povzbudiť?

Zisťovali sme, či vedia rodičia pochváliť a povzbudiť oslovených respondentov. Kladnú odpoveď uviedla nadpolovičná väčšina respondentov. Pre porovnanie uvádzame výsledky vo forme grafu 4.



Graf 4 Vedia ťa rodičia pochváliť a povzbudiť?

Žiaci navštevujúci školy v meste *sú povzbudzovaní a chválení* častejšie ako deti žijúce a vyrastajúce v obciach. *Podporu* rodičov uviedlo 70 % detí. U detí z mestských škôl ju uviedlo 92,1 % žiakov, t. j. spolu 81,1 % respondentov. Možnosť *nie* označilo 30 % detí z obce a 7,8 % opýtaných z mestských škôl.

Ako tráviš svoj voľný čas?

Chceli sme zistiť, ako naši respondenti trávajú svoj voľný čas. Uviedli sme niekoľko možností, z ktorých si mohli vybrať viaceré (tab. 11).

Možnosti:

- a.) s kamarátmi
- b.) sledovaním akčných filmov (DVD, televízia, ...)
- c.) pri počítači, na internete, play station
- d.) čítam knihy
- e.) v záujmovom útvare (krúžku)
- f.) iné, uveď

Tab. 11 Trávenie voľného času

	spolu (101 žiakov)		školy v meste (51 žiakov)		školy v obciach (50 žiakov)	
	počet	%	počet	%	počet	%
A	88	87,1	45	88,2	43	86
B	37	36,6	15	29,4	22	44
C	59	58,4	27	52,9	32	64
D	15	14,8	7	13,7	8	16
E	29	28,7	11	21,5	18	36
F	1	0,9	1	1,9	0	0

Najfrekvencovanejšou uvedenou odpoveďou bola možnosť *a* (*s kamarátmi*). Uviedlo ju 87,1 % našich respondentov, pričom rozdiel v percentuálnom počte medzi oboma skupinami detí je zanedbateľný. Túto možnosť si vybralo 88,2 % detí z mestských škôl a 86 % detí z obcí.

Druhou najčastejšie uvedenou odpoveďou bola možnosť *c* (*počítač, internet, play station*). Vybralo si ju 58,4 % žiakov. Aj keď by sme mohli predpokladať, že viac času pri počítači a pri surfovaní na internete trávajú deti z mesta, podľa našich výsledkov to tak nie je. Označilo ju 64 % respondentov z obcí a 52,9 % detí z mestských škôl.

Odpoveď *b* (*sledovaním akčných filmov (DVD, televízia,...)*) označilo 36,6 % žiakov. Štvrtou v poradí bola možnosť *e* (*v záujmovom útvare*), ktorú uviedlo 28,7 % respondentov a uviedlo ju viac žiakov navštevujúcich školy v obciach (36 %) ako detí navštevujúce mestské školy (21,5 %).

Najmenej frekvencovanou odpoveďou bola možnosť *d* (*čítam knihy*). Opäť ju uviedlo viac respondentov z obcí (36 %). U opýtaných v meste ju označilo 21,5 % žiakov.

Jeden z opýtaných respondentov si vybral možnosť *iné* a uviedol, že chodí do kostola alebo sa nudí. Je zaujímavé, že uvedený respondent žije a navštevuje školu v meste.

Zaujímajú sa rodičia o to, kde tráviš svoj voľný čas?

Aj takúto otázku sme položili našim respondentom (tab. 12).

Tab. 12 Zaujímajú sa rodičia o to, kde tráviš svoj voľný čas?

	spolu (101 žiakov)		školy v meste (51 žiakov)		školy v obciach (50 žiakov)	
	počet	%	počet	%	počet	%
áno	76	75,2	41	80,3	35	70
nie	25	24,7	10	19,6	15	30

75,2 % opýtaných respondentov uviedlo, že sa rodičia zaujímajú o to, kde deti trávia svoj voľný čas. Uviedlo to 80,3 % opýtaných z mestských škôl a 70 % detí z obcí.

Šikanovanie medzi súrodencami

Jedna sedmina opýtaných žiakov z mestských škôl (13,7 %) priznáva šikanovanie medzi súrodencami. Z respondentov navštevujúcich školy v obciach ho priznáva 8 % - spolu 10,8 % respondentov (tab. 13).

Tab. 13 Odpoveď na otázku „Šikanoval/a si niekedy mladšieho brata alebo sestru (alebo si nimi šikanovaný/á)?“

	spolu (101 žiakov)		školy v meste (51 žiakov)		školy v obciach (50 žiakov)	
	počet	%	počet	%	počet	%
áno	11	10,8	7	13,7	4	8
nie	89	88,1	44	86,2	45	90
neuviedli	1	0,9	0	0	1	2

Najčastejšie uvádzajú ako spôsoby šikanovania bitku, nadávky a príkazy. Jedna žiačka uviedla, že ju brat dusil vankúšom. Ďalšia uviedla, že ju brat bije, ale nešikanuje.

Šikanovanie medzi spolužiakmi

Šikanovanie spolužiakov priznalo 8,9 % žiakov (tab. 14).

Tab. 14 Odpoveď na otázku „Šikanoval/a si niekedy niektorého zo svojich spolužiakov (alebo si nimi šikanovaný/á)?“

	spolu (101 žiakov)		školy v meste (51 žiakov)		školy v obciach (50 žiakov)	
	počet	%	počet	%	počet	%
áno	23	22,7	14	27,4	9	18
nie	78	77,2	37	72,5	41	82

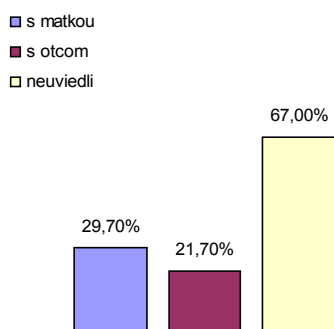
Počet detí priznávajúcich šikanovanie v školskom prostredí je 22,7 %. Vyšší výskyt šikanovania priznáva 27,4 % žiakov z mestských škôl, prevažne chlapcov (33,3 %). Ako príklad aj v tomto prípade najčastejšie uvádzajú fyzické násilie, ako je kopanie, bitie, branie desiatej, nadávky, prezývky a príkazy. Jeden respondent uviedol, že spolužiakovi na brucho prikladali rozohriatu mincu. Ďalšia z opýtaných napísala, že bývalí spolužiaci jej chceli podrezať žily a skončila v nemocnici. Ide pritom len o 13 ročné dieťa.

Skúsenosti s prevenciou

Zaujímalo nás, aké skúsenosti s prevenciou majú žiaci zo strany rodiny a zo strany školy.

Rozhovor o šikanovaní s rodičmi

Úlohou respondentov bolo odpovedať na otázku, či sa s niektorým z rodičov rozprávali o šikanovaní (graf 5).



Graf 5 Odpoveď na otázku „Rozprával/a si sa o šikanovaní s matkou, resp. s otcom?“

Rozhovor *s matkou* absolvovalo 29,7 % opýtaných, pričom viac sa s matkou rozprávajú deti z mestských škôl (35,2 %). *S otcom* sa o šikanovaní rozprávalo 21,7 % žiakov, takýto rozhovor uviedlo 26 % detí navštevujúcich školy v obciach a 17,6 % respondentov z mestských škôl. Rozhovor s otcom uvádzali skoro vždy iba tí žiaci, ktorí sa rozprávali o šikanovaní s matkou. Viac ako polovica opýtaných sa o šikanovaní *nerozprávala* so žiadnym z rodičov (67 %).

Skúsenosti s prevenciou šikanovania zo strany školy

Žiaci si tu mohli vybrať jednu alebo viac možností (tab. 15). Niektorí žiaci neuviedli ani jednu z ponúknutých:

- a.) žiadne
- b.) rozprávame sa o šikanovaní s triednou (triednym)
- c.) hovorili o ňom učitelia iných predmetov
- d.) mali sme jednu alebo viac akcií organizovaných školou, ktoré sa týkali šikanovania (napr. prednášky, besedy, rozhovory)

Tab. 15 Skúsenosti s prevenciou šikany zo strany školy

	spolu (101 žiakov)		školy v meste (51 žiakov)		školy v obciach (50 žiakov)	
	počet	%	počet	%	počet	%
A	62	61,3	27	52,9	35	70,0
B	26	25,7	17	33,3	9	18,0
C	15	14,8	7	13,7	8	16,0
D	15	14,8	8	15,6	7	14,0

Žiadne skúsenosti s prevenciou zo strany školy uvádza viac ako polovica opýtaných respondentov – 61,3 %. Rozhovor o šikanovaní *s triednym učiteľom* uviedlo iba 25,7% respondentov (33,3 % detí z mestských škôl a 18 % detí navštevujúcich školy v obciach). Aj keď je počet respondentov z mestských škôl vyšší, môžeme iba predpokladať, že v mestských školách s vyšším výskytom sociálno-patologických javov hovorí triedny učiteľ o šikanovaní častejšie. Môže ísť o istú formu prevencie, keď hovorí so všetkými žiakmi počas triednych schôdzok, ale aj o rozhovor s jedným žiakom (resp. skupinou žiakov), ktorých sa šikanovanie nejakým spôsobom týka.

Informácie o šikanovaní *od učiteľov iných predmetov* uviedlo 14,8 % našich respondentov (13,7 % detí z mesta a 16 % žiakov z obcí). Tu je rozdiel v počte opýtaných skupín takmer zanedbateľný.

Poslednú z uvedených možností, ktorá sa týka istej formy prevencie zo strany školy a to formou *akcií organizovaných školou (napr. prednášky, besedy, rozhovory)*, uviedlo iba 14,8 % respondentov (15,6 % žiakov navštevujúcich mestské školy a 14 % detí zo škôl v obciach). Prečo je tento výsledok taký nízky? Môžeme iba predpokladať, že škola zrejme nevenuje veľkú pozornosť tejto problematike a nezabezpečuje akcie tohto druhu.

Činitele ovplyvňujúce šikanovanie

Vzťah medzi príslušnosťou k pohlaviu a šikanovaním

Zaujímalo nás, či sa šikanovanie v školskom prostredí vyskytuje vo väčšom počte u dievčat alebo chlapcov (tab. 16).

Tab. 16 Vzťah medzi príslušnosťou k pohlaviu a šikanovaním

	áno (23)		nie (78)		spolu (101 žiakov)	
	počet	%	počet	%	počet	%
dievčatá	7	16,6	35	83,3	42	100,0
chlapci	16	27,1	43	72,8	59	100,0

Zistili sme, že *chlapci* sa so šikanovaním stretávajú *častejšie* ako *dievčatá*. Jedným z možných vysvetlení môže byť to, že ešte aj v dnešnej dobe mnohí zastávajú názor, že chlapec má byť „tvrdým“ a nebojácny. Neradi si priznávajú prehru a slabosť. Snažia sa byť v kolektíve dominantnejší. Dôležitú úlohu tu môže zohrávať aj fakt, že chlapci sú fyzicky zdatnejší a preto k dosiahnutiu svojich cieľov využívajú viac hrubú silu (bitka, kopanie). Naopak, dievčatá častejšie využívajú psychické formy šikanovania (nadávky, prezývky).

Vzťah medzi lokalitou školy a výskytom šikanovania

Zamerali sme sa aj na otázku, či miesto bydliska a návštevy školy ovplyvňuje výskyt sociálno-patologického javu, ako je šikanovanie (tab. 17).

Tab. 17 Vzťah medzi lokalitou školy a výskytom šikanovania

	áno (23)		nie (78)		spolu (101 žiakov)	
	počet	%	počet	%	počet	%
žiaci mestskej školy	14	27,4	37	72,5	51	100,0
žiaci škôl z obcí	9	18,0	41	82,0	50	100,0

Hoci sa faktor lokality školy a výskyt šikanovania *neprejavil* ako významný, môžeme skonštatovať, že sociálno-patologický jav, akým je šikanovanie, sa vo väčšej miere vyskytuje medzi žiakmi navštevujúcimi školy v meste, čo môže byť spôsobené životným štýlom rodín z mesta. Život v obciach je aj v súčasnosti pokojnejší a priateľskejší ako v mestách.

Znalosti pedagógov o šikanovaní

Prvú otázku sme položili tak, aby sme zistili, čo považujú pedagógovia za šikanovanie. Ponúkli sme im niekoľko možností. Údaje sme vyjadrili aj v percentách.

Formy šikanovania

87,5 % opýtaných pedagógov považuje za šikanovanie *priказы iných detí* a 83,3 % ako ďalšie vysvetlenie uviedli *bitku*. V oboch prípadoch tieto možnosti označilo 100 % pedagógov mestských škôl. Tretím v poradí bol *posmech* a rovnako *kopanie* – 70,8 % (88,8 % pedagógov mestských škôl a 60 % pedagógov škôl v obciach). *Nadávky* za šikanovanie považuje len 26,6 % respondentov zo škôl v obciach a 66,6 % pedagógov z mestských škôl – spolu 41,6 % opýtaných. Viac ako polovica pedagógov pôsobiacich v meste označila za šikanovanie aj *strkanie* – 55,5 %. V obciach túto možnosť uviedlo iba 20 % učiteľov, rovnako 20 % označilo aj možnosť *naháňanie*, ktorú neuviedol ani jeden pedagóg pôsobiaci v meste. 12,5 % respondentov vybralo možnosť *iné*, uviedli ponižovanie a skrývanie osobných vecí. Dvaja opýtaní na túto otázku neodpovedali (tab. 18).

Tab. 18 Formy šikanovania

	spolu (48)		pedagógovia mestských škôl (18)		pedagógovia škôl v obciach (30)	
	Počet	%	počet	%	počet	%
príkazy iných detí	42	87,5	18	100,0	24	80,0
bitku	40	83,3	18	100,0	22	73,3
posmech	34	70,8	16	88,8	18	60,0
kopanie	34	70,8	16	88,8	18	60,0
nadávky	20	41,6	12	66,6	8	26,6
strkanie	16	33,3	10	55,5	6	20,0
prezývky	14	29,1	8	44,4	6	20,0
naháňanie	2	4,1	0	0,0	2	6,6
iné	6	12,5	4	22,2	2	6,6
neuviedli	2	4,1	0	0,0	2	6,6

Agresia na školách

Zaujímalo nás, či sa agresivita v školách zvyšuje. 91,6 % respondentov uvádza možnosť *áno*, väčšinou ide o pedagógov s praxou do 15 rokov. Jeden z opýtaných uviedol dĺžku praxe v rokoch 0. Možnosť *nie* označili pedagógovia s viac ako 20 ročnou praxou (8,3 %).

Skúsenosti so šikanovaním v praxi

Šikanovanie v praxi

Opýtali sme sa na skúsenosti pedagógov so šikanovaním v praxi (tab. 19).

Tab. 19 Stretnutie so šikanovaním v praxi

	spolu (48)		pedagógovia mestských škôl (18)		pedagógovia škôl v obciach (30)	
	Počet	%	počet	%	počet	%
áno	28	58,3	16	88,8	12	40,0
nie	20	41,6	2	11,1	18	60,0

So šikanovaním sa v praxi *stretla* viac ako polovica opýtaných (58,1%). Uviedlo to až 88,8 % respondentov pôsobiacich v mestských školách a 40 % pedagógov

pôsobiacich v obciach. 60 % opýtaných, ktorých pôsobisko je v obciach, sa so šikanovaním ešte vo svojej praxi *nestretlo*. Ako príklad uvádzali obviňovanie z krádeží, výsmech, vydieranie, bitky a nadávky.

Riešili ste šikanovanie vo vašej triede?

66,6 % pedagógov vyučujúcich v školách v meste šikanovanie *riešilo* priamo vo svojej triede. Z respondentov škôl v obciach ho riešilo 26,6 %, čo je výrazný rozdiel. *Nestretlo* sa s ním vo svojej triede 73,3 % učiteľov škôl v obciach a 33,3 % opýtaných z mestských škôl (tab. 20). Ako príklady uvádzajú spôsoby: žiačka oberala niektorých spolužiakov o desiatu, ponižovanie, vydieranie, ukrývanie a branie osobných vecí, hanlivé nadávky, rozbité sifóny na chlapčenských WC na rozkaz spolužiaka, a pod.

Tab. 20 Odpoveď na otázku „Riešili ste šikanovanie vo vašej triede?“

	spolu (48)		pedagógovia mestských škôl (18)		pedagógovia škôl v obciach (30)	
	počet	%	počet	%	počet	%
áno	20	41,6	12	66,6	8	26,6
nie	28	58,3	6	33,3	22	73,3

Oslovenie pedagóga pri probléme šikanovania

Pri probléme šikanovania *oslovili* žiaci iba jednu štvrtinu opýtaných pedagógov (25 %) a to 33,3 % mestských škôl a 20,0 % učiteľov škôl obciach. Až 75 % pedagógov nikdy žiaci pri probléme so šikanovaním *nekontaktovali* (tab. 21).

Tab. 21 Oslovenie pedagóga pri probléme šikanovania

	spolu (48)		pedagógovia mestských škôl (18)		pedagógovia škôl v obciach (30)	
	počet	%	počet	%	počet	%
áno	12	25	6	33,3	6	20,0
nie	36	75	12	66,6	24	80,0

Ako postupovať pri šikanovaní

Opýtali sme sa, či naši respondenti vedia, ako postupovať pri zistení šikanovania. *Áno* odpovedalo 95,8 % opýtaných, čo je podľa nášho názoru veľmi pozitívne.

Prevenia sociálno-patologických javov

Sociálny pedagóg

Keďže sociálny pedagóg je odborník na detekciu, riešenie a viktimáciu sociálno-patologických javov aj v školách, zaujímalo nás, či by takéhoto erudovaného odborníka vo svojom kolektíve naši respondenti privítali (tab. 22).

Tab. 22 Odpoveď na otázku „Privítali by ste do svojho pracovného kolektívu sociálneho pedagóga?“

	spolu (48)		pedagógovia mestských škôl (18)		pedagógovia škôl v obciach (30)	
	počet	%	počet	%	počet	%
áno	42	87,5	18	100,0	24	80,0
nie	6	12,5	0	0,0	6	20,0

Áno odpovedalo 100 % pedagógov pôsobiacich v mestských školách a 80 % pedagógov vyučujúcich v školách v obciach. 20 % respondentov z obcí označilo odpoveď *nie*. Dĺžka praxe týchto pedagógov je od 0 do 9 rokov. Je pravdepodobné, že vzhľadom na to, že sa so šikanovaním väčšia časť týchto respondentov nestretla počas svojej nie dlhej praxe, nepocitujú potrebu mať odborníka v tejto oblasti vo svojom pôsobisku.

Je pôsobenie sociálneho pedagóga na škole potrebné?

Rovnako ako v predchádzajúcej otázke si 100 % pedagógov pôsobiacich v mestských školách myslí, že pôsobenie sociálneho pedagóga na školách *je potrebné*. Z respondentov pôsobiacich v obciach si túto možnosť vybralo 73,3 % opýtaných – spolu 83,3 %. *Nie* uviedlo 26,6 % pedagógov pôsobiacich v obciach. Vybrali si ju tí respondenti, ktorí aj v predchádzajúcej kapitole uviedli, že nemajú záujem mať vo svojom kolektíve sociálneho pedagóga (tab. 23).

Tab. 23 Potreba pôsobenia sociálneho pedagóga na školách

	spolu (48)		pedagógovia mestských škôl (18)		pedagógovia škôl v obciach (30)	
	počet	%	počet	%	počet	%
áno	40	83,3	18	100,0	22	73,3
nie	8	16,6	0	0,0	8	26,6

Prevenia v školách

Zaujímalo nás, či škola organizuje preventívne akcie zamerané na sociálno-patologické javy, akým je napr. šikanovanie (tab. 24). Viac ako polovica opýtaných pedagógov (66,6 %) uviedla odpoveď *áno*. Vybralo si ju 88,8 % z mestských škôl a 53,3 % respondentov škôl z obcí. Takmer rovnaký počet respondentov pôsobiacich v obciach označil odpoveď *nie* (46,6 %). Túto odpoveď zvolilo tiež 11,1 % opýtaných z mestských škôl – spolu 33,3 % respondentov.

Tab. 24 Preventívne akcie v škole

	spolu (48)		pedagógovia mestských škôl (18)		pedagógovia škôl v obciach (30)	
	počet	%	počet	%	počet	%
áno	32	66,6	16	88,8	16	53,3
nie	16	33,3	2	11,1	14	46,6

Činitele ovplyvňujúce postoje k stúpajúcej agresii a postoje k práci sociálneho pedagóga v školách

Overovali sme tri možné činitele: dĺžku praxe, aprobáciu a lokalitu pôsobenia pedagogických pracovníkov.

Vzťah medzi dĺžkou praxe a postojom pedagógov k stúpajúcej agresivite na školách

Zisťovali sme, či dĺžka praxe nami oslovených respondentov ovplyvňuje ich názor na stúpajúcu agresivitu v školách (tab. 25).

Tab. 25 Vzťah medzi dĺžkou praxe a postojom
pedagógov k stúpajúcej agresivite v školách

	áno		nie		spolu (48)	
	počet	%	Počet	%	počet	%
0-10 rokov	20	100,0	0	0,0	20	100,0
11-20 rokov	10	100,0	0	0,0	10	100,0
21 a viac	14	77,7	4	22,2	18	100,0

Je zaujímavé, že pedagógovia s dĺžkou praxe *od 0 do 20 rokov* sú presvedčení *o stúpajúcej agresivite* (100 %), zatiaľ čo z respondentov s viac ako 21- ročnou praxou ju uvádza 77,7 % opýtaných.

*Vzťah medzi aprobáciou a postojom pedagógov k stúpajúcej
agresivite na školách*

Zaujímalo nás či, postoj k stúpajúcej agresivite v školách závisí od aprobácie našich respondentov. O stúpajúcej agresivite je presvedčených 100 % pedagógov s prírodovednou aprobáciou a 86,6 % pedagógov humanitného smeru, čo nie je výrazný rozdiel (tab. 26).

Tab. 26 Vzťah medzi aprobáciou a postojom pedagógov
k stúpajúcej agresivite v školách

	áno (44)		nie (4)		spolu (48)	
	Počet	%	počet	%	počet	%
humanitný smer	26	86,6	4	13,3	30	100
prírodovedný smer	18	100,0	0	0,0	18	100

Vzťah medzi miestom pôsobenia a postojom k agresivite

Ani lokalita pôsobenia sa neprejavil ako výrazný faktor ovplyvňujúci názor na stúpajúcu agresiu v školách. Medzi výsledkami porovnávaných skupín sú iba zanedbateľné rozdiely (tab. 27).

Tab. 27 Miesto pôsobenia a postoj k agresivite

	áno (44)		nie (4)		spolu (48)	
	počet	%	počet	%	počet	%
pedagógovia mestských škôl	16	88,8	2	11,1	18	100
pedagógovia škôl v obciach	28	93,3	2	6,6	30	100

*Vzťah medzi dĺžkou praxe a postojom k pôsobeniu
sociálneho pedagóga na školách.*

100 % pedagogických pracovníkov s dĺžkou praxe nad 10 rokov je presvedčených o potrebe pôsobenia sociálneho pedagóga v školách, avšak pedagógovia s dĺžkou praxe do 10 rokov o tom presvedčení nie sú (70%), čo zrejme súvisí s dĺžkou ich praxe, počas ktorej sa so šikanovaním nestretávajú až v takej miere. Takže dĺžku praxe môžeme chápať ako faktor ovplyvňujúci názor a postoje k pôsobeniu sociálneho pedagóga v školách (tab. 28).

Tab. 28 Dĺžka praxe a postoj k pôsobeniu sociálneho pedagóga v školách

	áno (42)		nie (6)		spolu (48)	
	počet	%	počet	%	počet	%
0-10 rokov	14	70,0	6	30,0	20	100,0
11-20 rokov	10	100,0	0	0,0	10	100,0
21 a viac	18	100,0	0	0,0	18	100,0

*Vzťah medzi aprobáciou a postojom k pôsobeniu
sociálneho pedagóga v školách*

Ako ďalší faktor, ktorý sme sa pokúsili nájsť vo svojom výskume, sme zvolili vzťah medzi aprobáciou a postojom k pôsobeniu sociálneho pedagóga v školách (tab. 29).

Tab. 29 Aprobácia a postoj k pôsobeniu sociálneho pedagóga

	áno (40)		nie (8)		spolu (48)	
	počet	%	počet	%	počet	%
humanitný smer	28	93,3	2	6,6	30	100
prírodovedný smer	12	66,6	6	33,3	18	100

Jedna tretina opýtaných pedagógov prírodovedného smeru nie je presvedčená o dôležitosti pôsobenia sociálneho pedagóga (33,3 %). Z respondentov humanitného smeru si to myslí 6,6 % opýtaných. Aprobáciu môžeme považovať za faktor, ktorý ovplyvňuje postoj respondentov k práci sociálneho pedagóga. Možným vysvetlením je azda to, že pedagógovia humanitného smeru sú orientovaní viac na človeka, a môžeme predpokladať, že viac vnímajú žiakov a ich správanie. Nechceme tým však znevažovať prácu pedagógov prírodovedného smeru a ich prácu so žiakmi.

Vzťah medzi miestom pôsobenia a postojom k práci sociálneho pedagóga v školách

Tab. 30 Miesto pôsobenia a postoj k práci sociálneho pedagóga v školách

	áno		nie		spolu (48)	
	počet	%	počet	%	počet	%
pedagógovia mestských škôl	18	100,0	0	0,0	18	100
pedagógovia škôl v obciach	22	73,3	8	26,6	30	100

Súvislosť medzi lokalitou pôsobenia a postojom k práci sociálneho pedagóga sa prejavila rozdielom vo výsledkoch 26,7 %. 26,6 % pedagógov pôsobiacich v obciach nie je presvedčených o nutnosti práce sociálneho pedagóga. Z respondentov pracujúcich v mestských školách je však o tom presvedčených 100 % pedagógov, ktorí sa so sociálno-patologickými javmi stretávajú v mestskom prostredí častejšie.

5.3 Závěry výskumu

Cieľom empirickej časti našej práce bolo preskúmať vedomosti, názory, postoje a skúsenosti týkajúce sa problematiky sociálno-patologického javu, akým je šikanovanie u žiakov vybraných základných škôl, a taktiež znalosti a skúsenosti pedagógov pôsobiacich vo vybraných základných školách a ich postoj k práci sociálneho pedagóga.

Vedomosti o šikanovaní nie sú u našich respondentov dostačujúce. Väčšina z nich pozná pojem šikanovanie, ale nepozná jeho dostatočné vysvetlenie. Žiaci najčastejšie považujú za šikanovanie bitku, a to tak žiaci navštevujúci školy v meste, ako aj žiaci zo škôl v obciach. Príkazy iných detí sú šikanovaním najmä u detí škôl v obciach. Chlapci najčastejšie považujú za šikanovanie fyzické násilie. Psychické násilie, posmech, strkanie či nadávky považuje za šikanovanie menej ako polovica opýtaných. Iba malá časť našich respondentov, považuje za šikanovanie prezývky a naháňanie.

Keďže naši respondenti nemajú dostatok informácií, čo je to vlastne šikanovanie, viac ako polovica z nich je presvedčená, že obeť môže šikanovanie vyvolať vlastným správaním. Vo vyššej miere sú to deti žijúce v obciach. Naši respondenti nemajú dostatok informácií ani o dôsledkoch šikanovania. Aj keď veľká časť napísala, že dôsledky pozná, nevedeli uviesť ani jediný príklad. Najčastejšie ako dôsledok uvádzali strach vychádzať z domu.

Častejšie sa so šikanovaním v školskom prostredí stretávajú deti z mestských škôl. Hypotéza č. 1 sa nám potvrdila. Je možné, že dôvodom je rozdielny spôsob života. V mestách je viac škôl, s vyšším počtom detí, ktoré sa navzájom nepoznajú. Žiaci rôznych škôl sa stretávajú na školských podujatiach, kde navzájom súperia, reprezentujú školu. Po škole sa často stretávajú v partiách navzájom súperiacich o autoritu či moc, napr. na sídlisku. Školy v obciach navštevuje menej detí a tie sa navzájom poznajú.

Deti sa so šikanovaním stretávajú už doma. Aj keď viac ako polovica detí uviedla, že ich rodičia netrestajú, pri ďalšej otázke viac ako jedna tretina opýtaných detí z obce uviedla, že sú trestaní slovne. Fyzické tresty priznáva tiež viac detí navštevujúcich a žijúcich v obciach.

Zistili sme, že rodičia tolerujú agresívne správanie najmä u detí v obciach. Uviedlo to viac dievčat ako chlapcov.

Pozitívnym zistením je to, že viac ako polovica opýtaných detí, prevažne z obcí, trávi s rodičmi veľa voľného času. Je možné, že je to spôsobené iným životným štýlom v obciach, kde ľudia bývajú v rodinných domoch a ešte stále sa venujú hospodáreniu a zveľaďovaniu svojho okolia. Aj keď ďalším zistením v našom výskume je to, že deti zo škôl v obciach viac sledujú rôzne akčné filmy a trávia aj viac času pri počítači ako mestské deti.

Šikanovanie medzi súrodencami priznáva jedna sedmina respondentov. Najčastejšie uvádzajú ako spôsoby šikanovania bitku, nadávky a príkazy.

Šikanovanie medzi spolužiakmi uviedlo 22,7 % opýtaných respondentov, prevažne chlapcov. Ako formy šikanovania uvádzajú prevažne fyzické násilie, bitku, kopanie, branie desiatej, nadávky, prezývky a príkazy.

Zamerali sme sa aj na skúsenosti s prevenciou. Naši respondenti sa častejšie zhovárali o šikanovaní s matkou – 29,7 %. Rozhovor s otcom uviedlo 21,7 % žiakov. Alarmujúce je, že viac ako polovica detí sa o šikanovaní nezhovárala ani s jedným rodičom.

Aj informovanosť zo strany školy hodnotíme ako veľmi nízku. Najčastejšie sa naši respondenti rozprávali o šikanovaní s triednym učiteľom. Podľa nášho názoru by bolo vhodné zaradiť tému šikanovania do viacerých predmetov vyučovaných v škole. Rezervu vidíme hlavne na strane školy, ktorá by mala zabezpečiť viac preventívnych programov a viac informácií o všetkých sociálno-patologických javoch vrátane šikanovania pre svojich žiakov. Jednou z foriem informácií môžu byť aj letáky, ktoré by zabezpečili deťom dostatok informácií o prejavoch, formách i ich dôsledkoch a boli by istou formou pomoci pre deti, ktoré sa ocitli v problémovej situácii.

Naši respondenti by, vo väčšej miere, boli ochotní vyhľadať pomoc pri stretnutí sa so šikanovaním. Viac ako polovica žiakov by oslovila kamaráta, a to najmä deti navštevujúce školy v obciach. Menej ako polovica respondentov uviedla matku a otca. Je zarážajúce, že učiteľa by oslovilo iba 22,7 % našich respondentov, čo je pomerne nízke postavenie učiteľa v hierarchii dôveryhodných osôb pre žiaka.

Aj pedagogickým pracovníkom sme položili otázku, čo považujú za šikanovanie. Výsledok bol podobný ako u žiakov. Za šikanovanie považujú prevažne príkazy iných detí a bitku. Nadávky, strkanie a prezývky sú u pedagógov vyučujúcich v obciach považované za šikanovanie len v menšej miere. Našli sa však aj pedagógovia, ktorí na túto otázku nevedeli reagovať vôbec, čo je dosť zarážajúce. Pedagógovia pôsobiaci v mestských školách naháňanie za formu šikanovania nepovažujú. Znalosti respondentov nie sú podľa nášho názoru dostačujúce. So šikanovaním sa podľa výsledkov výskumu stretávajú najmä pedagógovia mestských škôl. Viac ako polovica opýtaných riešila problém šikanovania vo svojej triede. Prevažná časť pedagógov pôsobiacich v školách obcí sa s ním ešte nestretla. Aj keď to podľa nášho názoru neznamena, že sa šikanovanie v ich pôsobisku nevyskytuje. Práve medzery vo vedomostiach o tomto sociálno-patologickom jave môžu byť príčinou, že v prípade výskytu šikanovania žiaci kontaktovali len štvrtinu opýtaných pedagógov.

Zaujímalo nás, či sa agresivita na školách zvyšuje. 91,6 % respondentov uvádza možnosť *áno*, väčšinou ide o pedagógov s praxou do 15 rokov. Jeden z opýtaných uviedol dĺžku praxe v rokoch 0. Možnosť *nie* označili pedagógovia s viac ako 20 ročnou praxou (8,3 %). Chceli sme zistiť, aký je názor pedagógov na stúpajúcu agresivitu na školách. 100 % pedagógov s praxou do 20 rokov nám stúpajúcu agresivitu potvrdilo. Pedagógovia s praxou nad 20 rokov o tom presvedčení nie sú. Hypotéza č. 2 sa nám nepotvrdila.

Keďže väčšina respondentov je presvedčená, že agresivita v školách stúpa, práve sociálny pedagóg v ich radoch by mohol byť nápomocným pri riešení problémov nielen žiakom, ale aj pedagogickým pracovníkom. Sociálny pedagóg je erudovaným odborníkom pripraveným riešiť problémy tohto typu. 26,6 % respondentov škôl v obciach však nie je presvedčených o potrebe jeho pôsobenia v školách a 20 % týchto respondentov nemá záujem prijať do svojho pracovného kolektívu odborníka. Budí to dojem, že tam, kde sa sociálno-patologické javy vyskytujú menej, alebo sa o nich menej vie, nemajú záujem dozvedieť sa viac. V mestských školách by sociálneho pedagóga prijalo 100 % pracovníkov a 100 % opýtaných je tiež presvedčených o dôležitosti práce sociálneho pedagóga v školách. Hypotéza č. 3 sa nám potvrdila. Keďže nás zaujímala tiež prevencia vykonávaná v školách, opýtali sme sa na organizovanie akcií školou zameraných na prevenciu. Áno odpovedalo 88,8 % respondentov z mestských škôl a 55,3 % opýtaných zo škôl v obciach. Takmer rovnaký počet respondentov z obcí uviedol však aj odpoveď *nie* (46,6 %). Je teda otázne, či naozaj školy v obciach organizujú akcie zamerané na prevenciu, alebo to nepovažujú za potrebné.

III ZÁVER

Práca má teoreticko-empirický charakter. V teoretickej časti sme analyzovali sociálnu pedagogiku, sociálneho pedagóga, jeho kompetencie a problematiku šikanovania z pohľadu rôznych autorov zaoberajúcich sa touto tematikou.

Empirická časť práce prináša výsledky výskumu uskutočneného u 13 až 14 - ročných žiakov vybratých mestských škôl a škôl v obciach a taktiež pedagógov týchto škôl. Zamerali sme sa v ňom na preskúmanie ich vedomostí, názorov, postojov a skúseností týkajúcich sa problematiky sociálno-patologického javu, akým je šikanovanie, a tiež postoje a názory na prácu sociálneho pedagóga. Výsledky sú prezentované v tabuľkách a grafoch. Závery z výskumu sú stručným zhrnutím najdôležitejších výsledkov.

Je možné bojovať proti šíreniu šikanovania? Určite áno. Musíme však zvoliť správne metódy a postupy. Je potrebné si uvedomiť, že potrebujeme nielen vhodnú metodickú prípravu, ale aj čo najviac odborníkov zaoberajúcich sa problémom, akým sú sociálno-patologické javy. Je nevyhnutné rozvíjať sociálnu pedagogiku ako inštitút sociálnej kontroly v príprave nastávajúcich učiteľov. Vyškoliť čo najviac odborníkov, ktorí by vedeli s týmito nežiadúcimi javmi bojovať, sa stáva dôležitou potrebou. Takýmto erudovaným odborníkom pripraveným riešiť zložité situácie je práve sociálny pedagóg, kvalifikovaný pre ich zvládnutie.

Ideálne by bolo, ak by všetci pedagogickí pracovníci mali dostatok informácií o problematike sociálno-patologických javov. Vedeli by zvoliť ten najideálnejší prístup ako k obetiam, tak k agresorom šikanovania. A dokázali by tak v istej miere ovplyvniť výskyt sociálno-patologických javov v školách. Okrem dostatku informácií však potrebujú získať aj isté zručnosti a spôsobilosti. Samotné vedenie škôl by malo dbať na zvyšovanie kvalifikácie učiteľov v tomto smere, ktoré zabezpečí to, aby škola nebola miestom násillia, ale miestom, kde je každý žiak v bezpečí. Jednou z možností je tiež vytvorenie miesta sociálneho pedagóga, ktorý je na takúto prácu pripravený a mohol by svojím pôsobením v škole byť nápomocný nielen žiakom, ale aj svojim kolegom, pedagógom. V neposlednom rade je dôležitá aj informovanosť. A to nielen samotných pedagógov, ale aj rodičov a žiakov, ktorých sa to týka. Učiteľia a rodičia by mali mať dostatok poznatkov o prejavoch a znakoch nielen týkajúcich sa šikanovania v triedach, ale aj iných sociálno-

patologických javov, ktoré sa vyskytujú v našej spoločnosti. Zároveň by mali byť informovaní, ako lepšie spoznávať žiakov a ich vzájomné vzťahy a na koho sa obrátiť v prípade ich výskytu. Je nutné viac si všímať prejavy vzájomného správania sa žiakov a viac pracovať s pozitívnym jadrom triedy. Dôležitý je vlastný príklad učiteľa, ktorý by nemal ironizovať žiakov, posmeškovať, šikanovať verbálne či neverbálne.

Škola musí bojovať proti sociálno-patologickým javom vlastnou prevenciou, ktorou môžu byť rôzne aktivity pomáhajúce predchádzať vzniku šikanovania v triede i v samotnej škole, ale aj vytvorením pracovného miesta pre sociálneho pedagóga vo svojich radoch. Ten je odborníkom nielen pri detekcii, diagnostikovaní, riešení, ale aj pri prevencii týchto nežiadúcich javov.

Zmysluplné využívanie voľného času v škole počas prestávok, po vyučovaní aj mimo školy je jednou zo základných podmienok úspešného preventívneho pôsobenia. Keď sú žiaci zaujatí niečím užitočným a zaujímavým, nemajú čas ani chuť vymýšľať, komu by ublížili napríklad šikanovaním. Vstup na školské ihriská v areáli by mal byť umožnený aj po vyučovaní. Uvedomujeme si, že je ťažké nájsť spôsob, ako by sa dali využívať najmä z hľadiska bezpečnosti detí. Možno by bolo vhodné povoliť deťom vstup do počítačových miestností, knižníc, prípadne telocvične aj cez prestávky. Aj tu je však nutné stanoviť určité pravidlá, aby sa zabezpečila ochrana detí, ale aj majetku školy.

Niektoré školy uvítali pomoc, ktorú im ponúkli odborníci z radov polície. Preventisti navštevujú školy a učia žiakov, ako sociálno-patologickým javom predchádzať, a ako sa správať pri stretnutí s nimi. Nie sú to však iba samotné prednášky. Sú to interaktívne rozhovory, pri ktorých sa neraz zhovárajú aj o konkrétnych činoch niektorých žiakov. Žiaci často po takýchto rozhovoroch odsudzujú brutalitu a agresivitu a mení sa ich postoj aj k šikanovaniu.

Iné školy využívajú prepojenie na Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Spoluprácou s ním sa im podarilo znížiť výskyt sociálno-patologických javov v škole.

Ďalším krokom školy pri prevencii a eliminácii je predovšetkým vytvoriť a zabezpečiť nestresové prostredie, prostredie, kde sa cítia žiaci dobre, bez strachu a napätia. Dôležité sú aj medziľudské vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, ale aj učiteľmi navzájom. Sú to vzťahy podporujúce, pomáhajúce, otvorené, priateľské a partnerské. Nežiadúcim javom je možné predísť aj rozvíjaním sociálnych zručností a sociálnej

kompetencie žiakov, učením žiakov k vzájomnej tolerancii a akceptovaniu iných názorov či postojov, vierovyznaní, rás, sociálnych skupín. Musíme ich naučiť navzájom sa rešpektovať, správne riešiť konflikty a vedieť sa vcítiť aj do situácie iných. Tento proces je síce pomalý, ale účinný. Boj proti agresivite a šikanovaniu v školách sa začína humanizovaním školy. V takejto škole sa kladie dôraz nielen na školský výkon, na známku a na vedomosti, ale aj na rozvoj dobrých sociálnych vzťahov a citov, na sociálno-emocionálny vývin osobnosti žiakov, v čom môže byť nápomocný práve sociálny pedagóg.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- Bakošová, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: FIF UK, 2008. 250 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
- Bakošová, Z. 2005. Sociálny pedagóg a jeho kompetencie. In *Pedagogická revue*. 2005, roč. 57, č. 1, s. 12-21.
- Boroš, J. a kol. 1978. *Výchovné poradenstvo*. 1. vydanie. Bratislava: SPN, 1978. 272 s.
- Elliottová, M. 1995. *Jak ochrániť své dítě*. 1. vydanie. Praha: Portál, 1995. 173 s. ISBN 80-7178-034-0.
- Gilányi, G. 2007. Šikanovaná dievčina chcela spáchať samovraždu. In *Markíza č. 09/2003* (on line). Cit. 10.11.2009. Dostupné na internete: <http://www.casopis.markiza.sk>
- Határ, C. 2007. *Agresia žiakov očami sociálneho pedagóga*. 1. vydanie. Nitra: PF UKF, 2007. 99 s. ISBN 978-80-8094-103-1.
- Határ, C. 2010. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. 1. vydanie. Nitra: PF UKF, 2010. 106 s. ISBN 978-80-8094-664-7.
- Határ, C. – Szijjártóová, K. - Hupková, M. 2007. *Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie*. 1. vydanie. Nitra: PF UKF, 2007. 280 s. ISBN 978-80-8094-174-1.
- Hroncová, J. 1996. *Sociológia výchovy*. Banská Bystrica: PF UMB. 104 s. ISBN 80-88825-37-3.
- Hupková, M. 2008. Profesionálna sebareflexia učiteľov sociálnej pedagogiky. In *Sociálna pedagogika, sociálna práca, a sociálna andragogika: zborník príspevkov z vedeckej konferencie*. 1.vydanie. Prešov: PU – FF, 2008. s. 175-182. ISBN 978-80-8068-927-8.
- Hupková, M., Petlák, E. 2004. *Sebareflexia kompetencia v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS. 140 s. ISBN 80-89018-77-7.
- Klímová, M. 1987. *Teorie a praxe výchovného poradenství*. 1. vydanie. Praha: ŠPN, 1987. 264s.
- Kollář, M. 2005. *Bolest šikanování*. 2. vydanie. Praha: Portál, 2005. 256 s. ISBN 80-7367-014-3.
- Kollář, M. 1997. *Skrytý svět šikanování ve školách*. 1. vydanie. Praha: Portál, 1997. 127 s. ISBN 80-7178-123-1
- Komárik, E. 2007. *Rozprava o Adamovi*. Bratislava: Porta libri, 2007. 208 s. ISBN 978-80-89067-44-2

- Kyriacou, Ch. 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vydanie. Praha: Portál, 2005. 151 s. ISBN 80-7178-945-3.
- Obdržálek, Z. - Horváthová, K., a kol. 2004. *Organizácia a manažment školstva: Terminologický a výkladový slovník*. 1. vydanie. Bratislava: SPN, 2004. 419 s. ISBN 80-10-00022-1.
- Ondrejko, P. a kol. 2009. *Sociálna patológia*. Bratislava: VEDA, 2009. 577 s. ISBN 978-80-2241-074-8.
- Říčan, P. 1995. *Agresivita a šikana medzi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1. vydanie. Praha: Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
- Stratégie prevencie kriminality v SR na roky 2007-2010*. 2007. Bratislava: MV SR
Cit. 05.03.2010. Dostupné na internete : <http://www.minv.sk/prevencia/strateg.html>
- Tokárová, A. – Matulayová, T. 2008. *Sociálna pedagogika, sociálna práca, a sociálna andragogika – aktuálne otázky teórie a praxe*. 1. vydanie. Prešov: Prešovská univerzita – Filozofická fakulta, 2008. 512 s. ISBN 978-80-8068-927-8.
- Webster - Doyle, T. 2002. *Proč mě pořád někdo šikanuje?* Praha: Pragma, 2002. 144 s. ISBN 80-7205-804-5.
- Zákon č. 195/1998 Z. z. o sociálnej pomoci v znení neskorších predpisov*
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov*
- Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele v znení neskorších predpisov*
- Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov*
- Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov*