



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

ACTA SOCIOPATHOLOGICA V

Přístupy k řešení rizikového chování

**Gaudeamus
2018**

Editoři:

Mgr. et Mgr. Tereza Raszková
Mgr. Lucie Špráchalová

Recenzovali:

Prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.
PhDr. Miroslav Joukl, Ph.D.

Publikace neprošla jazykovou úpravou, za obsahovou i jazykovou správnost textů odpovídají autoři jednotlivých statí.

Vydání sborníku finančně podpořila Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.

ISBN 978-80-7435-713-8

OBSAH

PŘEDMLUVA	5
PORUCHY PŘÍJMU POTRAVY JAKO AKTUÁLNÍ TÉMA ZAHRANIČNÍCH VÝZKUMŮ V KONTEXTU ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ.....	7
PhDr. Václav Bělík, Ph.D. a Bc. et Bc. Lenka Pohořalová	
FREQUENCY AND HAZARDOUS WAYS OF USE OF INTERNET BY ELEMENTARY SCHOOL PUPILS AND THE POSSIBILITIES OF ITS PREVENTION.....	17
PhDr. Beáta Blahová	
KLIMA ŠKOLY JAKO SOUČÁST SKRYTÉHO KURIKULA.....	25
Mgr. Lucie Blašíková	
VÝCHOVNÉ ŤAŽKOSTI DETÍ NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH S AKCENTOM NA AGRESÍVNE SPRÁVANIE A ŠIKANOVANIE.....	40
PhDr. Katarína Cimprichová Gežová, PhD.	
MEDIÁLNA VÝCHOVA A JEJ POSTAVENIE V OBLASTI PREVENČIE ONLINE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA V ŠKOLE – ANALÝZA EMPIRICKÝCH ZISTENÍ	53
PhDr. Mário Dulovics, PhD. a PhDr. Jana Kamenská, PhD.	
RIEŠENIE RIZIKOVÉHO A PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA U DETÍ A MLÁDEŽE A MOŽNOSTI ŠKOLSKÝCH SOCIÁLNYCH PEDAGÓGOV	64
Prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.	
USING MEDIATION TO SOLVE THE PROBLEM BEHAVIOUR IN CHILDREN AND YOUNG ADULTS	77
PhDr. Andrea Gábrišová	
BEGINNING OF BULLYING IN THE SCHOOL SURROUNDINGS WITH A SPECIAL ASPECT FOR SOCIAL GROUPS	85
PhDr. Július Grňa	
SEBEPOŠKOZOVÁNÍ V ZAHRANIČNÍCH VÝZKUMECH JAKO PODNĚT PRO PREVENCI V ČESKÉM ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	91
Mgr. Stanislava Hoferková, Ph.D. a Bc. Michaela Jašková	
PATOLOGICKÉ HRÁČSTVO AKO SPOLOČENSKÝ A VÝCHOVNÝ PROBLÉM – JEHO VÝVOJ A MOŽNOSTI PREVENČIE	102
Prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD. a doc. Ing. Martin Hronec, PhD.	

DIAGNOSTIC ACTIVITY OF SOCIAL PEDAGOGUE IN THE CONTEXT OF RISK BEHAVIOUR..... 115

PhDr. Jana Kamenská, PhD.

FILOZOFIE ŽIVOTA A VŮLE JAKO VÝZNAMNÝ ČINITEL V OBLASTI ETIKY A PREVENCE RIZIKOVÝCH JEVŮ VE SPOLEČNOSTI 125

PhDr. Josef Kasal, Ph.D., MBA a Mgr. Lucie Špráchalová

ODLIŠNÁ SOCIOLOGICKÁ INTERPRETACE „RIZIKA“ U U. BECKA A N. LUHMANN..... 137

PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D.

THE FACEBOOK SOCIAL NETWORK AS A PLATFORM FOR CYBERBULLYING OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL PUPILS AND METHODS FOR PREVENTION 146

Doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD. and PhDr. Jana Makúchová

PREDCHÁDZANIE PROBLÉMOVÉMU SPRÁVANIU ŽIAKOV V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU IMPLEMENTÁCIU VYBRANÝCH PRIEREZOVÝCH TÉM 160

Doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD. a PaedDr. Jana Stehlíková, PhD.

ŠKOLSKÝ SOCIÁLNY PEDAGÓG – JEHO ČINNOSŤ A PROBLÉMY V ZÁKLADNEJ ŠKOLE 169

PhDr. Andrea Pavúková, PhD.

MOŽNÉ PŘÍSTUPY K ŘEŠENÍ RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ VE VĚZNICÍCH..... 175

Mgr. et Mgr. Tereza Raszková a Bc. Kateřina Machková

PREVENCIA KRIMINALITY OBCHODOVANIA S ĽUĎMI V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ Z ASPEKTU SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA..... 187

Mgr. Aneta Sekáčová, PhD. a Mgr. Kristína Potančoková

SOCIÁLNOPATOLOGICKÉ JAVY A ICH PREVENCIA U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL PROSTREDNÍCTVOM SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA 196

PhDr. Ivona Snopková, PhD.

PROSOCIAL EDUCATION AS A PREVENTION TOOL FOR RISKY BEHAVIOUR OF STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOLS 203

PhDr. Michaela Šajgalová

PŘEDMLUVA

Publikace ACTA SOCIOPATHOLOGICA se za dobu své pětileté existence stala součástí publikačního portfolia celé řady odborníků, kteří se zabývají problematikou prevence a intervence rizikového chování, sociální patologie a sociální pedagogiky. V prvním čísle se jednalo o dvanáct statí, které prezentovaly odborné portfolio výzkumů a zaměření akademických pracovníků Katedry sociální patologie a sociologie PdF Univerzity Hradec Králové. Periodicky ročně ve druhém čísle mapovali autoři problematiku různých podob rizikového chování ve výzkumech a teoriích, které se k této problematice vztahují. V roce 2016 rozšířili autoři publikace tematický záběr do kontextu mezinárodní spolupráce a vytvořili česko-slovenskou publikaci. Ta zahrnovala 18 statí jak pracovníků Katedry sociální patologie a sociologie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, tak akademických pracovníků a doktorandů Katedry pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici. Tématem třetího čísla byla problematika prevence rizikového chování.

V roce 2017 byla publikace monotematicky vymezena s podtitulem „Ohrožení dítěte v kontextu společenských změn“. Cílem bylo zmapovat současný stav a možné výzkumy ze stanovené problematiky. Uvedený text tvořilo osmnáct statí, které se víceméně dotýkali problematiky sociálního ohrožení dítěte v současné měnící se společnosti. Publikace byla znovu společným dílem pracovníků Katedry sociální patologie a sociologie, PdF UHK a Katedry Pedagogiky, PdF UMB.

V předkládané publikaci pokračujeme v monotematickém vymezování a nazvali jsme ji podtitulem „Přístupy k řešení rizikového chování“. Příspěvky, které téma naplňují, jsou opět ve spolupráci českých (PdF UHK a UTB Zlín) a slovenských (PdF UMB) autorů. Snahou je popsat a analyzovat danou problematiku ve světle odborného zaměření pracovišť. Většina předkládaných příspěvků je empirického charakteru, některé příspěvky rešeršně zpracovávají již zrealizované výzkumy a tyto příspěvky jsou doplněné teoretickými statěmi.

Snahou je hledat možné cesty, jak může společnost přistupovat k rizikovému chování. Z uvedených příspěvků je zřejmé, že jako nejdůležitější cestu vidí autoři ve výchovném působení, které se promítá jak do školního prostředí, tak do různých forem preventivního a intervenčního působení.

Úroveň příspěvků napomáhá k ukotvování teoretické i empirické podstaty vědních oborů jako je sociální pedagogika, sociální patologie a prevence rizikového chování.

Hradec Králové 1. 3. 2018

PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
Vedoucí Katedry sociální patologie a sociologie
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

PORUCHY PŘÍJMU POTRAVY JAKO AKTUÁLNÍ TÉMA ZAHRANIČNÍCH VÝZKUMŮ V KONTEXTU ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ

PhDr. Václav Bělík, Ph.D. a Bc. et Bc. Lenka Pohořalová

Anotace

Příspěvek se věnuje tématu poruch příjmu potravy jako aktuálnímu tématu současných zahraničních výzkumů. V první části podává základní vhled do problematiky poruch příjmu potravy, vymezuje jejich základní charakteristiky a definuje jednotlivé poruchy spojené se stravováním. V části zaměřené na zmapování zahraničních výzkumů věnujících se této problematice jsme se zaměřili především na cílovou skupinu adolescentů, případně období mladší dospělosti, jelikož tuto skupinu vnímáme jako jednu z nejrizikovějších co se týče pravděpodobnosti vzniku některé z poruch příjmu potravy. V poslední části se zabýváme prevencí problémů v oblasti stravování ve spojitosti se školním prostředím.

Klíčová slova: poruchy příjmu potravy, prevence, rizikové chování, adolescenti.

1 Základní vymezení poruch příjmu potravy

Poruchy příjmu potravy považují odborníci (Krch, 2005) za jedny z nejčastějších, a pro svůj chronický průběh spojený se závažnými somatickými, ale i psychickými a sociálními důsledky za jedny z nejzávažnějších onemocnění dospívajících dívek a mladých žen. Komplexní charakter těchto poruch a jejich velmi křehká hranice mezi normou a patologií je řadí do oblasti zájmu především psychiatrie, nutričního lékařství, psychologie, sociologie a dalších souvisejících oborů.

„Poruchy příjmu potravy jsou charakteristické patologickou změnou postoje k vlastnímu tělu, neadekvátním hodnocením jeho proporcí a hmotnosti, a z toho vyplývajícím narušením vztahu k jídlu.“ (Vágnerová, 2014, s. 423) S hodnocením vlastního těla souvisí i představa o něm, respektive psychický obraz, který si člověk o svém těle vytváří. Každý člověk sám sebe, tedy své tělo určitým způsobem vnímá a hodnotí, tato představa nemusí vždy odpovídat objektivní realitě, ale je zrcelena emocemi, obavami nebo přáními. To znamená, že člověk sám sebe vidí takového, jakým si přeje být, nebo takového jakým

se obává, že je. Subjektivní zkreslení psychického obrazu vlastního těla je úzce spojeno s celkovým vztahem k sobě samému. (Vágnerová, 2014)

Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize definuje poruchy příjmu potravy jako syndromy poruch chování, spojené s fyziologickými poruchami a somatickými faktory. Řadí je do skupiny F50 a vymezuje je takto: F50.0 Mentální anorexie, F50.1 Atypická mentální anorexie, F50.2 Mentální bulimie, F50.3 Atypická mentální bulimie, F50.4 Přejídání spojené s psychologickými poruchami, F50.5 Zvracení spojené s jinými psychologickými poruchami, F50.8 Jiné poruchy příjmu potravy, F50.9 Porucha příjmu potravy nespecifikovaná. (MKN-10, 2013)

Pro tuto publikaci postačí, když se nadále budeme podrobněji věnovat prvním dvěma vymezeným skupinám poruch příjmu potravy – tedy mentální anorexii a mentální bulimii, které patří k nejčastějším formám těchto poruch.

2 Mentální anorexie

Vágnerová (2014) stručně definuje mentální anorexii jako patologický strach ze ztloustnutí spojený s úmyslnou redukcí příjmu potravy, respektive odmítáním jídla. Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize (2013, s. 227) nabízí obšírnější vymezení, podle kterého je to „*porucha, charakterizovaná úmyslným zhubnutím, které si pacient sám vyvolal a dále je udržuje... Choroba je spojená se specifickou psychopatologií, kde strach ze ztloustnutí a ochablosti tvaru těla přetrvává jakožto vtíravá, ovládatelá myšlenka, takže pacienti usilují o nižší tělesnou váhu. Obvykle je přítomna podvýživa různé tíže se sekundárními endokrinními a metabolickými změnami a poruchami tělesných funkcí.*“

Jedná se o multifaktoriálně podmíněné onemocnění, které je zapotřebí chápat i léčit v celkovém bio-psycho-sociálním kontextu. Z hlediska diagnostikování těchto poruch, respektive jejich odhalení hrají klíčovou roli praktičtí lékaři, pediatři nebo gynekologové, kteří mají nejčastěji prvotní kontakt s nemocnými. (Papežová, 2010)

Diagnostická kritéria podle MKN-10 jsou shrnuta do těchto pěti skupin znaků:

- A. Tělesná hmotnost je udržována nejméně 15 % pod předpokládanou úroveň nebo BMI ($17,5 \text{ kg/m}^2$) a nižší. Prepubertální pacienti nesplňují během růstu očekávaný hmotnostní přírůstek.
- B. Snížení hmotnosti si způsobuje samotný tím, že se vyhýbá jídlům, „po kterých se tloustne“, a že užívá jeden nebo několik z následujících

cích prostředků, které vyprovokují zvracení: užívání laxativ, anorektik a diuretik, nadměrné cvičení.

- C. Přetrvává strach z tloušťky a zkreslená představa o vlastním těle jako neodbytná, vtíravá obava z dalšího tloustnutí, která vede jedince ke stanovení si velmi nízkého hmotnostního prahu.
- D. Rozsáhlá endokrinní porucha, zahrnující hypothalamo-hypofyzo-gonádovou osu, se projevuje u žen jako amenorea, u mužů jako ztráta sexuálního zájmu a potence. Výjimkou je přetrvávání děložního krvácení u žen, které užívají hormonální antikoncepci.
- E. Jestliže je začátek onemocnění před pubertou, jsou pubertální projevy opožděny nebo dokonce zastaveny. Po uzdravení dochází často k normálnímu dokončení puberty, avšak menarche je opožděna. (Krch, 2005)

Další kritéria, podle kterých lze mentální anorexii diagnostikovat nabízí americká národní klasifikace mentálních poruch DSM – IV neboli Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch. Zde jsou diagnostická kritéria definována následovně a to, odmítání udržet si vyšší tělesnou hmotnost než je minimální úroveň pro danou věkovou skupinu a výšku, nebo nedostatečný přírůstek hmotnosti během růstu. Za druhé intenzivní obava (strach) z přibírání na váze a ze ztloustnutí, a to i v případě, že jsou pacientky velmi vyhublé. Dále narušené vnímání vlastního těla, nepřiměřený vliv tvaru postavy a hmotnosti na vlastní sebehodnocení, nebo popírání závažnosti vlastní nízké tělesné hmotnosti. A v neposlední řadě u žen absence minimálně tří za sebou následujících menstruačních cyklů, pokud není další důvod vynechávání menstruace. (Krch, 2005)

Při diagnostice mentální anorexie je ale důležité zdůraznit, že je vždy nutné nejprve vyloučit přítomnost somatických a duševních poruch, které by mohly vyvolávat nechutenství, poruchy v jedení či by měly za následek úbytek tělesné hmotnosti. (Krch, 2005)

Průběh mentální anorexie může mít podobu jen jedné epizody nebo se může rozvinout do chronického průběhu. Obvykle se objevuje mezi 14. a 18. rokem. Vývoj potíží je standardně pozvolný a plynulý, kdy se zpočátku příznaky ani nejeví jako porucha. V prvotní fázi může být dokonce zeštíhlení i pozitivně hodnoceno, kdy je anorektická dívka okolím pozitivně oceňována za svou pevnou vůli. Toto počáteční schválení a ocenění ze strany sociálního okolí funguje jako posilující faktor a další motivace v pokračování a přitvrzování projevů anorektického chování. (Vágnerová, 2014)

3 Mentální bulimie

Stejně jako v případě mentální anorexie neexistuje jednotná a jediná definice pro vymezení mentální bulimie. MKN-10 (2013, s. 227) označuje mentální bulimii jako „*syndrom, charakterizovaný opakovanými záchvaty přejídání a nadměrnou kontrolou své tělesné váhy, vedoucí k přejídání, následovaném zvracením nebo používáním projímadel. Tato porucha má mnohé psychologické rysy shodné s mentální anorexií, včetně zvýšeného pozorování vlastní tělesné hmotnosti a tvaru těla. Opakované zvracení zvyšuje riziko poruchy elektrolytové rovnováhy a somatických komplikací.*“

Další definici nabízí Vágnerová (2014, s. 432), která označuje mentální bulimii jako „*strach z tloušťky spojený s neschopností kontrolovat příjem potravy, což se projevuje záchvaty opakovaného extrémního přejídání následného drastického vypuzení zkonsumovaného jídla.*“

Mezi diagnostická kritéria podle MKN-10 se řadí:

- A. Opakované epizody přejídání (nejméně dvakrát týdně po dobu 3 měsíců), při nichž je v krátkém čase konzumováno velké množství jídla.
- B. Neustálé zabývání se jídlem a silná, neodolatelná touha po jídle (žádostivost).
- C. Snaha potlačit výkrmný účinek jídla jedním nebo více z následujících způsobů: vyprovokované zvracení, zneužívání projímadel, střídavá období hladovění, užívání léků typu anorektik, diuretik, diabetici se mohou snažit vynechávat léčbu inzulínem.
- D. Pocit přílišné tloušťky spojený s neodbytnou obavou z tloustnutí. Často (ne vždy) je v anamnéze epizoda anorexie nebo intenzivnějšího omezování v jídle. (Krch, 2005)

Diagnostická kritéria mentální bulimie uvedená v MKN-10 se nepatrně liší od kritérií uvedených v DSM-IV. Konkrétně se jedná o opakující se epizody záchvatovitého přejídání. Epizodu záchvatovitého přejídání charakterizuje konzumace mnohem většího množství jídla během určitého souvislého časového úseku (například během dvou hodin), než by většina lidí dokázala sníst ve stejné době a pocit ztráty kontroly nad jídlem během této epizody (například pocit, že nemohu přestat nebo rozhodovat o tom, co a v jakém množství jím). Dalším kritériem je opakované nepřiměřené kompenzační chování, jehož cílem je zabránit zvýšení hmotnosti, například vyvolané zvracení, zneužívání laxativ, diuretik nebo jiných léků, hladovky, cvičení v nadměrné míře. Další kritériem jsou minimálně dvě epizody záchvatovitého přejídání týdně po dobu alespoň tří měsíců. A v neposlední řadě se jedná o sebe-

hodnocení, které je nepřiměřeně závislé na tvaru postavy a tělesné hmotnosti a to, že konkrétní porucha se nevyskytuje jen výhradně během epizod mentální anorexie. (Krch, 2005)

V případě, že člověk nesplňuje všechna diagnostická kritéria, hovoříme o tzv. atypické mentální bulimii nebo atypické mentální anorexii.

Na rozdíl od mentální anorexie se mentální bulimie objevuje zpravidla později, a to mezi 16. až 30. rokem. Průběh je též plynulý, začínající od nepatrných výkyvů až k jasně definovaným potížím. Prognóza mentální bulimie může být různá, jelikož závisí na dalších faktorech jako je například nízká sebeúcta, snížená tolerance k zátěži, apod., které zvyšují riziko chronizace onemocnění. Navíc bývá toto onemocnění často spojeno s dalšími problémy v oblasti sebekontroly, jako je například užívání alkoholu, léků či drog. (Vágnerová, 2014)

Mentální anorexie a bulimie ale není problém jen dospívajících nebo dospělých, objevuje se již u dětí mladšího věku. Ve spojitosti s poruchami příjmu potravy u dětí do 14 let hovoří odborná literatura (Krch, Marádová, 2003) o zvýšených rizicích především v oblastech jako je rychlejší nástup zdravotních obtíží, větší nebezpečí dehydratace, výraznější vyhublost, reálná možnost zastavení tělesného růstu, zpoždění nástupu puberty a zpomalení sexuálního zrání, apod.

4 Poruchy příjmu potravy v zahraničních výzkumech

Autoři zjistili, že zkoumání poruch příjmu potravy se stává zájmem řady zahraničních výzkumů. Následující část podává nástin vybraných zahraničních výzkumů věnujících se dané problematice především se zaměřením na nejpočetnější rizikovou skupinu, kterou představují mladiství a adolescenti. Výzkumy věnují pozornost nejen samotným poruchám příjmu potravy, ale neopomíjí ani celkový kontext zkoumaného jevu, tudíž hledají souvislosti například se sociokulturním prostředím, šikanou a dalšími relevantními jevy, které mohou být chápány buď jako příčina nebo důsledek těchto poruch.

Kanadská studie autorky Aimé et al. (2008) se zabývala vývojovými stravovacími drahami adolescentů a identifikací psychologických korelátů a rizikovými faktory, které jsou s těmito stravovacími trajektoriemi spojeny. Této rozsáhlá longitudinální studie se zúčastnilo 739 respondentů, z toho se jednalo o 426 dívek a 313 chlapců. Autoři své zkoumání zaměřovali nejen na oblast stravovacích problémů dospívajících, ale i na užívání alkoholu a drog, kriminalitu apod. Jako výsledek výzkumné studie vzniklo pět stravovacích trajektorií adoles-

centů. Tyto trajektorie rozdělili autoři do pěti tříd, podle toho zda a v jaké míře se u adolescentů objevil problém ve stravování – tyto třídy zahrnují žádný problém s jídlem, jednotlivý (nějaký krátkodobý) problém s jídlem, narůstající problémy s jídlem, velké problémy se stravováním a chronické problémy s jídlem. Z genderového hlediska chlapci vykazovali největší podíl ve skupině žádný problém s jídlem, oproti tomu u dívek byl identifikován signifikantně větší podíl v rizikových skupinách s velkými problémy a chronickými problémy ve stravování. V těchto nejrizikovějších skupinách činil nalezený poměr dokonce 1 chlapce na 10 dívek.

Další výzkumné šetření autorky Mansson et al. (2014) realizované ve **Švédsku** si kladlo za cíl zkoumat vliv rodičovských intervencí na začátku léčby poruch příjmu potravy u adolescentů. Do výzkumu se zapojilo 47 dospívajících a jejich rodin. Rodičům byly v rámci výzkumu doporučeny čtyři typy intervencí, za prvé nechat dospívajícího doma namísto školy, za druhé jíst všechno jídlo společně s léčeným adolescentem, třetím doporučením bylo zabránit jakékoliv formě cvičení vedoucí k hubnutí a za čtvrté šlo o zabránění zvracení během prvního týdne léčby. Váha byla u zkoumaných adolescentů zjišťována na začátku léčby a po třech měsících léčení a realizování doporučených rodičovských intervencí. Výsledky studie ukázaly, že u třiceti rodin, které intervenovaly ve všech čtyřech doporučených bodech během prvního týdne léčby adolescenta, došlo k jeho váhovému přírůstku přibližně o 1 kg za 1 týden, 2 kg za měsíc a na konci studie při vážení po třech měsících došlo k nárůstu váhy až o 4 kg. Oproti tomu u adolescentů, u kterých rodiče neaplikovaly a nedokončily všechny čtyři doporučené intervence, byla zjištěná získaná váha po třech měsících léčby v průměru pouhých 1,4 kg.

Riberio et al. (2017) věnovali ve své studii pozornost etiologickým faktorům, které souvisejí s poruchami příjmu potravy, tentokrát i se zaměřením na obezitu u dětí a adolescentů. Tyto faktory považují za důležité k odůvodnění některých efektivnějších metod léčby těchto poruch. Výsledky této studie konané v **Brazílii** poukázaly na to, že životní historie rodičů ovlivňuje stravovací vzory a návyky celé rodiny. Autoři studie dochází k závěru, že právě rodiče by pro adolescenty měly představovat vhodné modely pro orientaci a vzdělávání adolescentů z hlediska stravování. Jednou z metod, která byla v tomto výzkumném šetření použita, byl i Rorschachův test, na jehož základě byly identifikovány určité charakteristiky, které vykazovaly obézní adolescenti a naopak charakteristiky, které byly typické pro dospívající trpící

některou jinou z poruch příjmu potravy. U obézních adolescentů se jednalo zejména o závislosti, strach z opuštění a zkreslené vnímání ideálních a reálných obrazů sebe sama, naopak odlišné znaky vykazovaly dospívající s poruchami příjmu potravy, zejména to bylo nízké sebevědomí, úzkost, zkreslené tělesné vnímání sebe sama i obecně narušené sebepojetí.

Studie publikovaná v roce 2015 se věnovala nepříliš typickému tématu. Autoři Tabler a Utz (2015) totiž zkoumali vliv poruch příjmu potravy u dospívajících na jejich socioekonomickou úroveň dosaženou v jejich rané dospělosti. Dlouhodobý vliv poruch příjmu potravy byl zkoumán z hlediska genderových rozdílů, které tyto poruchy mohou mít na jednotlivá pohlaví při přechodu do dospělosti. Ve své studii publikované v **Utahu** docházejí autoři k zajímavým závěrům. U mužů trpících v době dospívání poruchami v oblasti stravování nebyl prokázán žádný statisticky významný vliv poruchy příjmu potravy na jejich socioekonomickou úroveň v dospělosti. Naopak u žen, výsledky výzkumů prokázaly negativní vliv těchto poruch v souvislosti s dosaženým vzděláním, osobními příjmy a šancí na vlastní bydlení.

Další netypický vztah poruch příjmu potravy hledala studie z **Velké Británie**, která zjišťovala, zda existuje souvislost mezi poruchami příjmu potravy a zkušeností se šikanou, respektive jestli šikana v dětském a adolescentním věku může predikovat vznik poruchy příjmu potravy. Do výzkumného šetření autorů Copelanda et al. (2015) se zapojilo 1 420 účastníků ve věku mezi 9 a 25 lety věku. Z výsledků jejich zkoumání vyplynulo, že oběti šikany, ať už v dětském nebo adolescentním věku vykazovaly zvýšené riziko vzniku příznaků mentální anorexie nebo mentální bulimie. Autoři docházejí k závěru, že zjištění zda bylo dítě obětí šikany či nikoliv, by mělo být součástí hodnocení a plánování léčby pro děti s diagnostikovanými poruchami příjmu potravy. Zároveň ale dodávají, že zkušenost se šikanou nepředstavuje zvýšené riziko pro přetrvávání symptomů těchto poruch až do dospělosti.

Mustelin et al. (2016), autoři studie z **Finska** si ve svém výzkumném šetření položili další zajímavou otázku, která zněla, zda existuje spojitost mezi rizikovým chováním v oblasti užívání alkoholu a poruchami příjmu potravy. Jejich výzkumný vzorek čítal 182 žen, které vykazovaly nějaký celoživotní problém v oblasti stravování, ve většině případů se jednalo přímo o diagnózu, konkrétně v 92 případech u nich byla diagnostikována mentální anorexie a 58 žen trpělo mentální bulimií. Zkoumána byla Finská dvojčata narozená mezi lety 1975–1979.

Jelikož se jednalo o rozsáhlou longitudinální studii, rizikové chování v oblasti užívání alkoholu se hodnotilo v 16, 24 a 34 letech věku zkoumaných žen. Výsledky šetření identifikovaly vyšší prevalenci rizikového pití u žen trpících některými problémy v oblasti stravování, zároveň autoři docházejí k závěru, že tyto problémy s nadužíváním alkoholu přetrvávají v čase od dospívání až do rané dospělosti. V závěru přicházejí s doporučením, že u žen, u kterých byla diagnostikována porucha příjmu potravy, by mělo být zjišťováno a kontrolováno i jejich chování v oblasti užívání alkoholu.

Závěr

Poruchy příjmu potravy jsou aktuální téma současných dospívajících. Jak ukazují zahraniční výzkumy prezentované v tomto příspěvku, zabývají se tímto tématem odborníci z celého světa. Znalost problematiky je pro pedagogy, kteří s dospívajícími pracují velmi důležitá. Právě oni jsou ti, kteří mohou aktivně působit na dospívající v oblasti potravního chování. Je důležité, aby pedagogové uměli navázat pozitivní vztah plný důvěry jak s dětmi, dospívajícími i s jejich rodiči. Mohou tak být prostředníkem mezi světem dětí a světem dospělých. Stejně tak je dobré, aby byly podporovány pozitivní vrstevnické skupiny včetně peer programů, které v současnosti nejsou na takovém rozmachu, jako v minulosti.

Znalost výzkumů a přenos vědecky získaných dat do praxe je klíčovým úkolem v sociálně pedagogických oblastech. Přispívá to tak k utváření sociální pedagogiky jako vědní disciplíny se svou teorií a praxí.

Seznam použitých zdrojů

AIMÉ, A. at al. Developmental pathways of eating problems in adolescents. *International journal of eating disorders* [online]. 2008, 41(8) [cit. 2017-11-29]. DOI: 10.1002/eat.20561. ISSN 02763478.

MÅNSSON, J. et al. Favorable Effects of Clearly Defined Interventions by Parents at the Start of Treatment of Adolescents with Restrictive Eating Disorders. *International Journal of Eating Disorders* [online]. 2016, 49(1), 92-97 [cit. 2017-11-29]. DOI: 10.1002/eat.22379. ISSN 02763478.

RIBEIRO M. A. et al. Research and Psychosocial Intervention With Families of Children and Adolescents With Eating Disorders and Obesity. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*,

Vol 11, Iss Supp1, Pp 1-10 (2017) [online]. 2017, 11(Supp1), 1-10 [cit. 2017-11-29]. DOI: 10.5964/ijpr.v11issupp1.238. ISSN 19816472.

TABLER, J. and R. L. UTZ. The influence of adolescent eating disorders or disordered eating behaviors on socioeconomic achievement in early adulthood. *International Journal of Eating Disorders* [online]. 2015, 48(6), 622-632 [cit. 2017-11-29]. DOI: 10.1002/eat.22395. ISSN 02763478.

COPELAND, W. E. et al. Does Childhood Bullying Predict Eating Disorder Symptoms? A Prospective, Longitudinal Analysis. *International Journal of Eating Disorders* [online]. 2015, 48(8), 1141-1149 [cit. 2017-11-29]. DOI: 10.1002/eat.22459. ISSN 02763478.

MUSTELIN, L. et al. Risky drinking behaviors among women with eating disorders-A longitudinal community-based study. *International Journal of Eating Disorders* [online]. 2016, 49(6), 563-571 [cit. 2017-11-29]. DOI: 10.1002/eat.22526. ISSN 02763478.

KRCH, F. D. a kol. *Poruchy příjmu potravy. 2., akt. a dopl. vyd.* Praha: Grada, 2005. 255 s. ISBN 80-247-0840-X.

KRCH, F. D. a MARÁDOVÁ, E. *Výchova ke zdraví. Poruchy příjmu potravy. Příručka pro učitele.* Praha: VÚP ve spolupráci s MŠMT ČR, 2003. s. 32. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/322639/pedf_b/priloha_prirucka_pro_ucitele.pdf.

MKN – 10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. Aktualizované vydání k 1. 1. 2013. (svazek 1). ISBN 92-4-154649-2.

PAPEŽOVÁ, H. *Spektrum poruch příjmu potravy. Interdisciplinární přístup.* Praha: Grada, 2010. 424 s. ISBN 978-80-247-2425-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha: Portál, 2014. 816 s. ISBN 978-80-262-0696-5.

Příspěvek byl vypracován z projektu specifického výzkumu „Možnosti a meze profesionalizace prevence rizikového chování ve školním prostředí“.

Autoři

PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,

Katedra sociální patologie a sociologie

vaclav.belik@uhk.cz

Bc. et Bc. Lenka Pohořalová
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,
Katedra sociální pedagogiky
lenka.pohoralova@uhk.cz

FREQUENCY AND HAZARDOUS WAYS OF USE OF INTERNET BY ELEMENTARY SCHOOL PUPILS AND THE POSSIBILITIES OF ITS PREVENTION

PhDr. Beáta Blahová

Annotation

This paper deals with frequency and hazardous ways of Internet use by elementary school pupils and the possibilities of its prevention. We characterise cyberspace, Internet, on-line communication on theoretical level and we sum up chosen empiric findings gained during our research conducted in 2017.

Key words: internet, cyberspace, on-line communication, frequency of Internet use, pupils, elementary school, prevention.

Introduction

Internet has become everyday part of children and youth and it penetrates into their lives. It gives them place where they can feel safe, where they can “hide” from the world. Cyberspace offers plenty of opportunities; on the other hand if it becomes a part of children life too early it may pose a risk for healthy development of children and young people.

It is an enormous source of information which might be both good and bad. If the children learn how to use it reasonably, information might be safe in any offered ways. Children might have more information about technology though they don't have solid judgement to make good decision with regard of using Internet and various new communication devices available today. (Keeping Kids Safe in Cyberspace, online)

Theoretical basis

All the features of nowadays society are mirrored in the cyberspace and the life in cyberspace is ruled by its own rules. If the society wants to survive in cyberspace, it needs to adjust its old rules to the new situation and even create new ones to successfully exist in modern life. As an example of cyberspace we may take systems of virtual reality, other kinds of virtual or computer simulated environments as well

as various computer games and Internet. (Jirovský, 2007) Cyberspace can be called virtual world, space we enter through different on-line networks. Boom in the field of information and communication technologies during the last decades has brought new ways of creating and maintaining relationships. (Muir, 2005) Direct “face-to-face” communication has changed into non-personal communication in virtual environment. Communication in on-line environment is different from interpersonal communication in many ways. Usual “face to face” communication is strictly anchored in situation and context; in certain form it enables a dialog and offers possibility to react, it means direct feedback. Significant differences occur during the communication via Internet and mass media, first of all, the lack of instant or direct contact and the participants don't see each other's reaction. (Jirák, Köpplová, 2009)

Internet has brought significant change into the life of society. It is useful communication tool, which has developed from a tool of gaining information into a tool of communication in virtual environment. (Poláková a kol., 2013) Internet is a global network of computers (mobile or stationary platforms) interconnected through files of protocols and wide scale of electronic, wireless and optic network technologies. (Cantijoch, Gibson, Ward, 2014) Mutual interaction has become the basis for computer communication, people creates their own cyber world that becomes more agreeable than real world. Virtual world is very different from the real one. People's behaviour in cyberspace is often different from their real life behaviour. People's perception as well as self-perception changes significantly in cyber space.

Internet creates environment undivided by the borders between the states or continents. Presence in cyberspace possible wherever and whenever and fast movement between the places brings completely new possibilities to legal and illegal activities. Therefore, activities, whether legal or illegal, are very difficult to localize. It leads to birth of various subcultures, enables the communication between them, their presentation and coordination. (Jirovský, 2007) Internet became a tool of interpersonal communication influencing behaviour, activity, attitudes and emotions of people and society. (Hulanová, 2012)

To enable pupils to safely develop their potential in on-line environment, we have to deal with damaging misuse of information communication technologies. It is important to point out that technology itself is neutral, whereas the use of the technology brings potential

threat for pupils. (Kids Online: Protecting Your Children in Cyberspace, online)

Selected empirical findings

Our research was made in 2017 at three elementary schools in the towns Fil'akovo, Lučenec and Sliáč. Research sample consists of pupils of the second grade of elementary school, in particular, 226 pupils of 8th and 9th grade and three coordinators of prevention at the above mentioned elementary schools. Using the questionnaire method we determined how often pupils use Internet, according to gender, and what activities they use Internet for, according to gender. Our findings are presented at in tables T1 a T2.

T1: Frequency of using the Internet by the pupils according to their gender

Gender	Boys		Girls		SUMMARY	
	n	%	n	%	N	%
I am online nonstop	45	38,15	54	50,00	99	43,80
Every hour	29	24,57	25	23,16	54	23,89
2-3 times per day	27	22,88	23	21,29	50	22,12
1 time per day	15	12,71	6	5,55	21	9,29
Others	2	1,69	0	0,00	2	0,90
I don't use Internet	0	0,00	0	0,00	0	0,00
SUMMARY	118	100	108	100	226	100

Source: own research

Data in T1 reveal that Internet has become significant part of life of the pupils. We are alarmed by the fact that 99 (43,80 %) out of 226 (100 %) respondents stated they are online nonstop and 54 (23,89 %) respondents are online every hour. For the comparison we present two researches from 2007 and 2010. Research under the title "Slovak children and risks of virtual space" realised by the Research institute for child psychology and pathopsychology in 2007 on the research sample of 422 children shows that the frequency of Internet using rises rapidly at the second grade of elementary schools, 51,20 % out of 221 (100 %) pupils at second grade of elementary schools stated they use Internet every day. (Gregussová, Kováčiková, online)

Final report of the study named “Adolescents in virtual space” realised by Research institute for child psychology and pathopsychology in Bratislava in 2010 (2011), with 303 respondents shows that 99,70 % respondents are online sometimes at least and 63 % respondents are online multiple times per day.

T2: Activities mainly done by respondents on Internet, selected by the gender

Gender	Boys		Girls		SUMMARY	
	n	%	n	%	N	%
Communication with friends via social media	59	50,00	86	79,62	145	64,15
Playing games	59	50,00	10	9,25	69	30,53
Downloading of data	35	29,66	28	25,92	63	27,87
Searching information	27	22,88	33	30,55	60	26,54
Shopping	16	13,55	7	6,48	23	10,17
Others	1	0,84	0	0,00	1	0,44
I don't use Internet	0	0,00	0	0,00	0	0,00
SUMMARY	118	100	108	100	226	100

Source: own research

The frequency of using Internet is important as well as the scope of activities most often done on Internet by the respondents. Respondents could choose more than one option. Results of the study shows that 145 (64,15 %) respondents use Internet mainly for communication with friends through social networks. The second place is occupied by playing games by 69 (30,53 %) respondents. For the comparison we present the results of the study named “Slovak children and risks of virtual space” realised by the Research institute for child psychology and pathopsychology in 2007 on the research sample of 422 children shows that playing games has become the most frequent activity of children on Internet. In general, spending time by playing computer games is very popular amongst children and it is often accompanied by other negative effects. Younger children

look for the amusement mostly (games, music etc.), older children use internet as a way of finding new friends and being in touch with their friends. On the second grade, there is increased function of Internet as a source of information. Almost one quarter of children (exclusively boys) admitted using Internet as a source of information about sex and porno. (Gregussová, Kováčiková, online) Final report of the study named "Adolescents in virtual space" realised by Research institute for child psychology and pathopsychology in Bratislava in 2010 (2011) with 303 respondents shows that 77,20 % respondents use Internet for chatting on social networks and 51,50 % respondents uses Internet for playing games. Other activities popular amongst teenagers are watching videos at Youtube. Based on comparison of studies by the Research institute for child psychology and pathopsychology from 2007 and 2010 and our research we can state that using social networks and use of Internet for playing games still has top priority amongst teenagers.

Conclusion

Using of Internet by pupils rises and pupils of early age get in contact with Internet. Therefore it is necessary to teach children to use it responsibly. It is important for pupils to understand the basic rule of Internet: whatever they upload it will stay there. It is important to realise that in spite of pupils' effort to delete their personal details from Internet, they will stay there forever. First step to safer use of Internet is not to fill their personal information on social networks and on Internet in general. (Juhász, Kocur, Szabó, 2014) The aim of preventive activities at schools, according to K. Hollá (2013) should decrease or completely eliminate aggressive or violent behaviour that finds its way to schools through information communication technologies. Social pedagogue is the main implementator of prime prevention of social pathologic incidents at schools. His/her professional competence is regulated by the Law No. 317/2009 Coll. dealing with teaching staff and other professionals and with changes and amendment of laws in §24 as follows: „Social pedagogue conducts special activities in the framework of prevention, intervention and advising for children and pupils endangered by pathologic social phenomena, socially disadvantaged, drug addicts or otherwise disadvantaged children and pupils, their legal representatives and teaching staff at schools and other educational institutions. Social pedagogue deals with the tasks of social education, support pro-social and ethic behaviour, social pedagogic

diagnostics of environment and relationships, social pedagogic assistance, prevention of pathological social phenomena and re-educational correction of behaviour. He/she takes care of expertise and educational activities.” Despite the fact that the profession of social pedagogue is legally regulated, there are still few social pedagogues working at schools. Therefore the task of primary prevention is taken by coordinators of prevention. The position of coordinator of prevention is executed by the pedagogues – teachers and is assigned by the school management.

School management in cooperation with school employees should set the rules for appropriate usage of technologies at schools to effectively avoid cyberbullying at schools through creating posters and other materials and dealing with the fact what websites can students visit, what they can find and do there, show them how to stay safe in on-line environment, help students to become aware of what they post or say and first of all not to disclose any information which could harm or shame them later. (U. S. Department of Health and Human Services, online)

According to our research based on the opinion of the coordinators of prevention we can state that effective prevention means to involve pupils into various activities at school and out-of-school, they emphasize pupils’ active engagement in leisure activities. Effective prevention would include projecting films, doing activities for promoting the empathy, role playing and organizing discussions with the pupils to discuss different topics.

Internet imminently penetrates into everyday activities of pupils becoming their integral part. Therefore it is necessary to pay attention to their activities in virtual environment by their parents as well as their teachers and specialists and to lead them to spend their leisure time more meaningfully.

References

CANTIJOCH, M., GIBSON, R. and WARD, S. *Analysing social media data and web networks*. New York: Palgrave MacMillan, 2014. 287 p. ISBN 978-1-137-27676-6.

GREGUSSOVÁ, M. a KOVÁČIKOVÁ, D. Slovenské deti a riziká virtuálneho priestoru. *zodpovedne.sk* [online]. Dostupné na internete: <http://www.zodpovedne.sk/download/Prieskum02.pdf>.

GREGUSSOVÁ, M., TOMKOVÁ, J. a BALÁŽOVÁ, M. *Dospievajúci vo virtuálnom priestore* (záverečná správa z výskumu 2010). Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2011. 27 p. Dostupné na internete: http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/info-z-cinnosti/vyskumna_sprava_sk.pdf.

HOLLÁ, K. *Kyberšikana*. Bratislava: IRIS, 2013. 111 p. ISBN 978-80-8153-011-1.

HULANOVÁ, L. *Internetová kriminalita páchaná na deťoch: psychologie internetové oběti, pachatele a kriminality*. Praha: Triton, 2012. 217 p. ISBN 978-80-7387-545-9.

JIRÁK, J. a KÖPPLOVÁ, B. *Média a spoločnosť*. Praha: Portál, 2003. 208 p. ISBN 80-7178-697-7.

JIROVSKÝ, V. *Kybernetická kriminalita: nejen o hackingu, crackingu, virech a trojských koních bez tajemství*. Praha: Grada, 2007. 284 p. ISBN 978-80-247-1561-2.

JUHÁSZ, G., KOCUR, L., SZABÓ, C. *Netlabirintus – útmutató a média és internet világához*. 2. vyd. Dunajská Streda: Zväz skautov maďarskej národnosti, 2014. 52 p. ISBN 978-80-971619-2-7.

Keeping Kids Safe in Cyberspace. *centerforparentingeducation.org* [online]. © 2006–2018. Dostupné na internete: <http://centerforparentingeducation.org/library-of-articles/kids-and-technology/keeping-kids-safe-in-cyberspace/>.

Kids Online: Protecting Your Children in Cyberspace. *protectkids.com* [online]. © 2001 Donna Rice Hughes. Dostupné z: <https://protectkids.com/kidsonline/chapt.3.html>.

MUIR, D. *Violence against children in cyberspace*. Bangkok: ECPAT International, 2005. 91 p. ISBN 974-93664-1-7. Dostupné na internete: http://www.ecpat.org/wp-content/uploads/legacy/Cyberspace_ENG_0.pdf.

POLÁKOVÁ, E. a kol. *Internetová komunikácia, príležitosti a riziká*. Banská Bystrica: Belianum, 2013. 118 p. ISBN 978-80-557-0599-6.

U. S. Department of Health and Human Services. *stopbullying.gov* [online]. Dostupné na internete: <https://www.stopbullying.gov/cyberbullying/prevention/index.html>.

Zákon č. 317/2009, o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Author

PhDr. Beáta Blahová
Matej Bel University, Faculty of Education,
Department of Pedagogy
beata.blahova@umb.sk

KLIMA ŠKOLY JAKO SOUČÁST SKRYTÉHO KURIKULA

Mgr. Lucie Blašíková

Anotace

Článek primárně pojednává o problematice klimatu školy z teoretického hlediska. Uvedeny jsou vybrané teorie klimatu školy a vymezení tohoto fenoménu, který je často zařazován a diskutován v oblasti skrytého kurikula. Spojení klimatu školy a skrytého kurikula tvoří stěžejní část textu. Cílem článku je stručné pojednání o klimatu školy jako jevu, který je součástí skrytého kurikula. Text vychází z teoretických východisek klimatu školy a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Klíčová slova: klima školy, formální kurikulum, skryté kurikulum, základní škola.

Úvod

Problematika klimatu školy je již v tuzemských, ale především zahraničních podmínkách známá, a to jak v oblasti teoretických východisek, tak i v oblasti výzkumu. Podobně je tomu i v případě kurikula, tedy obsahu vzdělávání, který v českém prostředí zaznamenal markantní změny na přelomu let 2004 a 2005. Nicméně již méně rozsáhlá je publikační a výzkumná činnost zaměřená na obsah vzdělávání ve vztahu k procesům utvářejícím klima školy. Text vychází z teoretických východisek klimatu školy a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a jeho cílem je stručné pojednání o klimatu školy jako jevu, který je součástí skrytého kurikula.

1 Teoretická východiska klimatu školy

Klimatem školy jako psychosociálním jevem se zabývá celá řada autorů, jak v tuzemsku, tak také v zahraničí (Rudasill a kol., 2017; Cohen, 2014; Thapa a kol., 2013). Klima školy se v širší míře v České republice začíná zkoumat až od roku 1990, ale i tak je možné hovořit o rozsáhlé teoretické i výzkumné základně. V ČR se tématem zabývají především: Lašek (*Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*, 2012); Mareš (*Klima školní třídy*, 2012); Ježek (*Psychosociální klima školy*, 2005); Grecmanová (*Klima školy*, 2008); aj. V současné době je možné zaznamenat zvýšený zájem o problematiku klimatu školy (ale také klimatu

třídy), a to jak z řad akademických pracovníků, tak také odborníků z praxe, kteří klima ve školách vytváří. V textu je pozornost zaměřena na oblast klimatu školy v základní škole.

V zahraničí začínají výzkumy především v USA a v Německu. Právě Německo a USA nám poskytují celou řadu kvalitních dotazníků měření klimatu, které jsou obsahem následující tabulky.

T1: Příklady dotazníků

Název dotazníků	Autoři	Dimenze, škály	Oblast výzkumu
School Climate Scale	Haynes, Emmons, Comer (1993)	47 položek	Klima školy
Gerechtes schulklima (FAIR-L)	Dalbert, Stöber (2002)	10 položek	Klima školy
Lernsituationstest	Kahl, Buchmann, Witte 1977	4 dimenze	Klima třídy
Classroom Environment Scale (CES)	R. H. Moos E. J. Trickett 1974	9 škál	Klima třídy
SORAD	Vladimír Hrabal st., 1979		Sociální klima školy
Soziales Klima an Schulen	Nike Janke, 2006		Sociální klima školy
School organisational climate Questionnaire (SOCQ)	Giddings, Dellar (1990), Dellar (1999)	56 položek	Organizační klima
The School Survey	Roberta J. Coughlana (1970)		Organizační klima

Zdroj: Upraveno dle Mareš, 1998; Ježek, 2005; Grecmanová, 2008; Grecmanová, Dopita, 2011; Grecmanová, Blašíková, 2014.

Mezi průkopníky ve zkoumání klimatu patří Litwin, Striger, Bessoth, dále také Jerusalem, Dressmann, Fend, Oswald. Právě od těchto autorů je vyvozena teoretická základna v podobě konkrétních teorií, které vždy upřednostňují vztah ke konkrétní skupině respondentů (činitelů klimatu). Ve stručnosti jsou popsány právě tyto teorie, které v knize *Klima školy* popisuje Grecmanová. **Sociálně – teoretický přístup podle Fenda** hovoří o školním klimatu. Činitelé, kteří se výrazně podílí na tvorbě klimatu, jsou především učitelé. Při popisu je možné klima rozdělit do tří oblastí (Fend, 1977):

- obsahový aspekt, který se týká hlavně hodnotového systému,
- interakční aspekt, který se zabývá komunikací a způsoby komunikace mezi učiteli a žáky,

- vztahový aspekt, který se zaměřuje na sociální vztahy a jejich vzájemnou kvalitu.

I přesto, že autor vymezuje tři významné oblasti klimatu, tak je možné se domnívat, že se nejedná o teorii, ze které by bylo možné vycházet. Jako negativní je vnímáno, že autor nebere v úvahu další činitele klimatu. **Komunikačně – teoretický koncept Oswalda** školního klimatu je možné považovat za ucelenější a propracovanější, než je tomu v předchozím případě. Oswald se již zaměřuje na více činitelů, kteří mohou klima ovlivňovat. Nikoliv pouze učitele. Kromě učitelů dále uvádí žáky, rodiče, ředitele a všechny účastníky školního života. Autor se domnívá, že klima působí na socializaci jeho účastníků – žáků (Oswald, 1989).

Pojetí Bessotha podle celkového prostředí školy. V tomto pojetí klimatu hrají významnou úlohu především aspekty, které klima tvoří. Bessoth se věnuje aspektům demografickým a ekologickým. Demografické aspekty se zaměřují na osoby a jejich kompetence. Ekologické aspekty tvoří především fyzické a materiální znaky (Bessoth, 2003). Dále jsou uváděny teorie podle pohledu učitelů, které hovoří o klimatu školy. V případě, že se budeme soustředit na učitele jako činitele klimatu, pak musíme definovat také organizační klima. Organizační klima se vztahuje především k vnímání a prožívání učitelů. V menší míře se rozšiřuje o postřehy žáků a dalších činitelů klimatu. Pro výsledné organizační klima, tedy pro jeho kvalitu není rozhodující pouze chování jednotlivých členů skupiny, ale také jejich očekávání. Autoři předpokládají, že organizační klima je trvalou součástí pracovního procesu (Grecmanová a kol., 2013) Nutno podotknout, že se text věnuje sociálních vztahům a vazbám ve školním prostředí, tudíž otázka organizačního klimatu nebudeme blíže analyzována. Teorie podle pohledu žáků – třída jako sociální systém: klima školy vztahující se k žákům je zejména klima třídy a klima výuky. Do této kategorie patří teoretické vymezení **Thelena**, který ve své teorii definuje třídu jako sociální systém. V tomto systému má každý žák své postavení a zastává konkrétní roli (Thelen In Thomas, 1976).

Sociálně – kognitivní model Dreesmanna. Opakem k předchozí teorii stojí vymezení klimatu dle Dreesmanna, který chápe třídu jako žáky, kteří jsou individualitami a na tomto základě uvádí sociálně kognitivní model klimatu výuky (Dressman, 1982).

Na závěr je uveden **transakční model Pekruna**. Jedná se o komplexní model, který zahrnuje, jak prostředí, ve kterém klima vzniká, ale také jeho činitele, kteří ho tvoří a zároveň ovlivňují (Pekrun, 1985).

Na základě stanoveného cíle článku budeme vycházet primárně z poslední teorie, jelikož kurikulum zahrnuje nejen účast konkrétních aktérů, ale také význam prostředí, ve kterém se pohybují, respektive jeho podnětnost a zázemí. Činitele klimatu školy dále Grecmanová chápe z hlediska (2008): **ekologického** – architektura školy, **personálního** – učitelé, všechen personál, **sociálního (společenské)** – vztahy mezi účastníky klimatu, **demografického** – umístění školy. Všechny tyto aspekty ovlivňují výsledné klima, které se převážně dělí na klima pozitivní či negativní. V roce 2011 byl prezentován výzkum zaměřený na definování dimenzí, které dle žáků významně ovlivňují výsledné klima. Bylo stanoveno pět následujících dimenzí – fyzické aspekty, pořádek a organizace, obsah výuky a způsob výuky, dále vztahy mezi žáky a učiteli a v neposlední řadě také vztahy mezi žáky (Gillen, Wright, Spink, 2011). O obsahu pozitivního klimatu hovoří dále National School Climate Center (2017). Pozitivní klima vymezuje na základě konkrétních oblastí, ze kterých vychází dimenze klimatu školy.

T2: Oblasti a dimenze pozitivního klimatu dle National School Climate Center

Oblasti	Dimenze
Bezpečí	Pravidla a normy. Ochrana před fyzickým násilím. Ochrana před psychickým násilím a verbálním napadáním.
Výuka a učení	Podpora pro učení (využívání podpůrných výukových postupů). Podpora sociálního učení (podpora rozvoje sociálních a občanských znalostí).
Mezilidské vztahy	Úcta a respekt k odlišnostem (pohlaví, rasa, kultura). Sociální podpora ze strany dospělých (projevovat osobní zájem o žáky). Sociální podpora ze strany žáků (vzájemná tolerance, respekt a pomoc mezi žáky).
Prostředí školy (institucionální prostředí)	Pozitivní identifikace se školou. Čistota, pořádek a adekvátní materiální zabezpečení.
Zaměstnanci	Vedení školy – definuje jasnou vizi, směřování školy a je podporující a přístupné pro zaměstnance. Vztahy mezi pracovníky (učiteli) – pozitivní postoje k práci a vzájemné podpoře.

Zdroj: vlastní zpracování a překlad dle National School Climate Council a NSCC (2017).

Ovšem můžeme rozlišovat i další typy klimatu jako např. kustodiální klima, uniformní klima, klima dle výchovných stylů, klima podle spokojenosti učitelů, podle spokojenosti žáků, klima autoritativní

a demokratické, aj. Cílem většiny škol je vytvářet nebo udržet pozitivní klima školy, jehož aspekty můžeme definovat z pohledu žáků, učitelů, rodičů i veřejnosti. (Grecmanová, 2008)

- Pozitivní klima z pohledu **žáků**, např. umožňuje samostatné objevné učení, podporuje rozvoj osobnosti žáka, dává žákovi jistotu, že bude akceptován, umožňuje žákovi zažít úspěch, dbá na organizační přehlednost.
- Pozitivní klima z pohledu **učitelů**, např. pracoviště, na kterém učitel rád pracuje, umožňuje učiteli prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s jinými učiteli, radost z pochvaly a uznání.
- Pozitivní klima z pohledu **rodičů**, např. vstřícnost učitelů, spravedlivé hodnocení a zacházení s dětmi, individuální podpora každého žáka, vhodná motivace žáků.
- Pozitivní klima z pohledu **veřejnosti**, např. úspěšné zapojení do profesního života, zodpovědná účast na veřejném životě a osobní i odborná mobilita.

Cornell a Huang (2016) na základě výzkumu zjistili, že školy, kde vládne autoritativní klima, se vyznačují menším počtem projevů rizikového chování, než školy s demokratickým klimatem. Naopak v českých podmínkách se často předpokládá, že ideální je právě klima demokratické. Zkoumáno je i klima školy ve vztahu k výsledkům žáků, jak prokazuje výzkum Ramseyho a kolektivu, kde bylo prokázáno, že výsledné klima ovlivňuje výsledky žáků, ale také učitelů. (Ramsey a kol., 2016) O problematice pozitivního klimatu hovoří dále také Doležalová (2003), která definuje obdobný obsah pozitivního klimatu.

Není pochyb o tom, že specifické klima školy působí na žáky, učitele, jejich náladu, chování a výkony. Chování aktérů, tedy i to rizikové, je činitelem a současně výsledkem konkrétního klimatu. Negativní klima může v důsledku znamenat jeden z mnoha rizikových faktorů, který má obdobnou váhu jako např. příslušnost k národnostní menšině, nízký sociální status rodiny, prostředí, ve kterém jedinec žije (vyložené lokality), atp. (Blašíková, Skopalová, Zelinka, 2015) K problematice klimatu školy, ale také třídnímu klimatu se věnuje dále Čapek, který definuje klima jako „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010)

Klima školy je soukromou záležitostí každé základní školy. Naopak obsah vzdělávání, který je součástí kurikulárních dokumentů, není možné příliš měnit, pouze v určité míře transformovat. Hovoříme

o Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a z toho vycházejících školních vzdělávacích programech. Jak tedy tyto dokumenty mohou klima školy ovlivňovat? Je možné se domnívat, že významně, jak dokazují i faktory, které mohou klima významně proměňovat. Dle Grecmanové (2008) se jedná o následující faktory, ve kterých autorka upozorňuje i na obsah výuky a vztahu žáků ke konkrétnímu předmětu.

- Region – jedná se o místo, kde se škola nachází. Velmi často je hledán rozdíl mezi školou městskou a školou vesnickou, tedy, popis indikátorů, které ovlivňují klima v městské škole a ve vesnické škole.
- Architektura a charakter prostředí – vzdušné, čisté a barevné prostředí školy je jistě příznivý faktor pro klima. Zde se zaměřujeme, jak na vnitřní, tak také vnější prostředí školy. Vnitřní prostředí tvoří výzdoba školy a jednotlivých tříd, ale již zmíněná vzdušnost a čistota prostředí. Vnější prostředí zachycuje lokaci školy, tedy, kde je škola umístěná (na okraji města, v centru města, kde je zvýšená prašnost, aj).
- Forma školy – forma je závislá na vzdělávací soustavě. Odlišné klima najdeme v základních školách, jiné na víceletých gymnáziích či středních odborných školách. Zde se na klimatu podílí i nároky, které jsou na žáky ve školách kladeny.
- Osobnost učitele – učitel žáky značně ovlivňuje. Může žáky motivovat k dalším výkonům nebo je naopak svým liberálním způsobem vedení nepodněcovat k další práci. Často je učitel spjat s vyučovacím předmětem, který vyučuje a jeho oblibou u žáků.
- Způsob vedení školy – způsob vedení školy je možné dělit dle přístupu k pracovníkům školy, tedy autoritativní, liberální nebo demokratický způsob vedení. Pochopitelně těchto typologií je celá řada. Za významnou oblast, kterou by mělo vedení školy znát, a která se značně odráží na klimatu školy, je školský management.
- Osobnost žáka – vzhledem k probíhající inkluzi na školách je struktura žáků velmi rozmanitá. Setkáváme se s dětmi zdravotně znevýhodněnými, dětmi s poruchami chování a učení nebo s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Učitel musí mít velké spektrum znalostí i ze speciální nebo sociální pedagogiky, aby zvolil vhodný přístup k těmto dětem, a tak příznivě ovlivňovat klima. Nesmíme však zapomínat také na to, aby se sám učitel nevyčerpal.

- Obsah výuky, vyučovací předmět – vyučovací předmět, jak jsme již uváděli výše, do značné míry souvisí s osobností učitele a naopak. Učitel, který vyučuje matematiku, může být méně oblíbený než učitel výtvarné výchovy, i přesto, že oba mají předpoklady k výkonu této profese. Neplatí to samozřejmě vždy. Obsah výuky je předem dán a schválen, ať již v Rámcových vzdělávacích programech, tak také školních vzdělávacích programech, což významně souvisí s obsahem textu.
- Způsob organizace školy – jedná se o harmonogram školního roku, se všemi plánovanými akcemi, které by měly mít za cíl spojit kolektivy. Tímto se vyznačují především alternativní školy.

Klimatem školy v kontextu kurikulárních dokumentů se text věnuje v následující kapitole.

2 Kurikulum v českém základním školství

Termínem kurikulum ve všeobecné rovině rozumíme obsah vzdělávání, který je v současné době ukotven v tzv. kurikulárních dokumentech, tedy v Rámcových vzdělávacích programech pro jednotlivé stupně vzdělávání a z nich vycházejících Školních vzdělávacích programech. O těchto dokumentech hovoří zákon č. 561/2004 Sb., „školský zákon“. (MŠMT, 2005) Avšak problematika je daleko rozsáhlejší, ať již v rámci teoretických východisek, tak především v rovině aplikační. V obsahu teorie jsou uváděny nejdůležitější pojmy a mezníky v procesu vývoje českého kurikula. Mezi významné představitele na tuzemském poli patří Walterová, Kasíková, Průcha, Mareš, Prášilová, Poláchová Vašátková nebo Maňák či Janík.

„Pojmem kurikulum se rozumí většinou celek učebního plánu a sled předmětů, specifické obsahy látky, souhrn zkušeností, které získávají žáci, vyučovací metody, prostředky a pomůcky, které odpovídají daným obsahům, adekvátní příprava učitelů.“ (Skalková, 2007, s. 77) Walterová chápe kurikulum následovně „kurikulum je program a život školy, kurikulum je plán obsahu vyučování, kurikulum je plán učení, kurikulum je veškerá zkušenost žáka získaná ve škole, kurikulum zahrnuje učivo, vztahy učitele a žáků a prostředí, kurikulum je plánovaná a řízená učební zkušenost.“ (1994, s. 14)

Takto složitá oblast, jako je oblast kurikula, se pochopitelně dále člení a vymezuje z hlediska funkcí, nástrojů či filozofických konceptů. Maňák a Janík v Pedagogické encyklopedii hovoří o typech kurikula. Jako základní dělení uvádí formální kurikulum a skryté kurikulum. Právě do oblasti skrytého kurikula řadí (mimo jiné) klima školy. Jedná

se o oblast, kterou mnohdy není možné přesně vysledovat a ovlivnit (In Průcha, 2009). O relevantních aspektech skrytosti pojednává Kaščák (2009), který do skrytého kurikula řadí např. i učební texty.

Kurikulum stojí na mnoha filozofických konceptech jako např. sociokriticismus, polytechnizmus nebo esensialismus. Neméně významným konceptem je progresivismus, který hovoří o potřebách a zájmech žáků. Právě skryté kurikulum a koncept progresivismu jsou značně spojeny s klimatem školy.

Problematika skrytého kurikula byla analyzována v empirické studii Lojdové publikované v časopise *Pedagogická orientace* (Lojdová, 2015). Lojdová na základě narativní analýzy příběhů studentů vysoké školy definuje a rozlišuje vertikální a horizontální skryté kurikulum. Výzkum byl realizován s ohledem na skutečnost, jak obtížné je zkoumat skryté procesy od procesů zjevných, tedy těch, které jsou součástí formálního kurikula. „Škola nese vertikální skryté kurikulum, tedy kurikulum, které se vztahuje k aktérům na odlišných sociálních pozicích. V průběhu socializace zde žáci zažívají pocity moci i bezmoci instituce školy, subjektivně vnímají spravedlnost a nespravedlnost, učí se o hierarchických vztazích, o konformitě i nonkonformitě, zkoušejí si rezistenci a její následky a především se učí o sobě samých. Tyto zkušenosti spojujeme s vertikálním skrytým kurikulem.“ Dále Lojdová vymezuje horizontální skryté kurikulum. „Druhou dimenzi skrytého kurikula popíšeme ve vztahu ke školní třídě. Kolektiv školní třídy tvoří jedno z významných socializačních prostředí, nesoucí hodnoty a normy, které mohou být odlišné od formálního kurikula a požadavků školy.“ (Lojdová, 2015)

Nutno dodat, že za zásadního představitele je považován Jackson, který skryté kurikulum definoval již v 60. letech 20. století. Další významná jména v oblasti skrytého kurikula jsou Dreben nebo Vallance. Od dob prvního vymezení skrytého kurikula bylo realizováno mnoho zahraničních výzkumů a nyní se opět do popředí dostává problematika složek skrytého kurikula. Toto spektrum není zcela jasné, ale řada tuzezemských autorů do skrytého kurikula řadí právě klima školy. Ve studii Rennerta-Arieva bylo původním záměrem odkrýt skryté kurikulum při výuce konkrétního učitele, dále se zabýval skrytým kurikulem v učebních osnovách a v neposlední řadě zjišťovat vztah skrytého kurikula s výkoností jeho účastníků. (Rennert-Ariev, 2008) Zajímavá je i studie, jejímž cílem byla analýza skrytého kurikula ve dvou třídách. V jedné třídě bylo zjištěno pozitivní a ve druhé negativní třídní klima. (Türkoglu, 2016) Pochopitelně nemusí být vždy zkoumáno výhradně

klima ve vztahu ke skrytému kurikulu. Autoři Kiss, Szeger a Gabor (2013) studovali vztahy mezi organizační kulturou a právě skrytým kurikulem.

Jak již bylo uvedeno, jako první s pojmem skryté kurikulum začal pracovat Jackson (1990), který uvádí, že se jedná o charakteristiky školního života, které si často neuvědomují sami žáci, a tudíž nejsou snadno viditelné pro běžného pozorovatele.

3 Kurikulární dokumenty a klima školy

Je možné se domnívat, že klima školy se zařazuje do skrytého kurikula, a to především z toho důvodu, že o tomto jevu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání příliš nehovoří a ve svém obsahu se klimatu školy nevěnuje. Pochopitelně se jedná o oblast, která se vytváří bezděčně a nezáměrně, ale zároveň je možné ji do jisté míry vědomě ovlivňovat, a to minimálně ze strany pedagogických pracovníků.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání se můžeme setkat s problematikou rozvoje pozitivního klimatu v následujících částech. Součástí programu jsou tendence ve vzdělávání, které vychází z „Bílé knihy“ a hovoří se zde o „vytváření příznivého sociálního, emocionálního i pracovního klimatu založeném na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky.“ (MŠMT, 2005) Následně program definuje cíle základního vzdělávání, kde je uvedeno „rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých, vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě, pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.“ Na základě této tendence a vymezených cílů by bylo možné předpokládat hlubší propracování v obsahu programu, např. v rámci vzdělávacích oblastí, klíčových kompetencí nebo průřezových témat. Klima školy jistě spadá do klíčových kompetencí sociálních a personálních. Nicméně popis těchto kompetencí směřuje spíše do oblasti sociálního klimatu, které je v tuzemském prostředí problematicky definováno, jelikož se někteří autoři vyjadřují negativně o jeho samotné existenci.

Naopak Mareš (2000) definuje sociální klima následovně „sociální klima školy můžeme pracovním vymezením jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů v rámci školy (žáci, učitelé, rodiče, nepedagogický personál) na to, co se ve škole (sociální

i fyzikální prostor) právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát.“ Avšak kompetence sociální a pracovní směřují k utváření vztahů v malé sociální skupině, tedy ve školní třídě, kde získáváme a osvojujeme si významné sociální role pro další život v sociálním prostředí. V programu se kompetence dotýkají i vytváření atmosféry, která je pro vytváření klimatu školy významná, i přesto, že má spíše krátkodobý charakter a sklon k časté změně. V páté části rámcového vzdělávacího programu, kde je prostor věnován vzdělávacím oblastem, je definováno devět vzdělávacích oblastí. Je možné zamyslet se nad oblastí, která je ideální pro rozvoj klimatu školy. Jestliže klima školy ovlivňuje pozornost žáků, pocit bezpečí, vzájemnou kooperaci, výkonost, výsledky, pak není možné přesně určit oblasti pro vytváření příznivého klimatu. Je zcela evidentní, že se učitel nemůže vztahové oblasti věnovat v českém jazyce, ale větší prostor bude mít např. v oblasti Člověk a společnost, kde může využívat různých aktivizačních metod nebo metod pro skupinovou práci. Právě vzdělávací obor Výchova k občanství směřuje k vytváření kvalit pro lepší orientaci v sociální realitě a navazování kvalitních sociálních vazeb. (MŠMT, 2005)

Pro vytváření pozitivního klimatu v základních školách považujeme za významná i průřezová témata, a to v celé šíři. V rámci osobnostní a sociální výuky se školní třída a žák sám stávají zdrojem informací a učivem. Pro příznivý rozvoj klimatu může sloužit také Výchova demokratického občana, která cílí k vytváření demokratického klimatu ve třídě a ve škole. „Průřezové téma v základním vzdělávání využívá ke své realizaci nejen tematických okruhů, ale i zkušeností a prožitků žáků, kdy celkové klima školy (vztahy mezi všemi subjekty vzdělávání založené na spolupráci, partnerství, dialogu a respektu) vytváří demokratickou atmosféru třídy, sloužící jako „laboratoř demokracie“.“ (MŠMT, 2005)

Součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je také vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo příloha, která upravuje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Tato oblast nebude blíže analyzována, jelikož se jedná o oblast, která klade jiné požadavky na žáky i učitele při vytváření klimatu školy. Na první úroveň kurikulárních dokumentů navazuje druhá úroveň v podobě školních vzdělávacích programů, které jsou dokumentem konkrétní základní školy, které si program vytváří samostatně, ale vždy v souladu s úrovní vyšší. V těchto programech, pak může být problematika klimatu školy rozpracována podrobněji.

Skrytého kurikulum je podstatně více nasyceno klimatem školy, než je tomu v případě kurikula formálního, které jsme výše analyzovali. V případě, že se text bude držet terminologii od Lojdové, pak se problematika klimatu školy vztahuje, jak do horizontálního, tak také vertikálního kurikula. V rámci vertikálního skrytého kurikula se zaměřujeme na klima učitelského sboru nebo organizační klima. Součástí horizontálního skrytého kurikula hovoříme o třídním klimatu a klimatu celé školy. Jen velmi těžko tyto dvě roviny v oblasti klimatu můžeme oddělit, jelikož činitelé se nepohybují v odděleném prostoru. Jak tedy ovlivňovat skryté kurikulum, abychom ve školách dosahovali pozitivního klimatu? Na základě uvedené analýzy teoretických oblastí klimatu, kurikula a analýze Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se nabízí hned několik možností. Již v obsahu formálního kurikula by měl být věnován větší prostor pro vytváření klimatu školy, a to v klíčových kompetencích a průřezových tématech, jak bylo uvedeno výše. Dále samotnou práci s učiteli, kteří by se měli snažit proniknout do skrytého kurikula a snažit se ho záměrně ovlivňovat v pozitivním smyslu. Následně by učitelé a vedení školy měli pracovat s plánem pro zlepšování či udržení příznivého klimatu v jednotlivých třídách i v celé škole, a to za pomoci diagnostických a výzkumných metod, které aplikují odborní pracovníci škol např. školní psychologové, školní metodiky prevence či sociální pedagogové.

Závěr

Cílem článku bylo stručné pojednání o klimatu školy jako jevu, který je součástí skrytého kurikula. Z textu je patrná složitost vybrané problematiky, kterou by bylo zcela jistě nutné pro další závěry pojmout také empiricky. I přesto, že je oblast skrytého kurikula velmi zajímavá, tak je také obsahově značně náročná. Vhodnější by bylo zvolit kvalitativní výzkum s designem případové studie, případně smíšený design výzkumu s kombinací metod kvalitativního a kvantitativního výzkumu, kde by bylo možné pojmout skryté kurikulum v širší míře, než jen v ohledu na klima školy. Klima školy je značně subjektivním jevem, a tak prezentované závěry v podobě větší participace učitelů či vedení školy jsou uváděny spíše jako teoretické výstupy, které musí každá škola zvážit a především adaptovat na vlastní prostředí základní školy.

Seznam použitých zdrojů

BELLIZIO, D. School Climate and Bully Prevention Trends State-by-State Assessment. *National School Climate Center* [online]. [cit. 2016-3-22]. Dostupné z: <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v6.pdf>.

BESSOTH, R. *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied: Luchterhand, 1989.

BLAŠTÍKOVÁ, L., J., SKOPALOVÁ a ZELINKA, J. Competence of primary schools in the prevention of risk behaviour – school prevention methodologist. *Social pathology and prevention*. Opava, 2015, s. 11–38. ISSN 2464-5885.

BLAŠTÍKOVÁ, L. a kol. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: VUP, 2015. ISBN 978-80-244-4894-7.

COHEN, J. The foundation for democracy: School climate reform and prosocial education. *Journal of Character Education*. 2014, 10, s. 43–52.

CORNELL, D. a HUANG, F. Authoritative School Climate and High School Student Risk behaviour: A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports. *Journal of Youth and Adolescence*. 2016, roč. 45, č. 11, s. 2246–2259. ISSN 0047-2891.

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

DOLEŽALOVÁ, J. Metody a formy práce vedoucí k pozitivnímu klimatu ve výchovně-vzdělávacím procesu. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D. a HOLOUŠOVÁ, D. (ed.). *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. Konference ČpdS*. Brno: KONVOJ, 2003, s. 248–278. ISBN 80-7302-064-5.

DREESMANN, H. Zur Beziehung zwischen Rechenleistung, kognitiven Variablen und Unterrichtsklima. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*. 1981, 5(2), s. 83–96.

FEND, H. *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt: Suhrkamp, 1988.

GILLEN, A., WRIGHT, A. a SPINK, L. Student perceptions of a positive climate of learning: case study. *Educational Psychology in Practice*. 2011, vol. 27, No 1, s. 65–82. ISSN 1469-5836.

GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

GRECMANOVÁ, H. *Organizační klima fakult připravujících učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3863-4.

GRECMANOVÁ, H. a BLAŠTIKOVÁ, L. *Klima třídy na 2. stupni základních škol* [prezentace]. 2014 [2015-04-03].

GRECMANOVÁ, H. a DOPITA, M. Teoretická východiska percepce organizačního klimatu pedagogických fakult akademickými pracovníky. *Aula*, 2011, 19 (3–4), s. 39–45. ISSN 1210-6658.

JACKSON, W. P. *Life in the Classrooms*. New York: Teacher College Press, 1990. ISBN 978-0807730348.

JERUSALEM, M. a SCHWARZER, R. Entwicklung des Selbstkompetenz in verschiedenen Lernumwelten. In PEKRUN, R., FEND, H. (ed.). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart: Lucius & Lucius, 1991, s. 115–128. ISBN 978-3828245679.

JEŽEK, S. Možnosti konceptualizace školního klimatu. In JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD, 2003, s. 2–31. ISBN 80-86633-13-6.

KAŠČÁK, O. Rituály a skryté kurikulum alebo kam v pedagogike zaradiť rituálne štúdie? Teoretická (a biografická) rekonštrukcia. *Studia paedagogica*. 2009, roč. 14, č. 2, s. 29–40. ISSN 1803-7437.

KISS, J. et al. Prejudices, social competencies nad political orientations in reation to schools hidden curriculum. *Intercultural Education*. 2013, roč. 24, č. 3, s. 277–287. Dostupné také z: <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.793028>.

LAŠEK, J. a MAREŠ, J. Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*. 1991, č. 43 (6), s. 401–410. ISSN 1335-1982.

LAŠEK, J. Prvé skúsenosti s meraním klímy ve škole a v učiteľskom sbore. *Pedagogická revue*. 1995, XLVII (1–2), s. 43–50. ISSN 1335-1982.

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.

LOJDOVÁ, K. Skrytí kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace*. 2015, roč. 25, č. 5, s. 649-670. ISSN 1805-9511.

MAREŠ, J. Sociální klima školy. *Pedagogická revue*. 2000, č. 52 (3), s. 241–254. ISSN 1335-1982.

MŠMT. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů* [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 2017-1-2]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

National School Climate Council and NSCC. 2017 [online]. Dostupné z: http://www.schoolclimate.org/programs/documents/dimensions_chart_pagebars.pdf.

OSWALD, F. a kol. *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitätverlag, 1989.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

RAMSEY, CH. M. et al. School climate: perceptual differences between students, parents, and school staff. *School Effectiveness and School Improvement*. 2016, roč. 27, č. 4, s. 629–641. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1199436>.

RENNERT-ARIEV, P. The Hidden Curriculum of Performance-Based Teacher Education. *Teachers College Record*. 2008, roč. 110, č. 11, s. 105–138. ISSN 14679620.

RUDASILL, M. K. a kol. Systems View of School Climate: a Theoretical Framework for Research. *Educational Psychology Review*, 2017, p. 1–26. DOI: 10.1007/s10648-017-9401-y.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

TAGIURI, R. The concept of organizational climate. In TAGIURI, R., LITWIN, G. H. (eds.). *Organizational climate. Explorations of a concept*. Boston: Harvard University, 1968, s. 11–32.

THOMAS, A. R. The organizational climate of schools. *International Review of Education*. 1976, č. 22, s. 441–456.

TÜRKOĞLU, A. et al. Analysis through Hidden Curriculum of Peer Relations in Two Different Classes with Positive and negative Classroom Climates. *Educational sciences: theory & practice*. 2016, roč. 16, č. 6, s. 1893–1919. ISSN 1303-0485.

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

Autor

Mgr. Lucie Blašíková

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně,

Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd

blastikova@utb.cz

VÝCHOVNÉ ŤAŽKOSTI DETÍ NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH S AKCENTOM NA AGRESÍVNE SPRÁVANIE A ŠIKANOVANIE

PhDr. Katarína Cimprichová Gežová, PhD.

Anotácia

Mimoriadne aktuálnym problémom v posledných rokoch sú výchovné ťažkosti žiakov, pričom jednou z najzložitejších oblastí v práci učiteľa, vychovávateľa je práca so žiakmi, ktorí sú problémoví z hľadiska správania. Zarážajúcim faktom je, že majú stúpajúcu tendenciu a vyskytujú sa u žiakov čoraz nižších vekových kategórií. Výchovné problémy kde patrí aj agresívne správanie, násilie či šikanovanie sa oprávnené dostávajú do centra spoločenskej pozornosti a stávajú sa celospoločenským problémom. V príspevku sa snažíme poukázať na závažnosť celej situácie a akútnu potrebu situáciu riešiť.

Kľúčové slová: výchovné ťažkosti, agresívne správanie, šikanovanie, rodina, škola, prevencia.

Úvod

Problematika výchovných ťažkostí je v súčasnom období veľmi aktuálna. Čoraz častejšie sa stretávame s pojmami problémové, agresívne správanie, šikanovanie, sociálno-patologické javy, či nedostatočná a neodborná prevencia. Príčiny vzniku výchovných ťažkostí môžeme hľadať jednak v oblasti ekonomicko-materiálnej situácie rodiny, pričom dochádza k neustálej zvyšujúcej sa životnej úrovne čo spôsobuje nedostatok a neschopnosť rodiny zabezpečiť základné životné potreby svojich členov, nezáujem o výchovu detí, nedostatok trávenia voľného času s deťmi, ktoré potom často vychováva „ulica“. Takýmto problémovým správaním a následnými výchovnými ťažkosťami sú vo zvýšenej miere ohrozené najmä deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Môžeme jednoznačne povedať, že správanie detí závisí predovšetkým od výchovy v rodine a následne v škole. Rodina tvorí základ, na ktorom by mala následne „stavat“ škola. Ak dieťa samozrejme nemá tieto potrebné základy tak v mnohých prípadoch dochádza k problémom. K príčinám vzniku patrí aj fakt, že na Slovensku nemáme systém celospoločenskej prevencie. Realizovanie prevencie v školskom prostredí by malo pôsobiť proti nárastu problémového správania žiakov, vý-

chovných ťažkostí, vzniku agresívneho správania až šikanovania. Z hľadiska sociálnej pedagogiky je nevyhnutná prevencia v školách s osobitným dôrazom na primárnu prevenciu, nakoľko je dané, že je jednoduchšie a ľahšie problémom predchádzať, ako ich riešiť. Realizácia prevencie vo všetkých smeroch patrí do kompetencií sociálnych pedagógov, ktorí sú na túto činnosť pripravovaní počas vysokoškolského štúdia.

V súčasnosti sa pozoruje vysoký nárast výchovných ťažkostí u detí a mládeže, čo môže súvisieť s dnešnou dobou, v ktorej sa mení hodnotová orientácia ľudí, pričom sa do popredia dostávajú materiálne hodnoty, spoločnosť sa stáva tolerantnejšou voči klesajúcej morálke a porušovaniu zákonov. V rodinách sa zhoršuje sociálna situácia, rodičia venujú deťom čoraz menej pozornosti a to hlavne v dôsledku pracovnej vyťaženia. Negatívne javy sa tak stávajú súčasťou života, zvyšuje sa dostupnosť alkoholu, cigariet a drog, dochádza k vyhasínaniu citov v rodinách a to bez obľady na to, aký majú dopad na osobnosť dieťaťa. (Bradová, 2011) Škola je miestom všestranného rozvoja jednotlivca a inštitúciou, ktorá po rodine vo vzťahu k deťom a mládeži predstavuje druhý najvýznamnejší socializačný činiteľ a vo výraznej miere sa podieľa na výchove a socializácii žiakov. (Bradová, 2011) Škola plní dôležitú výchovno-vzdelávaciu a socializačnú funkciu a zároveň je aj najvhodnejším miestom na prevenciu a minimalizovanie rizikových faktorov spojených s výskytom výchovných ťažkostí u žiakov. (Emmerová, 2008) Dozrievanie osobnosti je dlhodobý, komplikovaný proces, v ktorom jedinci podliehajú výrazným psychickým, fyzickým a spoločenským zmenám, ktoré môžu viesť k narušeniu rovnováhy osobnosti. Tento proces je ovplyvňovaný mnohými faktormi, na jednej strane faktormi genetickými a organickými, na strane druhej vplyvmi vonkajšieho prostredia, sociálnymi interakciami a najmä výchovným pôsobením. V prípade, že sa niektoré z uvedených faktorov u konkrétneho jedinca uplatnia výraznejšie, narušuje sa plynulosť a súmernosť, ktorá sa prejaví najmä znížením sociálnej adaptácie a poruchami správania. (Tomčíková, 2012) Cieľom výchovného pôsobenia je tak pozitívne rozvíjajúca sa osobnosť, čo možno dosiahnuť len za optimálnych podmienok výchovy a cieľavedomého výchovného pôsobenia všetkých výchovných činiteľov zúčastnených sa na formovaní osobnosti – predovšetkým rodičov, učiteľov, vychovávateľov a iných činiteľov pôsobiacich v školskom prostredí. Skutočnosťou však je, že okrem žiaducich vplyvov na osobnosť mladého človeka pôsobí celý rad nežia-

ducich vplyvov, ktoré sa negatívne odrážajú na jeho konaní a často krát vedú k vzniku výchovných ťažkostí. (Višňovský, 2002)

Život každého človeka žijúceho v spoločnosti sa musí riadiť určitými zákonitosťami, ktoré majú svoju vymedzenú oblasť pôsobnosti. Navzájom sa rôzne dopĺňajú, prelínajú, podmieňujú a majú svoju hierarchiu. V prípade narušenia jednej z nich dochádza k reťazovej reakcii a k spusteniu mnohých porúch. (Kunák, 2007) Poruchy správania a príčiny vzniku týchto porúch nie sú jednoznačné. Niektorí odborníci uvádzajú rôzne vplyvy, ktoré sa podieľajú na vzniku porúch správania. V medzinárodnej klasifikácii (Kariková, 2001) sú poruchy správania opisované ako opakované a trvalé vzorce disociálneho, agresívneho a vzdorovitého správania, ktorými jednotlivec porušuje sociálne normy a očakávania primerané jeho veku (napr. klamstvá, bitky, krádeže, úteky z domu, krutosť k zvieratám a ľuďom, záškoláctvo a pod.). J. Miňhová a E. Mrázová (1989, s. 59) pod pojmom poruchy správania rozumejú: „také prejavy jednotlivca, ktoré sa vymykajú z priemerného správania danej vekovej a sociokultúrnej kategórie.“ S. Kariková (2001) rozlišuje dve základné formy psychosociálnych problémov:

1. *Pasívna forma* – ide o rôzne únikové reakcie, napr. záškoláctvo, absencie, vyhýbanie sa spoločnosti až po extrémnu formu – samovraždu. Ide o negatívne porušenie sociálnych noriem (klamstvá, úteky, krádeže, záškoláctvo) a zvyknú sa označovať aj ako menej závažné, aj keď za istých okolností môžu prerásť až do páchania trestných činov.
2. *Agresívna forma* – prejavuje sa páchaním trestných činov a delikvenciou (šikanovaním, vandalizmom, prepadávaním a pod.). Agresívne správanie porušuje a obmedzuje práva ostatných, preto ich označujeme ako závažné poruchy správania, ktoré môžu byť spojené s páchaním trestnej činnosti.

Podľa J. Miňhovej a E. Mrázovej (1989) rozlišujeme tri základné formy problémového správania:

- disociálne správanie,
- asociálne správanie,
- antisociálne správanie.

Disociálne správanie hodnotia ako najmenej spoločensky závažné (chybné) ktoré často súvisí s vekovými osobitosťami (pubescentný negativizmus). Ide o krátkodobé výstrelky v správaní jedinca. *Asociálne správanie* hodnotia ako spoločensky závažnejšie, pri ktorom ale nedochádza k ničeniu spoločenských hodnôt. Jediniec škodí hlavne sám sebe

(záškoláctvo, alkoholizmus, toxikománia, sebapoškodzovanie a pod.). *Antisociálne správanie* jedinec škodí spoločnosti vedome s cieľom ublížiť. V právnej praxi sa označujú ako priestupky, prečiny a trestné činy, ktoré sa vyznačujú rôznym stupňom agresivity a sú namierené proti majetku, osobám a spoločenským hodnotám vôbec (ublíženie na zdraví, krádeže, vandalizmus, znásilnenie, vražda).

V súčasnosti stúpa počet výchovných ťažkostí u žiakov základných škôl. Výchovné ťažkosti rozdelil J. Vaňek (1968) do dvoch základných skupín:

- ťažkosti vyplývajúce z deformácie celej osobnosti,
- ťažkosti vyplývajúce z deformácie jedného alebo viacerých povahových znakov.

Prvá skupina výchovných ťažkostí zahŕňa také, ktoré charakterizujú deštruktívne zmeny v povahe človeka. Najčastejšie ide o dlhodobé pôsobenie viacerých skupín nežiadúcich vplyvov, výchovných podmienok alebo nevhodného prostredia. V danom prípade deformácia zasahuje celú osobnosť človeka, pričom reedukácia býva veľmi zdĺhavá a náročná. V druhej skupine sú výchovné ťažkosti, v ktorých ide o úsekové zmeny osobnosti. Môžu sa prejavovať „fázovými alebo chronickými poruchami“ (Vaněk, 1968, s. 79).

V spoločnosti sa termín agresívne správanie stalo pomerne častým v našom živote, či už je to v agresívnom správaní jednotlivca, alebo celej skupiny. Podľa A. Erkerta (2004, s. 7) „agresivita je spontánnou charakteristikou človeka, ktorá slúži na prežitie v nepriaznivých a život ohrozujúcich situáciách. Nekontrolovaná sa môže preukázať vo forme inštinktívneho agresívneho správania. Dlhodobé opakovanie prechádza do podoby ustáleného vzorca správania. V tomto prípade stráca potrebnú pozitívnu funkciu v sociálnom kontexte. V pedagogickej oblasti sa pod pojmom „agresivita“ často zaraďujú výbuchy zlosti, ktoré bez morálnych zábran a hraníc sa preukazujú voči ostatným, vlastnej osobe alebo veciam. Krik, vyhrážanie, bitie, hrýzenie, pľuvanie, škrcanie a kopanie sú príkladom toho, ako deti môžu bežne reagovať na obyčajný podnet. Toto neriadené správanie vyvoláva určitý strach predovšetkým u mladších, slabších a nepribojných jedincov, ktorí sú mu buď priamo alebo nepriamo vystavení“. Takéto správanie má viacero podôb. Najčastejšie sa vyskytuje ako fyzické a psychické týranie, násilné činy, vydieranie, ničenie majetku či už vlastného alebo cudzieho. Vo zvýšenej miere zaznamenávame agresivitu detí a mládeže v školskom prostredí, voči sebe samým, ale aj voči učiteľom. Vplyvom takéhoto správania dochádza k porušovaniu a obmedzovaniu ľudských

práv, ktoré ovplyvňuje celú spoločnosť a tým aj celkový vývoj osobnosti jedinca. Podľa I. Emmerovej (2011) ide o reálne alebo symbolické obmedzovanie a porušovanie práv iných, ničenie a poškodzovanie. Pričom agresívne správanie je komplexné, multikauzálne a jednoznačne sa zaraďuje do skupiny sociálno-patologických javov. V súčasnosti sa pod pojmom agresia chápe útočnosť, nepriateľstvo alebo výbojnosť v konaní voči určitému objektu. Chápe sa tiež ako útok na prekážku – osobu alebo predmet na ceste k uspokojeniu potreby (Janderková, 2010). L. Lovaš (2010) vymedzuje rozdiel medzi agresivitou a agresiou v tom, že agresivita sa v správaní nemusí prejaviť, zato agresia je vykonaný čin alebo prebiehajúce správanie, ktoré smeruje k ublíženiu. Z. Martínek (2015) vymedzuje nasledovné typy agresie, ktoré sú typické pre školské prostredie:

- *fyzická, aktívna priama* – bitie a fyzické ponižovanie obete, preva- ha fyzickej sily útočníka nad obeťou,
- *fyzická aktívna nepriama* – najatie inej osoby s úmyslom ublížiť obeti. Pôvodný agresor sa nepodiel'a na agresii, vymýšľ'a spôsoby ubližovania a pozoruje,
- *fyzická, pasívna priama* – agresor fyzicky bráni obeti dosiahnuť cieľ (zámerné ničenie zadaných úloh, pomôcok),
- *fyzická, pasívna nepriama* – agresor odmieta pomôcť alebo zvý- hodniť obeť (pomoc postihnutému),
- *verbálna, aktívna priama* – urážky, slovné ponižovanie, vulgariz- my. Jedinci považujú svoje správanie za normálne,
- *verbálna, aktívna nepriama* – patrí sem zámerné zlé našepkávanie, výsmech a ohováranie, ktoré ubližuje inému,
- *verbálna, pasívna priama* – odmietnutie odpovedať obeti na otáz- ky, pozdravy, obeť sa stáva neexistujúcou,
- *verbálna, pasívna nepriama* – neochrániť, nezastať sa nespravod- livo kritizovaného a trestaného.

Žiaľ na školách dochádza k zvýšenému výskytu agresivity, nakoľ- ko vek agresorov sa znižuje. Takýto jedinec si upevňuje svoju sociálnu rolu a sociálny status na úkor niekoho iného. Žiaci, mládež ako aj peda- gógovia sú často denne svedkami agresivity a agresívneho správa- nia, ktoré na svojich obetiach zanechávajú zničujúce účinky. Ak by sme si položili otázku: Z čoho vyplýva, vzniká agresívne správanie? Kto za to nesie zodpovednosť? Ako je možné, že v dnešnom modernom pretechnizovanom svete – svete na úrovni sa človek dostáva do víru postavenia „homo homini lupus“ – „človek človeku vlkom“. Dostali

by sme viacero odpovedí: niektorí autori uvádzajú pudy, vrodené dispozície, osobnostné vlastnosti, vlastnosti nervového systému, zlá výchova v rodine, snaha zapadnúť do skupiny, získať si sociálny status, médiá a mnoho ďalších. Podľa I. Emmerovej (2010) agresia vychádza z pudu, ktorý je vlastný živočíšnym druhom, vrodené dispozície sú tlmené, alebo rozvíjané v súlade s vonkajšími vplyvmi. Existujú jedinci, ktorí majú celý život zníženú alebo zvýšenú agresivitu. J. Oravcová (2012) zaraduje medzi vnútorné príčiny:

1. *Osobnostné dispozície jedinca:*

- aktuálny psychický stav jedinca – choroba, únava,
- stabilné osobnostné predispozície – biologické determinanty (dedičnosť, nervová sústava, pohlavie, vek, vlastnosti) a naučené vzorce správania.

2. *Sprostredkujúce procesy prebiehajúce v osobnosti:*

- zvýšená aktivačná úroveň – nárast agresívneho správania ovplyvňuje zvyšovanie stavu aktivácie, ktorý sa zvyšuje s nárastom spôsobu prežívania.
- kognitívne mediátory – vychádza z toho, ako človek vníma skutočný zámer iniciátora, či má alebo nemá nepriateľské úmysly.

Medzi vonkajšie príčiny agresívneho správania môžeme zaradiť dysfunkčnú rodinu, vplyv rovesníckych skupín v škole, v neadekvátnom trávení voľného času, vplyv médií, a pod. Na agresívne správanie má vplyv viacero činiteľov, ktoré medzi sebou navzájom participujú. “Agresivita je pomerne trvalá vlastnosť či dispozícia osobnosti správať sa agresívne. Býva podmienená vrodenými a biologickými faktormi (konštitúcia, biochemické faktory v CNS, temperament) a učením (imitačné a sociálne učenie). Jedná sa o vnútornú individuálnu premennú týkajúcu sa kvantity (frekvencie agresívnych prejavov, intenzity) i kvality (svojrázne formy prejavu agresivity).” (Heretik, 2004, s. 245) Pričom agresiu podľa J. Poněšického (2010) definujeme ako psychologickú (emočne motivačnú) mohutnosť, ktorá má za cieľ poškodiť prírodu, vecí, ľudí alebo samého seba. Z psychologického hľadiska je chápaná ako vrodená vlastnosť, či reaktívna pripravenosť, ktorá je človeku vlastná a teda eticky neutrálna, slúžiaca k adaptácií a udržaniu života. I. Emmerová (2012) uvádza, že agresívne správanie predstavuje porušenie a obmedzenie práv iných (symbolické, reálne), ničenie a poškodzovanie. Agresia je aktuálny prejav takéhoto správania a agresivitu poníma ako sklon k takémuto prejavu správania.

Šikanovanie je závažným problémom, ktorý púta v súčasnosti pozornosť odborníkov a širokej laickej verejnosti. Prejavuje sa na rôznych miestach, či už v rodine, v škole, školských a mimoškolských zariadeniach, v práci a pod. O to vážnejším problémom sa stáva jeho výskyt v školách, nakoľko spôsobuje množstvo vážnych dôsledkov či už v zlom prospechu, záškoláctve, agresivite, krádeží, samovrážd a množstve iných ďalších negatívnych javov. Pojem šikanovanie pochádza z francúzskeho slova "chicane" čo znamená zlomyseľné, zámerne opakované ponižovanie, prenasledovanie, obťažovanie, týranie a napádanie niekoho. Je to forma patologického chovania s prvkami agresie a manipulácie, pri ktorej dochádza k nepomeru síl medzi agresorom a obeťou. Šikanovanie nie je vzťah medzi jednotlivcami, ale dôsledok poruchy vzťahov v skupine. (Tinka, 2010) I. Emmerová (2013) označuje šikanovanie v škole ako patologické správanie, ktoré je extrémnou formou agresívneho správania. Dochádza k nemu najčastejšie počas prestávok, v priestoroch školy kde nechodí dozor vykonávajúci pedagóg, na toaletách a v šatniach. K šikanovaniu, môže dôjsť i na ceste do školy alebo zo školy. Z právneho hľadiska sa šikanovanie považuje za násilnú trestnú činnosť, ktorú pácha dieťa, mladiství alebo dospelý človek. V prípade mladistvých sa šikanovanie môže označiť ako delikvencia mládeže. (M. Šimegová, 2007) P. Říčan (1993, s. 26) považuje šikanovanie za také správanie, "keď jedno dieťa alebo skupina detí hovorí inému dieťaťu nepekné a nepríjemné veci, bije ho a kope, vyhráža sa mu, zamyká do miestnosti a pod. Tieto incidenty sa môžu často opakovať a pre šikanované dieťa je ťažké, aby sa samo ubránilo. Ako šikanovanie môžu byť označené tiež posmešky alebo nepekné poznámky o rodine. Obvykle neoznačujeme občasnú bitku alebo hádku približne rovnako fyzicky vybavených súperov." M. Kolář (2001, s. 27) ho objasňuje ako "situáciu, keď jeden alebo viacero žiakov úmyselne, opakovane týra, zotročuje spolužiaka či spolužiačku a používa k tomu agresiu a manipuláciu."

Podľa P. Říčana (1993, s. 46) najčastejšími situáciami, v ktorých dochádza k šikanovaniu sú triedy, kde je najmenej jedno nadpriemerne agresívne dieťa so sklonom šikanovať a najmenej jedno rizikovo sa správajúce dieťa – potencionálna obeť. V triede chýba skupinka dobre vychovaných, charakterovo slušných detí s prirodzenou autoritou, ktorá by preferovala atmosféru solidarity, kamarátskych vzťahov a má zásadne negatívny postoj k násiliu. Tieto deti pravidlá rešpektujú a ctia zákon najvyšší "nebonzovať", čím chtiac – nechtiac umožňujú agresorom šikanovať ďalej. Šikanovanie nie je záležitosťou jednotliv-

ca alebo len agresora a obeť. Nedeje sa vo vzduchoprázdne, ale v kontexte vzťahov nejakej konkrétnej skupiny. V tomto zmysle je šikanovanie vždy ťažkou poruchou vzťahov skupinového organizmu, ktorý podľahol „infekcii“. Nákaza vzťahov pri šikanovaní má svoju dynamiku a svoj zákonitý vývoj. J. Hroncová (2004) vymedzuje päť vývinových štádií šikanovania:

1. Zrod ostrakizmu.
2. Fyzická agresia a pritvrdzovanie manipulácie.
3. Vytvorenie jadra.
4. Väčšina prijíma normy agresorov.
5. Totalita alebo dokonalá šikana.

Zrod ostrakizmu – v skupine dochádza k takejto situácii vtedy, ak cieľene nepracujeme so vzťahmi v skupine. Výchovný pracovník, ktorý nepozná zloženie skupiny, nezaujíma sa o vzťahy, ktoré majú členovia skupiny medzi sebou, nie je schopný zistiť, ktorí členovia skupiny sú obľúbení a ktorí patria medzi okrajových členov. Nedokážu včas postrehnúť problémy, zasiahnuť a urobiť nápravu. Všetci, ktorí sa dostanú na okraj skupiny, sú podrobovaní miernejším formám psychického násillia. Skupina ich neakceptuje. Na ich úkor sa robia žarty a pod. Často sú to jednotlivci, ktorí sú odlišní. Toto štádium nazývame ostrakizmom. Je to počiatočná podoba šikanovania a obsahuje riziko negatívneho vývinu.

Fyzická agresia a pritvrdzovanie manipulácie – najzraniteľnejší členovia skupiny v náročných situáciách slúžia ako ventil na odreagovanie ostatných. V tomto štádiu dochádza k zmene, objavuje sa jemnejšia fyzická agresia a dochádza k pritvrdzovaniu manipulácie. Ďalší vývin je závislý od miery pozitívneho zamerania skupiny a od postojov žiakov k šikanovaniu. Ak medzi členmi existujú kamarátske vzťahy a prevažujú pozitívne morálne hodnoty, členovia skupiny majú negatívny postoj k násilliu, je predpoklad, že pokusy o šikanovanie budú zmarené.

Vytvorenie jadra – ak sa charakterovo silní nepostavia na obranu slabších žiakov a týmto spôsobom nezastavia pôsobenie násilníkov, agresori vytvoria agresívne jadro skupiny. Jeho členovia začnú systematicky spolupracovať a rozvíjať rôzne formy šikanovania. Tu niekde nastáva kľúčový moment, keď sa rozhoduje, či počiatočné štádium šikanovania prerastie do pokročilého.

Prijatie noriem agresorov – charakteristické pre toto štádium je, že činnosť jadra agresorov nerušene pokračuje, pretože nebola vytvorená silná pozitívna podskupina. Normy agresorov prijíma väčšina

skupiny a stávajú sa nepísaným zákonom. V tomto štádiu pozorujeme, že aj mierni a slušní žiaci sa začínajú správať kruto a aktívne sa zúčastňujú na šikanovaní svojich spolužiakov.

Totalita – dokonalá šikana – je posledným štádiom, v ktorom sú normy a pravidlá agresorov prijaté alebo rešpektované všetkými členmi skupiny. Dochádza k štádiu vykorisťovania. Skupina sa rozdelí na dve časti: otrokárov a otrokov. Otrokári majú moc. Dôkazom moci je to, že s obeťou môžu robiť čokoľvek a ona nie je schopná sa brániť. V tomto štádiu sa strácajú akékoľvek zbytky ľudskosti. Prijíma sa ideológia násilia, kde chýba súcitiť s utrpením a pocit viny.

Podľa P. Říčana (1993) môže ísť o priame a nepriame prejavy šikanovania. Medzi priame prejavy šikanovania zaradujeme:

- a) posmech, posmešné poznámky na adresu žiaka, pokorujúce prezývky, nadávky, ponižovanie, hrubé žarty na jeho účet,
- b) kritika žiaka, výčitky na jeho adresu hovorené s nenávisným a pohrdavým tónom,
- c) príkazy, ktoré dostáva od iných a skutočnosť, že sa im podriadi,
- d) strkanie, rany, kopanie, nápadné je, že ich dieťa nevracia,
- e) bitky, v ktorých jeden z účastníkov je zreteľne slabší a snaží sa z bitky uniknúť.

Nepriame prejavy šikanovania sú signály, z ktorých môžeme usudzovať, že žiak je šikanovaný, aj keď nie sme svedkom toho, keď im iní ubližujú. Medzi nepriame prejavy šikanovania patria:

- žiak je celkom sám, ostatní oňho nejavia záujem, nemá kamarátov,
- pri tímových športoch býva zvolený medzi poslednými,
- často vyhladáva blízkosť učiteľa, vychovávateľa,
- ak má prehovoriť pred triedou, býva neistý a vystrašený,
- pôsobí smutne, až depresívne, nešťastne, stiesnene,
- jeho veci sú poškodené, zničené, alebo rozhádzané,
- zhoršuje sa jeho školský prospech,
- jeho odev je zašpinený alebo poškodený,
- žiak má na tele odreniny, modriny, škrabance, ktoré nedokáže vysvetliť.

Existuje veľa faktorov, ktoré vedú k šikanovaniu ako sociálno-patologickému správaniu sa. Je dôležité zistiť primárne príčiny šikanovania a podľa toho určiť vhodné opatrenia vedúce k ich odstráneniu. Predovšetkým v škole je potrebné pozorne sledovať triedu, aby včas odhalili prejavy šikanovania. Nesmú podceňovať ani najmešie náznaky, nakoľko šikanovanie v prostredí školy zanecháva na účastníkoch

množstvo negatívnych dôsledkov, ktoré sa objavujú v rôznych rovinách. V. Križo a kol. (2014) definujú dôsledky na obeti a ostatných účastníkov nasledovne:

1. *Psychické dôsledky*: strach, poruchy nálad a spánku, pocit vyčerpanosti a následné zhoršenie prospechu, smútok.
2. *Fyzické dôsledky*: totálna vyčerpanosť organizmu, ktorá vedie k vzniku psychosomatických chorôb (alergia, cukrovka, astma).
3. *Sociálne dôsledky*: negatívny vzťah k škole až odpor, záškoláctvo, zhoršená schopnosť bežnej komunikácie a schopnosť nadviazať resp. udržať sociálne kontakty.

Agresivitu a šikanovanie netreba podceňovať a prehliadať, kdeže má negatívny dopad na celý nasledujúci život detí.

Záver

V súčasnosti šikanovanie a agresívne správanie má rastúcu tendenciu žiakov na základných školách nielen voči sebe navzájom, ale aj voči pedagógom. Odborníci preto upozorňujú na nevyhnutnosť prevencie týchto sociálno-patologických javov, nakoľko platí, že je jednoduchšie problémom predchádzať, ako ich neskôr riešiť a pokúšať sa o ich nápravu. Rodina je pre veľkú časť detí a mládeže prvotným prostredím voľnočasového života. V tomto smere preberá na seba veľkú zodpovednosť. Vykonáva funkciu inšpirátora, ktorý poskytuje podnety pre zmysluplné voľnočasové aktivity detí. Je prirodzené, že s rastúcim vekom sa rozvíjajú aj voľnočasové aktivity detí, osamostatňujú sa, kreujú svoj životný štýl. Napriek čiastkovým neúspechom, rodičia sa musia snažiť zotrvať v roli podnecovateľa aktivít, konzultanta, aj dôverníka a pokiaľ je to vhodné aj účastníka voľnočasových aktivít svojich detí (Višňovský a kol., 2007).

Najlepšiou prevenciou v rodine je bezpochyby pozitívne a funkčné rodinné prostredie, kde vládnu pozitívne emocionálne vzťahy medzi deťmi a rodičmi. Prevencia šikanovania a agresívneho správania na školách zahrňuje viacero opatrení a aktivít na rôznych úrovniach. Nedotýka sa len školy samotnej, ale aj žiakov, pedagógov a rodičov. Prevenciu v najvšeobecnejšom a zjednodušenom ponímaní môžeme chápať ako predchádzanie určitým problémom. Najčastejšie sa člení na primárnu, sekundárnu a terciárnu (Emmerová, 2007). Podľa I. Emmerovej (2011) škola patrí k významným socializačným a výchovným činiteľom. Je veľmi dôležité, aby sa v nej realizovali preventívne aktivity, ktoré sú zamerané na oblasť vedomia a konania žiakov, čím by sa predchá-

dzalo vzniku a výskytu problémového správania. Narastanie takéhoto správania u žiakov základných a stredných škôl si vyžaduje efektívnu a sústavnú realizáciu prevencie v školách, kde sa hlavne realizuje primárna prevencia. Vždy je lepšie negatívnemu javu predchádzať, ako neskôr riešiť jeho negatívne dôsledky a následky. Z toho vyplýva nutnosť zaoberať sa hlavne primárnou prevenciou v školách a školských zariadeniach. Medzi preventívne programy zamerané najmä na konštruktívne riešenie konfliktov, zvládanie záťažových situácií a pod., patria napr. *Srdce na dlani*, *Tolerancia proti násiliu*. Na prevenciu agresivity slúži preventívny projekt – *Vieme, že – program boja proti zlu, násiliu, závislostiam, predsudkom, rasizmu, neproduktívnemu spôsobu života, Správaj sa normálne*, a iné (Emmerová, 2007). Úlohou školy a pedagógov je predchádzanie vzniku agresívneho správania a šikanovania. V prípade potreby poskytnutie pomoci a zabezpečenia nápravy.

Zoznam použitých zdrojov

BRADOVÁ, K. *Záškolačstvo – výskyt, prevencia a riešenie*. Banská Bystrica: 2011. 128 s. ISBN 978-80-557-0244-5.

EMMEROVÁ, I. Agresivita a šikanovanie u žiakov základných a stredných škôl. In *Vychovávateľ*. 2013, roč. 61, č. 7–8, s. 2–7. ISSN 0139-6919.

EMMEROVÁ, I. Agresívne správanie žiakov – prevencia a riešenie v školskom prostredí. In *Mládež a spoločnosť*. 2010. Roč. 16, č. 1. s. 48–63. ISSN 1335-1109.

EMMEROVÁ, I. *Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: 2011. 140 s. ISBN 978-80-557-0212-4.

EMMEROVÁ, I. *Poruchy správania u žiakov základných škôl a stredných škôl – ich prevencia a riešenie*. Banská Bystrica: 2008. 140 s. ISBN 978-80-8083-622-1.

EMMEROVÁ, I. *Prevencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: 2007. 129 s. ISBN 978-80-8083-440-1.

EMMEROVÁ, I. *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 142. ISBN 978-80-557-0463-0.

ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha: 2004. 95 s. ISBN 80-7178-938-0.

HERETIK, A. *Forézna psychológia*. 2. vyd. Bratislava: 2004. 376 s. ISBN 80-10-00341-7.

HRONCOVÁ, J. *Sociálna patológia*. Banská Bystrica: 2004. 191 s. ISBN 80-8055-926-0.

JANDERKOVÁ, D. *Slovník základných pojmov z pedagogiky, psychológie a metodológie*. Brno: MU, 2010. 60 s. ISBN 978-80-7375-372-6.

KARIKOVÁ, S. *Základy patopsychológie detí a mládeže*. Banská Bystrica: 2001. 165 s. ISBN 80-8855-486-2.

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanovaní*. Praha: 2001, 256 s. ISBN 80-7178-513-X.

KRIŽO, V., SMIKOVÁ, E. a TUROŠÍKOVÁ, A. *Šikanovanie v škole*. Raabe Slovensko: 2014. 102 s. ISBN 978-80-8140-125-1.

KUNÁK, S. *Vybrané možnosti primárnej prevencie negatívnych vplyvov na deti a mládež*. Bratislava: 2007. 148 s. ISBN 978-80-89256-10-5.

LOVAŠ, L. *Agresia a násilie, psychológia ľudskej agresie a jej podoby v domácom prostredí, v škole, v práci, vo väzniciach a v športe*. Bratislava: 2010. 197 s. ISBN 978-80-551-1752-2.

MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2. vyd. Praha: 2015. 192 s. ISBN 978-80-247-5309-6.

MIŇHOVÁ, J. a MRÁZOVÁ, E. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. Ústí nad Labem: 1989. ISBN 80-7044-007-4.

ORAVCOVÁ, J. *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica: 2012. 257 s. ISBN 978-80-557-0402-9.

PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci v životě i v procesu psychoterapie*. Praha: 2010. s. 172. ISBN 978-80-7387-378.

ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: 1993. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.

ŠIMEGOVÁ, M. *Šikanovanie v školskom prostredí*. Banská Bystrica: 2007. 106 s. ISBN 978-80-8083-384-8.

TINKA, J. *Agresivita a šikana v České republice z pohledu středoškolské mládeže*. In *Mládež a společnost*. 2010. Roč. 16, č. 2, s. 65–70. ISSN 1335-1109.

TOMČÍKOVÁ, T. *Kriminalita mládeže*. Banská Bystrica: 2012. 226 s. ISBN 978-80-557-0095-3.

VANĚK, J. *Náras teorie mravní výchovy*. Praha: 1968.

VIŠŇOVSKÝ, L. a kol. *Základy rodinnej výchovy*. Banská Bystrica: 2007. 198 s. ISBN 978-80-8083-443-2.

VIŠŇOVSKÝ, L. *Teória výchovy (Vybrané kapitoly)*. Banská Bystrica: 2002. 131 s. ISBN 80-8055-718-7.

Autor

PhDr. Katarína Cimprichová Gežová, PhD.
Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky
katarina.gezova@umb.sk

MEDIÁLNA VÝCHOVA A JEJ POSTAVENIE V OBLASTI PREVENIE ONLINE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA V ŠKOLE – ANALÝZA EMPIRICKÝCH ZISTENÍ

PhDr. Mário Dulovics, PhD. a PhDr. Jana Kamenská, PhD.

Anotácia

Autori v príspevku analyzujú formy a zameranie výučby mediálnej výchovy v podmienkach základných a stredných škôl so zreteľom na jej preventívny potenciál. Príspevok má teoreticko-empirický charakter.

Kľúčové slová: mediálna výchova, prevencia, online rizikové správanie, učiteľ.

Úvod

Dôležitosť implementácie mediálnej výchovy do vyučovacieho procesu priamo úmerne narastá s problémovým správaním detí a mládeže, ktoré sa dennodenne odohráva v prostredí internetu a je dokumentované mnohými vedeckými štúdiami popredných zahraničných a domácich odborníkov, ako napr. J. Kerstens, S. Veenstra (2015), M. B. Kastleman (2007), K. Hollá (2014) a ďalší. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že mediálna výchova stojí v súčasnosti na viacerých pilieroch, ktorých cieľom je vplývať na racionálnu, afektívnu aj konatívnu zložku osobnosti v smere žiaduceho rozvoja. Výchovné pôsobenie na dieťa a mladistvého, rozvoj mediálnych kompetencií, osvojenie si noriem správania vo virtuálnom priestore, zodpovedné využívanie informačných a komunikačných technológií sú činnosti, ktoré v sebe zahŕňajú výrazný preventívny potenciál a prispievajú k eliminovaniu rizík vo virtuálnom prostredí.

1 Mediálna výchova v teoretickej reflexii

Autori E. Poláková (2013), I. Háberová (2012), I. Emmerová (2015), M. Niklová (2015) a ďalší pri vymedzení mediálnej výchovy ako priezovej témy vychádzajú z definície Rady Európy, ktorá je vymedzená v „Konceptii mediálnej výchovy v kontexte celoživotného vzdelávania 2009“. Mediálnu výchovu definuje „... ako praktické vyučovanie zacielené na budovanie mediálnej kompetencie, chápanej ako kritický a roz-

lišujúci postoj voči médiám s cieľom vytvárať vyrovnaných občanov, schopných vynášať vlastné súdy na základe dostupných informácií. Umožňuje im to prístup k potrebným informáciám, ich analýzu a schopnosť identifikovať ekonomické, politické, sociálne a/alebo kultúrne záujmy, ktoré stoja za nimi. Mediálna výchova učí jednotlivcov interpretovať a vytvárať posolstvá, vyberať najvhodnejšie médiá pre komunikáciu a prípadne vyslovovať názory k ponuke médií a ich výstupom“

Mediálnu výchovu možno vo výchovno-vzdelávacom procese v škole realizovať ako prierezovú tému. Prierezové témy sú podľa „Štátneho vzdelávacieho programu“ povinnou súčasťou vzdelávania, možno ich vykonávať viacerými formami, pričom každá z nich má svoje špecifiká. Ide o nasledovné formy realizácie mediálnej výchovy:

- Ako integrovanú súčasť vzdelávacieho obsahu, oblastí vzdelávania a vhodných vyučovacích predmetov – výhoda tejto formy spočíva v tom, že mediálna výchova je obohatená aj o poznatky z iných predmetov, žiakom sú prezentované súvislosti medzi jednotlivými vzdelávacími oblasťami, ktoré sú vďaka vzťahovo-praktickej rovine viac pochopiteľné.
- Ako samostatný predmet – táto forma poskytuje dostatok priestoru pre mediálnu výchovu, hlavná výhoda spočíva v čase, ktorý by bol danej problematike vymedzený. Taktiež by existoval učiteľ, ktorý by sa mediálnej výchove venoval. Na druhej strane uvedené výhody môžu byť zároveň aj deficitom. Existencia samostatného predmetu si vyžaduje zdĺhavú prípravu pedagogických zamestnancov. Nevýhoda spočíva taktiež v čase, ktorý by bol vymedzený pre nový predmet, keďže v základných a stredných školách ťažko hľadať priestor v učebných plánoch.
- Ďalej „Štátny vzdelávací program“ uvádza, že realizácia mediálnej výchovy ako prierezovej témy je možná aj formou projektu alebo kurzu.

Mediálna výchova čerpá poznatky z viacerých vedných disciplín ako pedagogika, psychológia, sociológia a zároveň sa prelína s multikultúrnou výchovou, etickou výchovou, občianskou výchovou, badať v nej aj právny rámec atď. Vede deti a mládež, ale aj dospelých k zodpovednému prístupu k médiám, k dodržiavaniu pravidiel mravnosti, zákonných noriem, učí ich spôsobom ako bezpečne využívať predovšetkým novodobé interaktívne médiá, kde dieťa/žiak nie je len recipientom mediálnych obsahov, ale aj ich spolutvorcom. Vo všeobecnosti

by sme mohli konštatovať, že mediálna výchova je biodromálny, cieľavedomý, zámerný proces získavania alebo rozširovania úrovne mediálnej gramotnosti.

2 Mediálna výchova v preventívnej rovine

Preventívny rozmer mediálnej výchovy môžeme vnímať v dvoch rovinách:

- v širšom ponímaní ako posilňovania pozitívnych osobnostných vlastností, sebaregulačných schopností žiakov, kritického vnímania mediálnych obsahov, tolerancie, prosociálneho správania;
- v užšom ponímaní je v rámci mediálnej výchovy možné prevenciu zamerať na konkrétne formy online rizikového správania (kyberšikanovania, zneužívanie údajov, grooming atď.).

K. Hollá vníma preventívny rozmer mediálnej výchovy nasledovne: „Mediálna výchova predstavuje spôsob, ako sa naučiť mediálne hodnotne žiť a chrániť pred rizikovým online správaním. Úlohou učiteľov je vzdelávať a vychovávať, ale aj eliminovať nevhodné spôsoby správania detí a mládeže, ku ktorým dochádza v školskom, mimoškolskom, ale aj rodinnom prostredí.“ (2013, s. 20) Ďalej autorka vymedzuje oblasti, na ktoré sa mediálna výchova ako prevencia online rizikového správania môže zamerať:

- eliminuje negatívne účinky médií, ktoré prispievajú k vzniku nevhodného správania;
- eliminuje nekritické vnímanie mediálnych obsahov,
- eliminuje nežiaduce faktory vedúce k morálnej devastácii detí a mládeže,
- eliminuje deformovaný pohľad na hodnoty, ktoré ohrozujú a škodia vývinu dieťaťa,
- posilňuje zodpovedné správanie sa v kyberpriestore aj mimo neho,
- posilňuje kritické prijímanie mediálnych obsahov a posolstiev,
- posilňuje kladný postoj k mediálnym produktom, ktoré poskytujú pozitívne hodnotové orientácie pre život človeka,
- posilňuje pozitívne využitie médií osvojením si práce s nimi,
- posilňuje zmysluplné využitie voľného času. (Hollá, 2013)

L. Rovňanová (2012) v tejto súvislosti uvádza, že systematicky a zmysluplne realizovaný obsah mediálnej výchovy prispeje k osvojeniu, rozvíjaniu a prehľbovaniu kompetentného zaobchádzania s médiami tak, aby žiaci postupne dokázali:

- lepšie porozumieť pravidlám fungovania mediálneho sveta a primerane veku sa v ňom dokázali orientovať,
- posudzovať mediálne šírené posolstvá, objavovať v nich to hodnotné, pozitívne formujúce ich osobnostný a profesionálny rast,
- uvedomiť si negatívne mediálne vplyvy na svoju osobnosť a snažiť sa ich zodpovedným prístupom eliminovať,
- samostatne tvoriť mediálne produkty.

Mediálna výchova v seba zahŕňa rozsiahly preventívny potenciál a okrem toho, že rozvíja informačno-komunikačné kompetencie žiakov zameriava sa aj na širokú škálu online rizikového správania a možností jeho prevencie vo virtuálnom priestore.

3 Cieľ a metodika empirického výskumu

Čiastkovým cieľom empirického výskumu, realizovaného v mesiacoch apríl až september 2016, bolo zistiť formy, ako aj obsahové zameranie výučby mediálnej výchovy so zreteľom na jej preventívne aspekty. Ako výskumnú metódu sme použili elektronický dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý sme zaslali riaditeľom škôl so žiadosťou o jeho distribúciu učiteľom mediálnej výchovy. Výskum sme realizovali v štyroch krajoch SR. Na výzvu zapojiť sa do výskumu reagovalo 49 učiteľov základných a stredných škôl. Ďalšou, doplnkovou výskumnou metódou bola obsahová analýza dokumentov oficiálnej povahy, ktorú v našom prípade tvorili učebné plány predmetu mediálna výchova.

4 Formy výučby a obsahového zamerania mediálnej výchovy so zreteľom na jej preventívny potenciál

Výsledky empirických zistení ohľadom foriem výučby mediálnej výchovy so zreteľom na dĺžku praxe učiteľov prezentujeme v tabuľke T1. Niektorí z učiteľov označili súbežne viacero foriem výučby mediálnej výchovy, v dôsledku čoho počet odpovedí presahuje počet respondentov.

T1: Formy výučby mediálnej výchovy vo vzťahu k dĺžke pedagogickej praxe učiteľov

Dĺžka praxe	Samostatný predmet		Súčasť iných predmetov		Projektové vyučovanie		Celkový počet učiteľov	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Viac ako 20 rokov	6	60,0	19	55,9	7	53,8	28	57,1
11 - 15 rokov	2	20,0	5	14,7	2	15,4	8	16,3
16 - 20 rokov	-	-	4	11,8	1	7,7	5	10,2
0 - 3 roky	-	-	2	5,9	1	7,7	3	6,1
7 - 10 rokov	2	20,0	2	5,9	1	7,7	3	6,1
4 - 6 rokov	-	-	2	5,9	1	7,7	2	4,1
Spolu	10	100	34	100	13	100	49	100

Zistenia prezentované v tabuľke T1 sa zhodujú s výsledkami celoslovenského výskumu realizovaného *Centrom mediálnej gramotnosti – IMEC* v roku 2009, ktorý sa mimo iného zameriaval aj na monitoring foriem výučby mediálnej výchovy. Údaje prezentované vo výskumnej správe poukazujú na skutočnosť, že najfrekvencovanejšou formou výučby mediálnej výchovy je integrované vyučovanie. K totožnému zisteniu sme dospeli aj v rámci nášho empirického výskumu, kde 34 (69,4%) učiteľov uviedlo, že vyučujú mediálnu výchovu v rámci iných predmetov. Sedem (14,3%) učiteľov zároveň uviedlo, že popri integrovanej výučbe mediálnej výchovy, realizujú jej výučbu aj prostredníctvom projektov, respektíve ako samostatný predmet.

Projektové vyučovanie mediálnej výchovy bolo realizované na 13 (26,5%) školách, zatiaľ čo mediálnej výchove ako samostatnému predmetu vytvorili priestor iba na každej piatej (20,9%) základnej škole a na jednej (16,7%) strednej škole.

Pri hlbšej analýze integrovanej výučby mediálnej výchovy sme zistili, že je vyučovaná prostredníctvom 18 vyučovacích predmetov. Na 6 (12,2%) školách bola mediálna výchova vyučovaná ako integrovaná súčasť slovenského jazyka, pričom išlo o najčastejšie uvádzaný predmet, nasledovala etická výchova (n=5/10,2%), informatika a občianska náuka (n=4/8,2%), ale aj predmety ako anglický jazyk, dejepis, hudobná výchova, výtvarná výchova a iné.

Z výsledkov taktiež vyplýva, že výučba mediálnej výchovy je v nadpolovičnej väčšine (n = 28/57,1%) realizovaná učiteľmi, ktorí majú viac ako 20 ročnú pedagogickú prax. Pričom len desiat z nich (35,7 %) sa zúčastnili kontinuálneho vzdelávania zameraného na oblasť mediálnej výchovy.

V nadväznosti na formy výučby mediálnej výchovy sme sa zamerali na jej obsahové zameranie. Výsledky empirického výskumu ohľadne obsahového zamerania mediálnej výchovy prezentujeme v tabuľke T2.

T2: Obsahové zameranie mediálnej výchovy v podmienkach skúmaných škôl

Alternatívy	Učitelia vo funkcii koordinátora prevencie		Ostatní učitelia		Spolu	
	n	%	n	%	n	%
Reklama a jej vplyv na recipienta	8	100	23	56,1	31	63,3
Mediálne ohrozenia detí a mládeže	6	75,0	20	48,7	26	53,1
Rozvoj kritického myslenia	5	62,5	20	48,7	25	57,1
Kyberšikanovanie	6	75,0	19	46,3	25	57,1
Pravidlá správania sa vo virtuálnom prostredí	6	75,0	19	46,3	25	57,1
Mediálna manipulácia	4	50,0	19	46,3	23	46,9
Tvorivé využívanie médií	6	75,0	17	41,5	23	46,9
Práca s počítačom a rozvoj praktických zručností	5	62,5	17	41,5	22	44,9
Etické otázky virtuálnej komunikácie	7	87,5	13	31,7	20	40,8
Tvorba mediálnych produktov	4	50,0	11	26,8	15	30,6
Ostatné formy online rizikového správania	6	75,0	8	19,5	14	28,6
História médií	4	50,0	9	22,0	13	26,5
Aktívne využívanie médií	4	50,0	9	22,0	13	26,5
Podrobná analýza médií	3	37,5	9	22,0	12	24,5
Špecifiká mediálnej komunikácie	2	25,0	8	19,5	10	20,4
Spolu	8	100	41	100	49	100

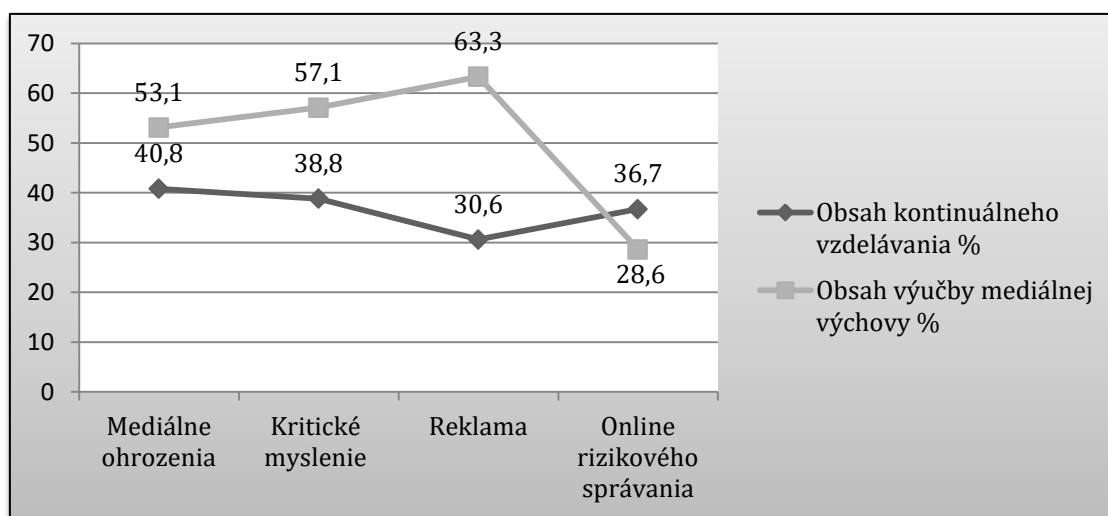
Z výsledkov empirických zistení prezentovaných v tabuľke T2 vyplýva širokospektrálne zameranie obsahu predmetu mediálna výchova.

V zmysle výskumných úloh sme zisťovali, či koordinátori prevencie venujú väčšiu pozornosť prevencii online rizikového správania vo výučbe mediálnej výchovy v porovnaní s učiteľmi, ktorí túto funkciu nezastávajú.

Za obsah mediálnej výchovy, ktorý v sebe nesie prvky prevencie, sme považovali jej zameranie na oblasť mediálnych ohrození detí a mládeže, online rizikového správania, kyberšikanovania, osvojenie si pravidiel správania v prostredí internetu, či v rámci virtuálnej komunikácie a taktiež zameranie mediálnej výchovy na rozvíjanie kritického myslenia. Pri všetkých uvedených alternatívach mali učitelia vo funkcii koordinátorov prevencie vyššie percentuálne zastúpenie ako učitelia, ktorí túto funkciu nezastávajú.

Ďalšou oblasťou, na ktorú sme sústredili pozornosť pri analýze údajov bola komparácia obsahu kontinuálneho vzdelávania učiteľov a obsahového zamerania výučby mediálnej výchovy, kde sme sa snažili nájsť určité analógie. Na základe vzájomnej komparácie empirických údajov sme dospeli k záveru, že obsahové zameranie kontinuálneho vzdelávania a výučby mediálnej výchovy sa v mnohých oblastiach sto-tožňuje. Pre lepšiu vizualizáciu vzájomných súvislostí prezentujeme v grafe G1 porovnanie vybraných tém ďalšieho vzdelávania učiteľov a obsahového zamerania výučby mediálnej výchovy.

G1: Komparácia vybraných tematických celkov obsahového zamerania výučby mediálnej výchovy a kontinuálneho vzdelávania učiteľov



Z výsledkov výskumu prezentovaných v grafe G1 vyplýva, že vybrané tematické oblasti, kontinuálneho vzdelávania učiteľov, sa premietajú do výučby mediálnej výchovy.

Napriek tomu, že sa viac ako polovica (57,1%) učiteľov nezúčastnila kontinuálneho vzdelávania, značná časť z nich sa v rámci výučby mediálnej výchovy venuje totožným oblastiam ako tí, ktorí sa kontinuálneho vzdelávania zúčastnili. Toto zistenie otvára mnoho podnetných otázok, ktorých zodpovedanie môže byť predmetom ďalších empirických výskumov zameraných na oblasť samovzdelávania učiteľov.

Rozbor tematického zamerania predmetu mediálna výchova doplníme aj o obsahovú analýzu učebných plánov, ktoré nám boli poskytnuté v skúmaných školách. Obsahovej analýze sme spolu podrobili 9 učebných plánov mediálnej výchovy, z toho nám bolo poskytnutých päť plánov zo základných a štyri zo stredných škôl. V dvoch prípadoch išlo plány výučby mediálnej výchovy ako integrálnej súčasti vyučovacích predmetov a zvyšných sedem učebných plánov sa týkalo výučby mediálnej výchovy ako samostatného predmetu. Učebné plány boli rôznorodé tak z hľadiska rozsahu, formy spracovania a určité odlišnosti boli badateľné aj v prípade obsahu.

Zamerali sme sa na niekoľko kľúčových oblastí nadväzujúcich na predchádzajúce zistenia, pričom nás prioritne zaujímal obsah výučby prezentovaný v učebných plánoch a ciele vzdelávania v oblasti mediálnej výchovy.

Pozitívne hodnotíme zistenie, že všetky učebné plány, ktoré sme mali k dispozícii, boli koncipované takou formou, ktorá zohľadňovala výučbu mediálnej výchovy spôsobom zdôrazňujúcim vlastnú aktivitu a kreativitu žiakov. Táto skutočnosť potvrdzuje v teoretickej rovine rozpracovanú tézu, kombinujúcu dva základné prístupy výučby mediálnej výchovy „*learning by doing*“ a „*tradícia analýzy médií*“.

Prvý prístup spočíva vo vlastnej aktivite žiakov, kde k základným teoretickým poznatkom žiaci prepracujú prostredníctvom aktívnej participácie na tvorbe konkrétneho mediálneho produktu. Zo zistení vyplývajúcich z dostupných materiálov sa tento prístup vyučovania uplatňoval najmä v tematických oblastiach: „*charakteristika a typológia médií*“ a „*reklama*“. Žiaci sa, na základe informácií uvedených v učebných osnovách, podieľali na tvorbe triedneho časopisu, rozhlasovej nahrávky, reklamných plagátov alebo sloganov.

Druhý prístup „*tradícia analýzy médií*“ spočíva v osvojení si poznatkov týkajúcich sa napr. analýzy konkrétnych typov médií, ich histórie, žánrov televízneho vysielania, vplyvu mediálnych obsahov

na recipienta. Možno konštatovať, že sa uvedený prístup prelínal všetkými tematickými oblasťami.

Oba prístupu zohrávajú významnú úlohu v oblasti nešpecifickej i špecifickej prevencie online rizikového správania u detí a mládeže.

Z analýzy učebných plánov vyplýva, že výučba mediálnej výchovy prebieha zväčša jednu hodinu týždenne, s výnimkou jednej školy, kde bola výučbe mediálnej výchovy pridelená dotácia dvoch vyučovacích hodín. Obsahové zameranie mediálnej výchovy bolo v mnohých prípadoch totožné. Tematické celky jednotlivých učebných plánov sa zhodovali v nasledovných oblastiach:

- história médií,
- charakteristika médií,
- typológia médií,
- funkcie médií,
- komunikácia,
- vplyv médií na človeka,
- etika médií a etika virtuálnej komunikácie,
- rozvoj kritického myslenia,
- novodobé médiá (internet, mobilné telefóny) ich vplyvy a dôsledky ich vplyvu,
- rozvíjanie praktických zručností žiakov pri práci s IKT.

V rámci analýzy učebných osnov jednej zo stredných škôl sme identifikovali špecifické oblasti výučby mediálnej výchovy, ktoré neboli súčasťou ostatných učebných plánov:

- mediálne právo,
- základy práce s digitálnou kamerou,
- základy fotografovania.

V tomto prípade išlo o strednú odbornú školu, v ktorej sa kladie dôraz na kreativitu a vlastnú prácu žiakov pri tvorbe mediálnych produktov.

Cieľ predmetu mediálna výchova nebol explicitne určený vo všetkých učebných plánoch, ktorými sme disponovali. Na základe analýzy dostupných cieľov možno konštatovať, že cieľom mediálnej výchovy je rozvoj mediálnych kompetencií žiakov, čo znamená schopnosť kriticky a selektívne využívať médiá, kriticky sa stavať k mediálnym obsahom, vedieť zhodnotiť ich pozitívny prínos, ako aj hrozby a osvojiť si zodpovedný prístup pri využívaní internetu a sociálnych médií.

Obsahové zameranie učebných plánov mediálnej výchovy sa sto-tožňuje so zisteniami, ktoré sme nadobudli prostredníctvom dotazníkovej metódy.

Záver

Výsledky nášho empirického výskumu poukazujú na skutočnosť, že obsahové zameranie výučby mediálnej výchovy vo veľkej miere reaguje na nárast rizikového správania v prostredí internetu u detí a mládeže. Na základe uvedeného, vo výskumnom súbore, možno potvrdiť silný preventívny rozmer vo výučbe mediálnej výchovy, ktorý sa premieta do oblasti špecifickej i nešpecifickej prevencie online rizikového správania.

Zoznam použitých zdrojov

EMMEROVÁ, I., NIKLOVÁ, M. a DULOVCS, M. *Základy mediálnej výchovy pre sociálnych pedagógov a pedagógov*. Banská Bystrica: Belianum, 2015. 190 s. ISBN 978-80-557-0925-3.

HÁBEROVÁ, I. *Mediálna výchova v edukačnom procese*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2012. 32 s. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/2_ops_haberova_iveta_-_medialna_vychova_v_edukacnom_procese_isced_2.pdf.

HOLLÁ, K. *Kyberšikana*. Bratislava: IRIS, 2014. 126 s. ISBN 978-80-8153-011-1.

HOLLÁ, K. Mediálna výchova ako prevencia online rizikového správania. In *Pedagogické rozhľady*. 2013, č. 4–5. ISSN 1335-0404.

KASTLEMAN, M. B. *The drug of the New Millennium*. PowerThink Publishing: 2007. 225 s. ISBN 978-0967776408.

KERSTENS, J. a VEENSTRA, S. Cyber Bullying in the Netherlands: A Criminological Perspective. In *International Journal of Cyber Criminology*. Roč. 9, 2015, č. 2. ISSN 0973-5089. Dostupné na internete: <file:///C:/Users/Satelite/Downloads/2016%20Kerstens%20Veenstra%20article%20on%20Cyber%20bullying.pdf>.

POLÁKOVÁ, E. a kol. *Internetová komunikácia, príležitosti a riziká*. Banská Bystrica: Belianum, 2013. 118 s. ISBN 978-80-557-0599-6.

ROVNANOVÁ, L. Vzťah detí a mládeže k informačným a komunikačným technológiám. In *Vychovávateľ*. 2012, roč. 61, č. 1–2. ISSN 0139-6919.

Koncepcia mediálnej výchovy na Slovensku v kontexte celoživotného vzdelávania. 2009. s. 24. Dostupné z: http://www.zodpovedne.sk/download/koncepcia_medialnej_vychovy_v_SR.pdf.

Autori

PhDr. Mário Dulovics, PhD.

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta,

Katedra pedagogiky

mario.dulovics@umb.sk

PhDr. Jana Kamenská, PhD.

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta,

Katedra pedagogiky

jana.kamenska3@umb.sk

RIEŠENIE RIZIKOVÉHO A PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA U DETÍ A MLÁDEŽE A MOŽNOSTI ŠKOLSKÝCH SOCIÁLNYCH PEDAGÓGOV

Prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.

Anotácia

Príspevok sa zaoberá riešením rizikového a problémového správania u detí a mládeže. Autorka približuje možnosti odbornej pomoci zo strany vybraných zariadení a inštitúcií. Osobitnú pozornosť ďalej venuje činnostiam sociálnych pedagógov v školách, najmä ich možnostiam pri riešení problémového správania žiakov.

Kľúčové slová: problémové správanie žiakov, rizikové správanie žiakov, riešenie problémového správania v škole, sociálny pedagóg, školský sociálny pedagóg.

Úvod

Učitelia základných a stredných škôl sa často, mnohí z nich denne, stretávajú s nevhodným správaním u svojich žiakov. Ide o široké spektrum správania: od drobných prehreškov cez porušovanie školského poriadku až po závažné sociálnopatologické javy.

Nárast deviantného správania u žiakov aj v školskom prostredí kladie pred školu požiadavku realizovať nielen primárnu a sekundárnu prevenciu, ale problémové správanie aj riešiť. Štátna školská inšpekcia vykonala v školskom roku 2016/2017 inšpekcie v základných a stredných školách (Bezpečnosť školského prostredia, online), v rámci ktorých zisťovala aj bezpečnosť školského prostredia. Pocit bezpečia v škole má iba 80 % žiakov základných škôl, 95,61 % žiakov gymnázií a 89,07 % žiakov stredných odborných škôl. Ostatní žiaci uviedli opačný názor alebo strach z konkrétneho spolužiaka: 20 % žiakov základných škôl, 4,39 % gymnazistov a 10,93 % žiakov stredných odborných škôl. Tieto zistenia nemožno hodnotiť pozitívne, pretože škola by mala vždy predstavovať bezpečné prostredie.

Riešenie nevhodného správania žiakov v škole

Pri žiakoch základných a stredných škôl ide o rôzne druhy nevhodného – problémového správania, ktoré ešte nemusí byť zaradované do sku-

piny porúch správania či sociálnopatologických javov. V oblasti školskej prevencie sa častejšie používa pojem rizikové správanie, čo sa prejavuje aj v strategických dokumentoch, metodických pokynoch a ďalších materiáloch (v Českej republike napr. Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018, na Slovensku napr. Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2017/2018). Ide o krádeže, ničenie majetku a vandalizmus, agresivitu a šikanovanie, záškoláctvo, úteky a túlanie, páchanie trestných činov, ďalej klamstvá a podvádzanie, užívaním legálnych či nelegálnych drog, neadekvátne používanie počítača, internetu či mobilného telefónu a ďalšie potenciálne zdroje nelátkových závislostí, sexuálne rizikové správanie a iné. Z hľadiska preventívneho i následného riešenia je dôležité rozlišovať ich závažnosť. M. Hucíková (2008) zadeľuje problémy v správaní žiakov do troch stupňov:

1. *stupeň – ľahký*: pri riešení problémov v správaní žiaka môže pomôcť učiteľ (najmä triedny učiteľ) a rodinní príslušníci. Ľahký stupeň problémov v správaní sa dá odstrániť rozhovorom so žiakom, podľa charakteru problému v súkromí alebo pred triedou.

2. *stupeň – stredný*: pri riešení problémov by už mal pomáhať kompetentný odborník spolupracujúci s rodinou a školou. Dôležitá je tiež úloha triedneho učiteľa, výchovného poradcu i vedenia školy. Ak to problém vyžaduje (napr. konflikty so spolužiakmi) je potrebné problém prebrať aj na triednickej hodine.

3. *stupeň – ťažký*: pri riešení problémov je nezastupiteľná intervencia odborníka, často aj vyňatie z pôvodného prostredia, umiestnenie do siete inštitucionálnych zariadení a pod. Po náprave vážnych problémov je možný návrat do pôvodného prostredia – rodiny a školy.

Na adekvátne riešenie problémov v správaní sa hľadajú efektívne postupy a prístupy. Niektoré spôsoby intervencie sú vhodné len pre určité problémy či poruchy správania, iba určité školské prostredie alebo typ učiteľa či žiakov (napr. ohľadne veku žiaka). Pri výbere stratégií rozhoduje aj odborná kompetencia a praktické skúsenosti učiteľa, sociálneho pedagóga či školského psychológa. Pri riešení problémového správania žiakov v škole je potrebné:

- starostlivo prešetriť prípad,
- škola musí vyhotoviť písomný záznam,
- zabezpečiť ochranu prípadným obetiam (napr. pri šikanovaní),
- eliminovať rizikové správanie hneď v počiatkovom štádiu,
- škola by mala problematiku prevencie i riešenia problémového správania zapracovať do školskej dokumentácie,

- nevyhnutná je intenzívna spolupráca triedneho učiteľa, výchovného poradcu, koordinátora prevencie, ak škola disponuje školským psychológom a sociálnym pedagógom tak aj školského psychológa a sociálneho pedagóga,
- škola by mala kontaktovať rodičov či zákonného zástupcu žiaka,
- v závažnejších prípadoch vec nahlásiť Policajnému zboru SR alebo oddeleniu sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately,
- všetci žiaci by mali byť vhodne informovaní o prípade,
- žiak, ktorý sa dopustil nevhodného konania musí byť potrestaný v zmysle školského poriadku,
- triedu, v ktorej sa problém vyskytol je nutné monitorovať a realizovať v nej primárnu aj sekundárnu prevenciu,
- je vhodné zvolať mimoriadnu triednu schôdzku (v triede, kde sa problém vyskytol) a informovať rodičov,
- spolupracovať s odborníkmi zo zariadení výchovného poradenstva a prevencie.

Drobné problémy v správaní pomáhajú minimalizovať presné pravidlá a zavádzanie dohôd. Účinnosť práce učiteľov i ďalších odborníkov so žiakom – tak v oblasti prevencie, ako aj riešenia prípadného výskytu problémového správania podporuje dobrá spolupráca s rodičmi.

Všetci maloletí či mladiství, ktorí sa dopustili trestného činu sú alebo boli žiakom základnej či strednej školy. Je preto nesmierne dôležité venovať pozornosť žiakom už pri páchaní menej závažných prehreškov a riešiť ich, aby sa predišlo vzniku závažnejších problémov v správaní. Ako uvádzajú S. Hoferková a T. Raszková (2014), skorá intervencia predstavuje väčšiu šancu na „uzdravenie“ jednotlivca než neskoršia rehabilitácia.

Odborná pomoc škole (i rodine) pri riešení problémov v správaní žiakov

Riešenie problémov v správaní žiakov je veľmi náročné a zdĺhavé. Vyžaduje značnú trpezlivosť a odbornosť. Škole i rodine pomáhajú pri riešení problémového správania rôzne zaradenia a inštitúcie.

O nevyhnutnosti systematickej a efektívnej prevencie už u žiakov základných a stredných svedčia aj výsledky depistáže, ktorá sa uskutočnila v roku 2013. Učitelia v rámci všetkých krajov Slovenska (okrem Bratislavského kraja) uvádzali žiakov, ktorých odporúčajú do starostlivosti zariadení výchovného poradenstva a prevencie, pretože

ich problémové správanie nevedia riešiť bežnými pedagogickými opatreniami v škole. Do odbornej starostlivosti odporúčani 18,01 % žiakov.

Podľa Zákona z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov s účinnosťou od 1. 9. 2008 (§130 ods. 2) základnými zložkami systému výchovného poradenstva a prevencie sú zariadenia výchovného, psychologického a špeciálnopedagogického poradenstva a prevencie (poradenské zariadenia), ktorých súčasťou je:

- a) centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie,
- b) centrum špeciálno-pedagogického poradenstva.

Poradenské zariadenie vykonáva činnosti (§ 130, ods. 8): diagnostické, poradenské, terapeutické, preventívne, rehabilitačné.

K ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie patrí (§130 ods. 3): výchovný poradca, školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg, koordinátor prevencie.

Jednotlivé zložky systému výchovného poradenstva a prevencie spolupracujú najmä s rodinou, školou, školským zariadením a i. Zložky systému výchovného poradenstva a prevencie sú organizačne a obsahovo prepojené.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 323 zo 6. 8. 2008 o špeciálnych výchovných zariadeniach podľa § 129 Zákona č. 245/2008 upravuje podrobnosti o organizácii výchovno-vzdelávacieho procesu v špeciálnych výchovných zariadeniach, o individuálnych reedukačných programoch, formách a metódach výchovy a vzdelávania uplatňovaných v procese reedukácie, o výchovných skupinách, diagnostických skupinách, ochranných opatreniach, o personálnom, finančnom, materiálno-technickom a priestorovom zabezpečení, požiadavky na stavebné a interiérové úpravy, materiálno-technické a ďalšie vybavenie karanténnej miestnosti a ochranej miestnosti.

Medzi špeciálne výchovné zariadenia patria:

- a) diagnostické centrum,
- b) reedukačné centrum,
- c) liečebno-výchovné sanatórium.

V tabuľke č. 1 uvádzame počty detí v špeciálnych výchovných zariadeniach v rokoch 2009 až 2016 podľa Štatistickej ročenky školstva.

T1: Počty detí v špeciálnych výchovných zariadeniach vždy k 15. 9. v rokoch 2009 až 2016

Zariadenie	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Reedukačné centrum štátne	714	667	665	679	619	564	506	498
Reedukačné centrum cirkevné	30	30	30	30	30	30	30	30
Liečebno-výchovné sanatórium štátne	238	222	227	217	208	202	190	202
Liečebno-výchovné sanatórium súkromné	72	68	72	71	69	74	70	72
Diagnostické centrum	191	189	205	204	269	271	263	231
Spolu detí v štátnych špeciálnych výchovných zariadeniach	1143	1078	1097	1100	1096	1037	959	931
Spolu detí v špeciálnych výchovných zariadeniach	1245	1176	1199	1201	1195	1141	1059	1033

Zdroj: Štatistická ročenka školstva. Vlastné spracovanie. 2009–2016.

Okrem štátnych zariadení funguje na Slovensku aj cirkevné reedukačné zariadenie a súkromné liečebno-výchovné sanatórium. Celkovo sa v špeciálnych zariadeniach nachádza každý rok viac ako 1 000 detí, najviac ich bolo v sledovanom období v roku 2012.

Pri prevencii, ale predovšetkým pri riešení problémového správania u žiakov, školy spolupracujú s **Úradmi práce, sociálnych vecí a rodiny** osobitne s **oddelením sociálno-právnej ochrany detí a sociálnej kurately**. So školami najčastejšie spolupracujú pri výskyte záškoláctva, ale aj ďalšieho rizikového či problémového správania žiakov. Pracovníci oddelenia poskytujú aj odborné poradenstvo.

Sociálna kuratela detí sa zabezpečuje najmä pre (upsvar.sk; online):

- a) maloletého, ktorý sa dopustil páchania činu inak trestného podľa osobitného predpisu,
- b) mladistvého páchatel'a trestnej činnosti alebo mladistvého podozrivého z páchania trestnej činnosti podľa osobitného predpisu,
- c) dieťa, ktoré sa dopustilo priestupku,

- d) dieťa, ktoré je členom skupiny, ktorá ho svojim negatívnym vplyvom ohrozuje,
- e) dieťa zneužívajúce drogy alebo dieťa závislé od drog,
- f) dieťa hrajúce hazardné hry alebo dieťa závislé od hazardných hier, internetu, počítačových a iných hier,
- g) dieťa, u ktorého sa pre poruchy správania prejavujú problémy najmä v škole, v skupinách, vo vzťahoch s inými deťmi, rodičmi alebo inými plnoletými fyzickými osobami.
- h) dieťa, u ktorého sa prejavujú poruchy správania zanedbávaním školskej dochádzky, útekmi z domu alebo zo zariadenia, v ktorom je umiestnené,
- i) dieťa, u ktorého sa neprejavili problémy v správaní ani poruchy správania, avšak jeho jednorazové správanie alebo krátkodobé správanie vyžaduje pre svoju závažnosť alebo neprimeranosť pomoc.

V závislosti od povahy a závažnosti správania dieťaťa a situácie, v ktorej sa dieťa nachádza:

- a) plní úlohy v trestnom konaní podľa Trestného zákona,
- b) zisťuje a oznamuje orgánom činným v trestnom konaní a súdu dôležité skutočnosti o vývine mladistvého, životných udalostiach, ktoré ovplyvnili jeho správanie, o vzťahoch v rodine, v škole, o jeho rodinných pomeroch, o rodinnom prostredí a sociálnom prostredí,
- c) udržiava písomný kontakt a osobný kontakt s mladistvým počas výkonu trestu odňatia slobody, výkonu ochrannej výchovy a spolupôsobí pri jeho prevýchove a riešení jeho osobných problémov, rodinných problémov a sociálnych problémov,
- d) podieľa sa na príprave mladistvého na prepustenie z výkonu trestu odňatia slobody, z výkonu väzby a z výkonu ochrannej výchovy,
- e) pôsobí na rodinné prostredie mladistvého a pripravuje rodinu na návrat mladistvého do rodiny,
- f) pomáha mladistvému po prepustení z výkonu trestu odňatia slobody, z výkonu väzby a z výkonu ochrannej výchovy, najmä pri uľahčení návratu do rodiny, hľadani možností pokračovať v ďalšej príprave na povolanie, pri hľadaní zamestnania, riešení osobných problémov a vzťahových problémov,
- g) poskytuje pomoc a ochranu mladistvému a plní úlohy v priestupkovom konaní,
- h) spolupracuje so zariadením, v ktorom dieťa vykonáva ústavnú starostlivosť, ochrannú výchovu alebo výchovné opatrenie a udr-

žiava osobný kontakt a písomný kontakt s dieťaťom umiestneným v tomto zariadení,

- i) motivuje k liečbe drogových závislostí a iných závislostí, udržiava kontakt s dieťaťom počas liečby a resocializácie a pomáha dieťaťu po návrate zo zariadenia na liečbu závislosti alebo z resocializačného strediska,
- j) vykonáva ďalšie opatrenia sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately podľa tohto zákona.

Školy sa na oddelenia sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately najčastejšie obracajú pri riešení záškoláctva, ďalej pri závažných problémoch v správaní žiakov, zanedbávaní starostlivosti a zneužívaní rodičovských práv a povinností.

V tabuľke č. 2 uvádzame počty detí a mládeže, u ktorých sa prejavili závažné problémy v správaní podľa údajov z ročných výkazov V12 Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR.

T2: Dôvody vykonávania sociálnej kurately pri problémovom správaní maloletých a mladistvých v rokoch 2008 až 2016

Dôvody / Počet spolu	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Trestná činnosť	7 548	6 692	6 452	5 906	5 324	2 932	1 834	2 046	1 879
Činnosť inak trestná	2 607	2 654	2 265	2 258	2 439	1 653	725	710	700
Experimentovanie a závislosť na drogách	305	241	416	543	348	252	168	193	191
Iné závislosti	221	144	303	236	187	129	30	17	12
Zanedbávanie školskej dochádzky	8 213	8 299	7 973	7 986	8 479	9 269	5 598	5 747	5 873
Narušené vzťahy	888	807	755	865	1 020	1 344	755	552	756
Úteky z domu a zo zariadenia	277	262	232	229	168	74	13	19	23
Poruchy správania	x	878	1 068	1 668	1 653	1 425	1 303	1 523	1 672
Iné	464	442	481	385	474	266	96	29	54

Spracované podľa: Ročné výkazy V12 MPSVR SR o vykonávaní opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately za roky 2008 až 2016.

Z údajov v tabuľke č. 2 možno konštatovať, že výrazne dominuje zanedbávanie školskej dochádzky, čiže záškoláctvo vo všetkých uvádzaných rokoch. K ďalším rozšíreným dôvodom patrí trestná činnosť a činnosť inak trestná (uvádzajú sa páchatelia aj podozriví), ďalej poruchy správania. Pri položke „iné“ ide o problémy v správaní v súvislosti s členstvom v skupine s negatívnym vplyvom na vývin dieťaťa, šikanovanie a pod. Z uvedených údajov môžeme konštatovať, že okrem experimentovania a drogovej závislosti sa začínajú objavovať prípady tzv. nelátkových závislostí, napr. od počítačov. Prípady narušených vzťahov sa týkajú problémov vo vzťahu s inými deťmi, rodičmi alebo inými plnoletými osobami.

Pri záškoláctve sa vychádza z Metodického návodu Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny a Ministerstva školstva Slovenskej republiky na zabezpečenie Zákona č. 600/2003 Z. z. o prídavku na dieťa a o príspevku na dieťa v znení Zákona č. 658/2002 Z. z., kde pre školy vyplýva povinnosť oznámiť zanedbávanie povinnej školskej dochádzky obci, kde má rodič dieťaťa trvalý pobyt najneskôr do 3 pracovných dní po skončení kalendárneho mesiaca. Toto oznámenie obsahuje tiež opatrenia, ktoré škola vykonala na elimináciu záškoláctva. Škola po zastavení výplaty prídavku na dieťa mesačne vyhodnocuje dochádzku žiaka do školy a spolupracuje s obcou a úradom práce, sociálnych vecí a rodiny.

Ako uvádza M. Pétiová (2014, s. 3) „i keď je záškoláctvo jednoznačne spojené so školským prostredím, predsa pri jeho prevencii a neskôr i eliminácii je veľmi potrebná spolupráca s rodičmi a inými odborníkmi“.

Spolupráca škôl so školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie a inými inštitúciami a zariadeniami v oblasti prevencie je prínosná, pri riešení závažnejších problémov v správaní je však nevyhnutná.

Školský sociálny pedagóg a riešenie problémového správania žiakov

Sociálny pedagóg ako pomáhajúci profesionál je kompetentný pracovať so žiakmi s problémovým správaním. Problémové správanie žiakov základných a stredných škôl je značne rozšírené, prvé problémy sa objavujú už v nižších vekových kategóriách. Okrem prevencie je nutné dané problémy v správaní aj riešiť. Preto sa javí ako vysoko aktuálna potreba sociálno-výchovnej pomoci jednotlivcom i rodinám v krízových životných situáciách.

Na základe analýzy činností sociálnych pedagógov pôsobiacich v základných a stredných školách, v súlade s platnou legislatívou Slovenskej republiky a Pokynom ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení, možno vymedziť činnosti sociálneho pedagóga v školskom prostredí:

Sociálny pedagóg realizuje primárnu prevenciu sociálnopatologických javov a v školách s výskytom problémového správania aj prevenciu sekundárnu. Sociálny pedagóg má odborné predpoklady na vykonávanie primárnej i sekundárnej prevencie, ako aj inej sociálnovýchovnej práce. Pre realizovanie účinného preventívneho pôsobenia je potrebné prognózovať pravdepodobnosť výskytu daného javu, resp. javov a premyslieť výber metód a foriem pôsobenia, tak v oblasti primárnej ako i sekundárnej prevencie v školskom prostredí.

Sociálny pedagóg v škole aktívne participuje na riešení problémov v správaní žiakov a poskytuje intervenciu pri výskyte problémového správania žiaka. Učitelia základných a stredných škôl sa stále častejšie stretávajú s problémovým správaním žiakov, viac či menej závažného charakteru. Deviantné správanie žiakov a porušovanie školského poriadku sa stáva vážnym problémom, ktorému je potrebné venovať neustálu pozornosť z hľadiska preventívneho ako aj sankčného pôsobenia a efektívneho riešenia.

Sociálny pedagóg realizuje depistáž ohrozených žiakov, najmä žiakov ohrozených sociálne znevýhodneným rodinným prostredím a závadovými rovesníckymi skupinami. Osobitnú pozornosť venuje vymeškávaniu hodín – samozrejme neospravedlneným hodinám, ale zaujíma sa aj o príčiny ospravedlnených vymeškaných hodín.

Sociálny pedagóg ako poradca poskytuje poradenstvo žiakom, učiteľom a rodičom žiakov, resp. zákonným zástupcom žiakov. Sociálny pedagóg v škole poskytuje výchovné a sociálne poradenstvo.

Sociálny pedagóg ako diagnostik realizuje sociálno-pedagogickú diagnostiku. Zameriava sa na diagnostiku klímy školy i triedy a diagnostiku sociálnych vzťahov v triede.

Sociálny pedagóg aktívne pracuje so žiakmi, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia. V zmysle platnej legislatívy často sociálny pedagóg realizuje aj terénnu sociálno-výchovnú prácu. Osobitnú pozornosť by mal sociálny pedagóg v škole venovať rómskym žiakom, ktorí pochádzajú z rodín, ktoré neprijali bežne uznávané

spoločenské normy a nezabezpečujú adekvátne podmienky pre rozvoj svojich detí. Vývin dieťaťa je podmienený rodinným zázemím a preto je potrebné venovať spolupráci školy s rodinou adekvátnu pozornosť, ktorú môže aktívne podporovať sociálny pedagóg. Rodina je dominantným socializačným činiteľom. Práve rodina môže byť zdrojom nežiaducich podnetov (Kraus, 2017; Cimprichová Gežová, 2017), ako aj zdrojom silných ochranných faktorov (napr. silné citové puto medzi rodičmi a deťmi, jasné pravidlá, primeraná starostlivosť, dostatok času na dieťa a pod.).

Sociálny pedagóg spolupracuje s rodičmi a zákonnými zástupcami žiakov. Spolupráca školy s rodinou je nesmierne dôležitá vo všeobecnosti, ale aj pri prevencii sociálnopatologických javov. Pri riešení problémov v správaní žiaka je nevyhnutná. Osobitne naliehavá je aj spolupráca s rodinou žiakov, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia. V Slovenskej republike sú to najmä nízko socializované rómske rodiny. V súčasnej dobe aj napriek snahám školských inštitúcií o čo najaktívnejšie zapojenie rodičov do života školy, pretrváva vo vzťahu rodiny a školy množstvo bariér a predsudkov, osobitne v rómskej rodine. Dobrá spolupráca s rodičmi podporuje účinnosť práce učiteľov i ďalších odborníkov so žiakom. Spolupráca by mala byť založená na kooperácii a efektívnej komunikácii. Súčasťou vzťahu by mala byť vzájomná akceptácia, úcta, tolerancia. K zlepšeniu situácie v tejto oblasti by tiež mohol prispieť školský sociálny pedagóg.

Sociálny pedagóg spolupracuje s odborníkmi. Riaditelia škôl, ktorí zamestnali sociálneho pedagóga vyzdvihujú práve skutočnosť, že sociálny pedagóg ich odbremenil pri komunikácii s odborníkmi mimo školského prostredia, napr. s oddelením sociálno-právnej ochrany a kurately, s centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, s políciou a pod.

Sociálny pedagóg sa aktívne angažuje v oblasti mediácie pri konfliktoch. Zohráva úlohu neutrálnej osoby mediátora, kedy napomáha pri riešení konfliktov v škole.

Nárast deviantného správania u žiakov však už v súčasnosti vyvoláva spoločenskú potrebu, aby školská prax viac akceptovala legislatívne možnosti zamestnávania sociálnych pedagógov v školách, čo napomôže zvýšiť efektívnosť primárnej i sekundárnej prevencie a redukovať tiež problémové správanie u žiakov v školskom prostredí. (Hroncová, 2015) Bolo by žiaduce vytvoriť miesto sociálneho pedagóga na každej plnoorganizovanej základnej a strednej škole, pretože má odborné predpoklady na vykonávanie primárnej i sekundárnej pre-

vencie, ako aj inej sociálnovýchovnej práce. Sociálny pedagóg pozná rizikové a ochranné faktory optimálneho rozvoja detí a mládeže, mal by ovplyvňovať personálny rozvoj žiakov a rozvíjať ich sociálne zručnosti.

Školy tiež často nie sú pripravené na prácu so žiakmi, ktorí sa vracajú zo špeciálnych výchovných zariadení. Pravidlá v špeciálnych výchovných zariadeniach sú prísnejšie a žiaci voľnejšie pravidlá, ktoré platia v bežnej škole zneužívajú. Riešením by bolo zvýšenie počtu odborných zamestnancov škôl.

Od školského roku 2014/2015 sa zvýšil počet odborných zamestnancov v základných školách v rámci projektu PRINED (PROjekt INkluzívnej EDukácie). Národný projekt PRINED mal za úlohu podporiť inkluzívne prostredie v materských a základných školách s cieľom zabezpečiť predchádzanie neoprávneného zaradovania rómskych žiakov do systému špeciálneho školstva a vytvorením inkluzívnych tímov v základných školách podporiť inklúziu žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít. Negatívne treba hodnotiť, že projekt PRINED skončil 30. novembra 2015.

Na projekt PRINED nadväzuje národný projekt Škola otvorená všetkým, ktorého cieľom je zabezpečiť rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a zlepšiť výsledky a kompetencie žiakov. V rámci projektu sa bude podporovať inkluzívne vzdelávanie a vytvoria sa spoločné odborné tímy (plánuje sa podporiť viac ako 500 nových pracovných miest pedagogických asistentov a odborných zamestnancov v materských a základných školách).

Nedostatkom projektov je, že sa zameriavajú na školy, ktoré navštevujú žiaci zo sociálne-znevýhodneného rodinného prostredia, najčastejšie zo segregovaných rómskych osád. Počty odborných zamestnancov by bolo potrebné zvýšiť vo všetkých školách, pretože problémové správanie sa vyskytuje na každej škole. Riaditelia by podľa skladby svojich žiakov a problémov, ktoré sú špecifické, mali mať možnosť zvoliť si a najmä zaplatiť odborného zamestnanca, ktorého potrebujú.

Záver

Škola patrí k najvýznamnejším socializačným činiteľom, mala by zohrávať významnú úlohu i v prevencii, keďže žiaci trávajú v škole množstvo času. Pedagogickí i odborní zamestnanci škôl musia počítať s možnými problémami v správaní svojich žiakov a byť pripravení adekvátne reagovať a účinne ich riešiť. Osobitnú pozornosť v škole

je potrebné venovať žiakom z dysfunkčných rodín, konzumentom drog, žiakom s horším prospechom a ostrakizovaným žiakom.

V školskom prostredí je nutné dôsledne riešiť i menej závažné problémy v správaní žiakov, pretože ich prehliadanie či podceňovanie môže u nich viesť k závažnejším formám nevhodného správania. Dôležitá je tiež spolupráca školy s rodinou, najmä pri prevencii sociálnopatologických javov a riešení prípadných problémov. Sociálny pedagóg ako pomáhajúci profesionál – neučiteľ – je nápomocný v škole v mnohých oblastiach, tak žiakom, ako i učiteľom a rodičom. Pôsobenie sociálneho pedagóga v škole je osobitne prínosné pre žiakov s problémovým správaním a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, pretože prostredníctvom sociálno-výchovnej činnosti im uľahčia proces socializácie.

Zoznam použitých zdrojov

Bezpečnosť školského prostredia. Správy z inšpekcií 2016/2017. *ssiba.sk* [online]. Dostupné na: www.ssiba.sk.

CIMPRICHOVÁ GEŽOVÁ, K. Rozvodovosť ako negatívny dopad transformačných a integračných procesov na slovenskú rodinu. In *Acta sociopathologica IV. Ohrožení dítěte v kontextu společenských změn*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017, s. 75–86. ISBN 978-80-7435-666-7.

HOFERKOVÁ, S. a RASZKOVÁ, T. Systém intervence a rehabilitace delikventní mládeže v České republice. In *Socialia 2014*. Banská Bystrica: PF UMB, 2014, s. 83–89. ISBN 978-80-557-0808-9.

HRONCOVÁ, J. Školskí sociální pedagogovia na Slovensku v praxi – ich problémy a špecifiká činností na základe empirických zistení. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (11)*. Banská Bystrica: 2015, s. 41–49. ISBN 978-80-557-0927-7.

HUCÍKOVÁ, M. *Špecifiká práce poradcov v systéme výchovného poradenstva pri zvládaní porúch učenia a správania sa žiakov*. [online]. Dostupné na: [//web.saaic.sk/nrcg_new/doc/Zbornik/08_Kap-3.2.pdf](http://web.saaic.sk/nrcg_new/doc/Zbornik/08_Kap-3.2.pdf).

Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí. Analýza výsledkov depistáže. 2014. *vudpap.sk* [online]. Dostupné na: www.vudpap.sk.

KRAUS, B. Příčiny sociálních deviací. In *Sociální patologie a prevence pro studenty učitelských oborů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017, s. 23–36. ISBN 978-80-7435-686-5.

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018. Praha: 2013. *msmt.cz* [online]. Dostupné na: www.msmt.cz.

Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2017/2018. Bratislava: MŠVVaŠ SR, 2017. *minedu.sk* [online]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/pedagogicko-organizacne-pokyny-na-skolsky-rok-20172018-dodatok/>.

PÉTIOVÁ, M. a kol. *Pohľad riaditeľov základných a stredných škôl na záškoláctvo a predčasné ukončenie povinnej školskej dochádzky*. Bratislava: 2014. ISBN 978-80-89354-23-8.

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Bratislava: 2017. *minedu.sk* [online]. Dostupné na: www.minedu.sk.

Ročné výkazy V12 MPSVR SR o vykonávaní opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately 2008–2016. Bratislava: 2009 až 2017. *upsvar.sk* [online]. Dostupné na: www.upsvar.sk.

Štatistická ročenka školstva. 2009–2016. *cvtisr.sk* [online]. 2017. Dostupné na: www.cvtisr.sk.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 323/2008 Z. z. o špeciálnych výchovných zariadeniach.

Zákon č. 245/2008 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny. *upsvar.sk* [online]. 2017 [2017-10-27]. Dostupné na: www.upsvar.sk.

Autor

Prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Katedry pedagogiky a špeciálnej pedagogiky

ingrid.emmerova@ku.sk

USING MEDIATION TO SOLVE THE PROBLEM BEHAVIOUR IN CHILDREN AND YOUNG ADULTS

PhDr. Andrea Gábrišová

Annotation

The contribution is focused on the use and possible application of mediation service in the process of education. The author is about to clarify the case which concerns truancy and escape from home. An early prevention of socio-pathological phenomenon can anticipate avoiding inappropriate and problematic behaviour in children and young adults. In the process, the parent, the dependent child, school and the mediator are going to participate to reduce, in the best case to remove an unacceptable socio-pathological phenomenon.

Key words: the problem behaviour in children and young adults, truancy, escape, mediation no. 420/2004 Coll.

Problematic behaviour in children and young adults

The incidence and manifestations of problem behaviour have an increasing tendency, and these manifestations occur in increasingly younger age categories. Emmer says that "problematic behaviour is characterized by aggression, lack of control, empathy, egoism which requires immediate fulfilment of their desires, and so on. Risk behaviour is related to experimentation, i. e., with the use of addictive legal drugs, unacceptable behaviour, aggression, bullying, virtual drugs - the risks of the Internet, and intolerance of physical, health, racial and cultural differences, etc." (Emmerová, 2016, p. 71).

Children and young adults may behave inappropriately and so they commit acts which are often of serious nature. According to Emmer, "these problems can indicate, for example, a higher number of missed unjustified lessons in school, crime, drug problems where cooperation with social care is needed. Neglecting the school attendance, criminal activity, group-related behaviour problems that negatively affect child development, bullying, drug addiction, the Internet addiction, all of them continue with violated relationships concerning other children and adults. These are the main reasons for social care to deal with." (Emmerová, 2015, p. 51-52)

Socio-pathological phenomena – truancy and escape from home

The personality of a child is a result of knowing and evaluating typical age and individual relations and relationships. The image of the child's personality justifies prerequisites for his/her further development, but also explains the causes of particular difficulties and failures. The characteristics of an individual are given in view of the ideal image of personality. The real image is compared to what is set as a norm, which is optimal in the development of the individual components of the personality, where we evaluate the child's social behaviour, compare it with the standards that he/she should adopt and behave according to them. (Kouteková, 2007)

Socio-pathological phenomena are obvious, serious disorders in the behaviour of an individual or groups which manifest in violation of social, sometimes socio-legal norms. These include unwanted demonstrations, but they are not criminal themselves. These may include home escapes, participation in extremist groups, committing suicide, including possible attempts to commit it, alcoholic beverages, drugs, gambling or vandalism. Moreover, there may also be phenomena that meet the criminal nature of malefaction, including child delinquency which cannot be tackled by criminal law for the low age of perpetrators. Socio-pathological phenomena and their extent depend on the individual's behaviour. An individual is influenced by external factors of formal type such as school, educational facilities, and informal type such as relationships among family members, relatives, friends and society, i. e. compliance with established standards.

The reasons for truancy are given by negative attitude in child's relation to school, family and its environment, and other reasons such as pleasant experience of truancy and the desire to attract attention as well as pressure from peers. (Hroncová, Emmerová, Kropáčová, et al., 2013)

The way of bringing up a child can be influenced by the way of parenting, parents' age, social status, education, culture, the moral qualities of parents, the relationship between the parents, possible generation gap, their employment and profitability. It is important for the parents to know where their child spends time after school, who he or she makes friends with or whether they are members of an inappropriate peer group.

Home escapes and pupils' strolling characterize the reaction of a child who leaves home for some period of time without the per-

mission of the parents. The motives may lie in parent-child conflicts, the fear of the child from abuse, avoiding punishment, the desire for adventure, the influence of peers as well as in truancy, but it can also be an indicator of a gradual family failure that does not provide a sense of security. (Hroncová, Emmerová, Kropáčová, et al., 2013)

Mediation no. 420/2004 Coll.

Meaning of the word “mediation” is derived from Latin language and its meanings are mediate, intermediate, impartial and indeterminate. Notion *mediation* has a number of definitions but one denominator - that involves interference of the third person in malfunctioning and failing communication. It includes mediating the solutions to conflicting and problematic situations that facilitate communication and mutual understanding. The mediator’s approach is without any form of authority and coercion. The mediator creates favourable atmosphere that rationally manages the conflict with the ability to take responsibility for the consequences and looks for the two-way solution. (Kutlík, Švehláková, 2016)

Since Law no. 420/2004 Coll. concerning mediation is associated with negotiation, facilitation and mediation it can effectively contribute to solving a wide range of disputes. Some authors point out that this is a form of dealing with mediation on a civilian level, and it is a new way of looking at ways of settling conflicts and thus re-establishing human relationships. (Michančová, Dolanská, 2010)

Mediation uses the elements of psychology and applies them in the practice. Psychology and philosophy are well-known departments that seem to have contributed most to the formation of mediation. Moreover, if we perceive mediation as a method of communication, the role of psychology is fundamental. Mediation derives primarily from a systematic approach. In this context, the author sees somewhat greater use of the theoretical knowledge of psychology for mediation. Future mediators gain information mainly from the following areas of social communication and communication skills of the social group, conflict theory, conflict resolution strategy and typology of personality. (Michančová, Dolanská, 2010)

Family history

The child came from a family where her mother got married second time. To the new marriage, she brought her six year-old daughter from the previous marriage. The relationship between her husband and her

daughter was assessed as positive one and changed to the worse when the daughter went into puberty. The daughter started ignoring him and did not care to respect his rights as a parent. She had such an attitude to her mother as well. Together with her husband, they brought up a four year-old son. The girl came from a previous marital relationship, but with her father they had never been together in the common household. After the divorce, the girl has been entrusted to the mother's personal care and the father of the minor has never been interested in her. When mother stated particular prohibitions and commands for her daughter to follow, the girl threatened to no longer return home and refused to participate in the family's common needs. There were no unwanted manifestations of adult behaviour in the family that the child could imitate. The child resolutely refused her father's upbringing and started to look for "her family on the street." She was meeting with the people with whom she did not feel alone and therefore she created a feeling of security being with the people who had a negative impact on her. These were people who also fell into a group where other socio-pathological phenomena such as drug addiction occurred and these were related to poverty, unemployment and conflict in each area.

Casuistry of truancy and escape from home through mediation

The mother took advantage of the method of voluntary out-of-court proceedings and took all possible steps to avoid being charged with criminal proceedings in connection with threatening the child's moral education. The mother of the child did not initially detect the symptoms of truancy. The child was a first grade pupil at secondary school and special theoretical lessons were alternated at weekly intervals with professional training. The child provided a number of justified lessons from a doctor without parents being involved in knowing the truth. The parents gained the information from the school later on. Soon after, mother began to act. She tried to talk with the child and find out why the child was doing that. The mother had the knowledge that her daughter was spending time outside the house with the group of elders, but she did not consider it important. The mother was too busy to check on her daughter in more details. She was leaving home to work earlier than her daughter to school and when she came back, the child was already home.

The mother asked for help in school and centre of pedagogical-psychological counselling and prevention as well as the institution of social protection of children. The psychologist determined that the child was showing signs of disturbance. The mother took the advantage of all the options so that she was not passive, and admitted that that phenomenon would not be resolved after one interview with the child. Since she was interested in working with the school, she also took the opportunity of another mediation expert whose work was focused on impartiality.

The mediator used counselling and parent-child consultation. The truancy started with occasional escapes from home. After these two findings, the relationships within the family worsened. The mother came to resolve the proposal - Agreements in the relationship between parents, children and other relatives. In this case, it was about the resolving the conflict related to family problems in relationship between mother and daughter. The daughter committed the act of truancy and by negative behaviour disrupted overall family atmosphere. The school informed the mother about the pupil's absence. The number of missed lessons caused that the pupil was not classified in many school subjects. The mother stated that it was difficult to get on with her daughter who failed to fulfil her duties in the school such as attending the school and achievements in the subjects, as well as obligations that arise from the Family Act no. 36/2015 Coll.

The mother communicated with the school, the former teacher, and also the psychologist. She turned to mediator to help her daughter stop to lead a truant way of life. The mediator clarified daughter's rights and responsibilities, and her mother's attitude towards the aggressive behaviour of her daughter which had a negative impact on the functioning of the entire family and was threatening at the same time. With the consent of the legal guardian, the mediator requested the school for a report focused on the educational process.

The daughter attended a secondary school and was a pupil of the first grade. She excused home escapes that she was not interested in living with her family. The daughter denied her school absence. However, the report from the school proved 27 missed lessons, which was confirmed by the former teacher. Further, assessment in a number of subjects showed inadequate achievements. In terms of training, the pupil also showed absence, but she replaced it during holidays and weekends.

The absence of a child concerned morning sleeping and health reasons. The achievements reached the average or inadequacy in a number of subjects. She did not know the exact number. The master of the training had no problems with the girl. School behaviour and vocational training were rated as good. The school pointed out that if the pupil continued to miss the lessons, she would be threatened with a lower mark for behaviour.

After a half-year assessment, the mediator was told that the daughter begun to fulfil her school duties and also ceased to live threatening way of life, which she used to do before.

Following a further report, school stated that school attendance improved compared to the previous half-year. As achievements and attendance got better, final assessment reached higher scores, too. She was ready for her learning and fulfilled her duties in line with the requirements of the teachers. There was no problem with professional training. School behaviour and professional training were rated good.

In the second grade, the former teacher and the master of professional training changed. The school stated that the pupil attended lessons irregularly. She left last lessons or arrived lately at the beginning of the class. The pupil had 42 justified lessons and 6 unjustified ones during September and October. She showed a relatively high absence in theoretical training. In September, she did not attend the compulsory training and her mother received a school report stating daughter's absence. As a result of the absence she lacked a necessary number of marks to be rated at all. In case of repeated absence she could have been sent an admonition or a lower mark for behaviour. To describe her behaviour in the school, she was easy-going, friendly and popular among the classmates. She did not disturb teaching and actively engaged in the educational process, especially the subjects she was interested in.

Conclusion

As a child at the age of 16, she completed compulsory school attendance and she was threatened to be excluded from the school. She was influenced by many factors such as relationships within the family, negative attitude towards school and learning, and impact of social environment, especially her friends. At first, her behaviour got better in the second half of the first grade. As she proceeded to the second grade, it all worsened and truancy appeared again. The mother of the

girl has highlighted the work of the school, its synergy, but also the work of the mediator who had the most significant influence on the child. Cooperation with the organ of child protection and with the psychologist was considerably lagging behind. The mother ended the cooperation with all the experts after the recidivism of truancy. The mediator has made a significant contribution to the precautionary measures of state and non-state organizations such as the psychologist, children's social protection, and the family and child care department. The existence of problem behaviour should have prevented the socio-pathological phenomenon, truancy and home escape. The current situation of the child and mother was examined and the causes were identified through communication, counselling and cooperation of several experts. Truancy and home escapes have negatively affected the child's development and disrupted and eroded the relations within. Collaboration of the mediator and the school monitored the pupil's educational process which was supposed to eliminate her problem behaviour and that led to the emergence of a socio-pathological phenomenon. Through the form of oral and written communication, the unwanted behaviour of the child was eliminated, and the child – parent cooperation was being compiled in order to take care of the child.

References

EMMEROVÁ, I. Primárna prevencia sociálno-patologických javov v školských kluboch detí. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (12)*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2016, p. 71. ISBN 978-80-557-1145-4.

EMMEROVÁ, I. Problémy v správaní žiakov a ich prevencia v základných a stredných školách. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (11)*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2015, p. 51-52. ISBN 978-80-557-0927-7.

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., KROPÁČOVÁ, K. a kol. *Preventívna sociálno – výchovná činnosť v škole*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2013, p. 212-219. ISBN 978-80-557-0596-5.

KOUTEKOVÁ, M. *Základy pedagogickej diagnostiky*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2007. 78 p. ISBN 978-80-8083-445-6.

KUTLÍK, F. a ŠVEHLÁKOVÁ, B. *Rodinná mediácia alebo víťazí celá rodina*. Bratislava: VŠZaSP, 2016. ISBN 978-80-8132-160-3.

MICHANČOVÁ, S. a DOLANSKÁ, R. *Súčasnosť a perspektívy probácie a mediácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešově, 2010, p. 20-22. ISBN 978-80-555-0162-8.

Author

PhDr. Andrea Gábrišová

Matej Bel University, Faculty of Education

gabrisova.ada@gmail.com

BEGINNING OF BULLYING IN THE SCHOOL SURROUNDINGS WITH A SPECIAL ASPECT FOR SOCIAL GROUPS

PhDr. Július Grňa

Annotation

The aim of the report is the analysis of reasons of the beginning of bullying in the school surroundings with regard to social groups, in which pupils find themselves during the compulsory school attendance. We emphasize the family and school surroundings, but we either do not forget the influence of mass media as possible causes of the beginning of this rather often social-pathological phenomenon. The report is coupled with individual results of the research realized for the purpose of finding out understanding of the social climate of schools by teachers, as one of the reasons of the beginning of bullying in this surroundings.

Key words: bullying, school surroundings, class climate, aggression.

Introduction

The major role in developing of aggressive behaviour plays social groups, in which a person finds himself during his life. The first social group is a family to which a baby is born. By wrong upbringing in a family arise assumptions for pathologic growth of a child, who may in the future express himself by raising rate of aggression in interaction with his surroundings. Even at compulsory school attendance a pupil becomes a member of a class team, in which he assumes group position, many times determined by his character. Especially at solving mutual conflicts among pupils is the wrong family upbringing a result of a lack of assertivity.

Beginning of bullying in the school surroundings

By repeating incorrectly solving conflicts in the school surroundings may a situation even broke out into bullying, where the persons involved are getting into a role of aggressors, victims and witnesses. Ch. Kyriacou states, that the initializers of bullying come many times from families, in which their upbringing is managed inconsistently, or by contrast their upbringing is painfully strict, with a lack of emo-

tional expressions. In those families, it is not a rarity, when children behave aggressively even relating to adults. (Kyriacou, 2005)

S. Karikova with M. Simegova state, that aggressors often come from:

- families typical by brutal behaviour and strict discipline required by their parents,
- families with low social-economical status,
- families without control (aggressors spend their time often without control of adults),
- families with more children,
- families with high frequency of sib bullying (similarities with families of victims). (Karikova, Simegova, 2007)

In the case of improvement of personality of pupils is very important the way of how they spend their free time in informal groups, to which they get after achieving their everyday tasks. Especially young people coming from dysfunctional families are in this aspect the most risk-bearing, because these individuals are not adequately controlled by their parents. Most of their free time they spend with coevals, or sub-cultural groups characteristic by their non-conform behaviour and their parents have no idea about their activities. These groups are formed especially from individuals, who know each other from the school surroundings, or they grew up together in a neighbourhood. Demonstrations of violence are not unknown for them and they openly avow their radical positions. They search for mass-public events, where they can present these attitudes and broaden the atmosphere of fear. In the late past happened to be the spectator violence very spread and not only on sports grounds, but also at cultural events. Bewildering is, that the core of these groups constitutes of less and less younger individuals and in their expressions are not once observed the signs of extremism, xenophobia and racism. Most of the time, their fellows meet with disinterest in the surroundings of their biological families and that is why they spend their free time exclusively in a pathological group. Aggression and violence are perceived by them as a "heroic act" and that is why such gestures are common in these structures. Their individual fellows thereafter carry forward aggression into the school surroundings.

E. Smikova and A. Kopanyiova include among the factors of the beginning of aggression and bullying, beside the influence of the family surroundings, groups of coevals and different sub-cultural groups, also the influence of mass media and education surroundings.

The influence of mass media – their existence reduces the frequency of possibilities of contacts with surroundings, they may reduce creating, fantasy, the ability of concentration and attention of pupils. The great source of violence is cinematography, but also music. Nowadays is “rap” spread among young people and especially texts of this musical style incite propensities to aggression in young people.

The influence of school – often “labelling” of pupils by teachers affects their self-appraisal, ideals, values and norms of behaviour, but a very important factor of popularity of school and of how they behave in the educational surroundings is the whole school climate. (Smikova, Kopanyiova, 2013)

From the noted results, that pupils of primary and secondary schools are constantly endangered by several factors of the outside surroundings, which may negatively affect the increase of their aggressive behaviour. A small social group is also a school class and in case, there is no a positive class climate also such surroundings may become the start of aggression and bullying among pupils.

School surroundings and the class climate as a source of the aggressive behaviour of pupils

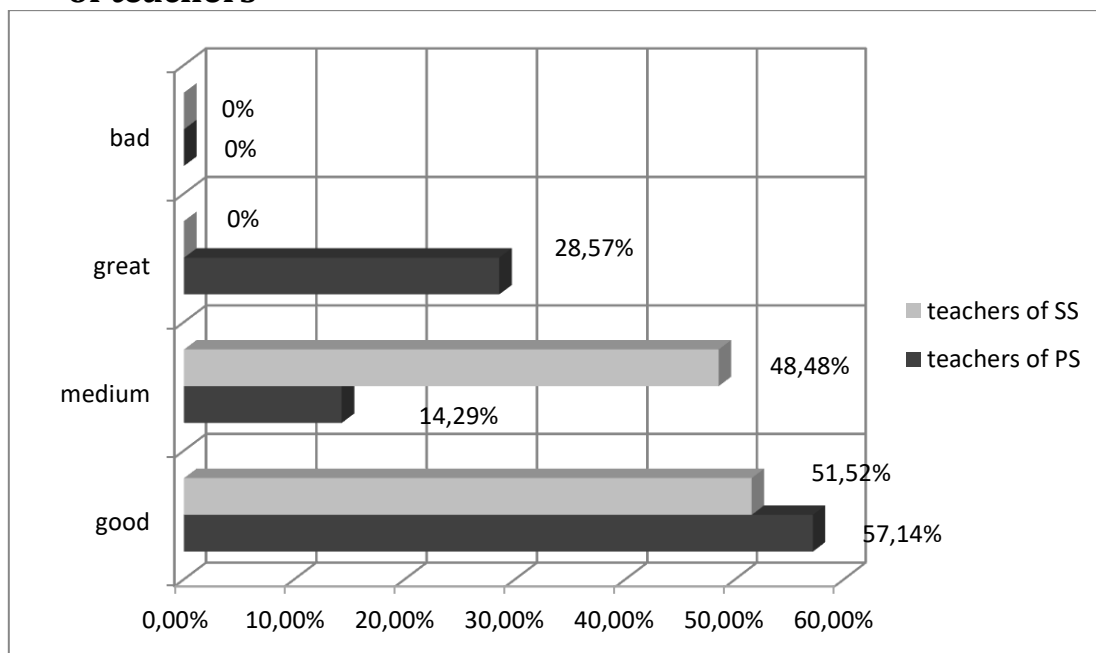
The social climate significantly forms the relationship of pupils to school, to a school class, but also determines the character of interpersonal relationships among individual pupils. Not once in the school surroundings arise lifetime friendships among pupils, also may here occur relationships full of stress, negative emotions, intolerance, mutual bitterness and malice.

H. Grecmanova understands the school climate as a specific gesture of school life influenced by several factors of the surroundings in question. Beside architecture and the size of school also belongs to these factors the organizational structure of the institution, the material equipment of school, the size of school and last but not least, the mutual interpersonal relationships between teachers and pupils. (Grecmanova, 1997)

K. Holla notices, that the social climate of a class and gestures of aggression of pupils in the school surroundings are mutually conditioned and among the factors which in this aspect relate together she affiles the roles of pupils, relationships in a class, emotional alignment, personality of pupils, interaction between them, cooperation and the forms of mutual communication. (Holla, 2010)

In 2015 we realized a research on primary and secondary schools in the region of Zilina, which was purposed on the occurrence and prevention of bullying in this surrounding. The part of the researching file were teachers assessing the whole social climate in the school surroundings where they work.

G1: Assessment of the whole social climate from the view of teachers



From the graph emerges, that 53.70 % of the asked teachers assesses the whole social climate of their workplace as good and 37.19 % of respondents it considers as average to the present time and facilities of their school. At this opportunity, not even one teacher stated the whole dissatisfaction and nicely feels at their workplace 11.11 % of answering teachers. Among female teachers, more than 1/2 assessed the school climate as good and great feelings presented 12.5 % of the asked female teachers. Among male teachers, 2/3 of the asked attributed to this surroundings the qualifier good.

According to R. Capek, the character of mutual relationships among pupils, but also between pupils and teachers is often the strongest motivation why to go to school. The teacher should try to know collective relationships in a class, what can help him in his future positive acting. The most often way to know the position of individual pupils in a class are various sociometric tests. The questions in these tests are usually stylized in such way, that from the results can

be reliably identified not only close and intimate relationships, but also those which are negative. Pupils the most often answer the questions as "Who is the most popular in the class?", "Who is the least popular in the class?", "Who does not speak to you?", "Who is bad?", "Who makes fun of you?" and so on. (Capek, 2010)

M. Adamik-Simegova emphasizes the right connection between the class climate and the occurrence of aggressive behaviour, when she writes, that bullying is the consequence of the negative class climate leading to bullying. (Adamik-Simegova, 2009)

From the noted results, that unhealthy school and class climate can lead to the growth of aggression between pupils. Especially in cases, when is created in this surroundings by various factors, the atmosphere of tension and weaker individuals do as a valve in endurance situations for the whole class.

Summary

We argue a point, that by educative working in families is also possible to affect some personable characteristics, which determine the character of a person and so lead to the prediction of his future possible behaviour. A family is the first and basic educative factor and its surroundings exercise an influence on each individual from his birth whether by a positive or negative way. Not least important is but in this way the school and other social groups, where pupils become members in their free time. That is why, it is needed from schools to educationally work on pupils also in the time apart from learning, whether at school boarding-houses, school clubs, school centres of hobby groups, or at school specialized centres (the open air schools).

References

ADAMIK-SIMEGOVA, M. The actual view of bullying in the surroundings of a Slovak primary school. In *Textbook of abstracts from the academic conference*. Brno: Tribun EU, 2009, p. 71–78. ISBN 978-80-7399-857-8.

CAPEK, R. *The class climate and the school climate*. Prague: Grada, 2010. 328 p. ISBN 978-80-247-2742-4.

GRECMANOVA, H. The factors of surroundings affecting the school climate. In *Pedagogic revue*. 1997, XLIX, n. 7–8, p. 364–369. ISSN 1335-1982.

HOLLA, K. *Cyber bullying - a new form of aggression*. Bratislava: Iris, 2010. 92 p. ISBN 978-80-89256-58-7.

KARIKOVA, S. and SIMEGOVA, M. *A bullying pupil in the surroundings of secondary schools*. Banska Bystrica: PF UMB, 2008. 207 p. ISBN 978-80-8083-680-1.

KYRIACOU, CH. *The solution of educational problems in a school*. Prague: Portal 2005. 152 p. ISBN 80-7178-945-3.

SMIKOVA, E. and KOPANYIOVA, A. *The pedagogic options of reducing aggression of pupils in a school age*. Bratislava: Methodical-pedagogic centre, 2013. 70 p. ISBN 978-80-8052-478-4.

Author

PhDr. Július Grňa
Matej Bel University, Pedagogic fakulty,
Department of Pedagogy
julogrna@gmail.com

SEBEPOŠKOZOVÁNÍ V ZAHRANIČNÍCH VÝZKUMECH JAKO PODNĚT PRO PREVENCI V ČESKÉM ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Mgr. Stanislava Hoferková, Ph.D. a Bc. Michaela Jašková

Anotace

Příspěvek seznamuje s problematikou sebepoškození s důrazem na prevenci. Autorky zmapovaly vybrané zahraniční výzkumy týkající se sebepoškození adolescentů s cílem nalézt podněty pro prevenci v českém školním prostředí. Příspěvek se zaměřuje na adolescenty, jelikož toto vývojové období je považováno za rizikové pro sebepoškození, resp. celkově pro rizikové chování. Při prevenci sebepoškození by měl být kladen důraz na rozvoj zdravého životního stylu a posilování pozitivních copingových strategií.

Klíčová slova: sebepoškození, adolescence, prevence, výzkumy.

1 Charakteristika sebepoškození

Sebepoškození lze podle odborníků (např. Koutek, Kocourková, 2003; Platznerová, 2009) charakterizovat jako chování bez cíleného a vědomého záměru zemřít, jehož důsledkem je poškození tělesné integrity. Bělík (2017) definuje sebepoškození jako pojem, se kterým se v sociální patologii setkáváme především ve vztahu k mladým lidem, pragmatickému jednání určitých skupin obyvatel (např. vězňů), speciálně však ve vztahu k určitým subkulturám, které mohou mít sklon k takovému způsobu chování a snahu o identifikaci s ním (emo, gothic a další). Koutek a Kocourková (2003) zmiňuje pět termínů, které se vyskytují v tuzemské literatuře a které s tématem souvisí: automutilace, sebepoškození, syndrom záměrného sebepoškození, syndrom pořezávaného zápěstí a předávkování léky. Automutilací rozumíme sebepoškození, které vyplývá z psychotické poruchy a může mít symbolický význam. Syndrom záměrného sebepoškození lze vymezit jako sebepoškozující chování, kdy zahrnuje sebepoškození jako specifický patologický projev u poruch osobnosti, u pacientů s poruchami příjmu potravy a pacientů závislých na návykových látkách. Syndrom pořezávaného zápěstí představuje sebepoškození, kde dominuje pořezávání bez vědomého záměru zemřít. Předávkování léky můžeme

definovat jako neindikované, nepřiměřené či nadměrné užití dávky léků bez jasného suicidálního úmyslu.

Záměrné sebepoškozování netvoří dosud samostatnou diagnostickou kategorii v žádném klasifikačním systému. V desáté revizi mezinárodní klasifikace nemocí spadá do kategorie „externí příčiny úmrtnosti“ (V00–Y89), podkategorie „úmyslné sebepoškození/sebevražda“ (X60–X84). U jedinců, kteří se záměrně sebepoškozují, mohou být diagnostikovány duševní poruchy a to nejčastěji hraniční typ emočně nestabilní osobnosti, posttraumatická stresová porucha či porucha kontroly impulzů v rámci jiných návykových a impulzivních poruch. (Kriegelová, 2008)

Je třeba od sebe odlišovat sebepoškozování a suicidální jednání. Společnými charakteristikami jsou suicidální myšlenky a fantazie, deprese, či pocity beznaděje. U sebepoškozování však primárně nenacházíme cíl zemřít. Je však nutné podotknout, že suicidální chování a sebepoškozování jsou ve vzájemném vztahu a více než polovina osob, které se sebepoškozují, uskuteční alespoň jeden suicidální pokus. (Koutek, Kocourková, 2003)

Sebepoškozující se jedinci nebývají schopni dostatečně regulovat své emoce a základní emoční stavy při sebepoškozování – vztek a úzkost se stávají dlouhodobými charakteristickými rysy jejich osobnosti. Vykazují rysy agrese a impulzivity a sníženou schopnost řešení problémů. Existuje charakteristika, která se objevuje u většiny sebepoškozujících jedinců, a tou je invalidace – zpochybnění odůvodněnosti, správnosti vlastních pocitů a interpretací situací. Pokud jedinec trpí chronickou invalidací, může dojít k nevědomému či ne zcela vědomému sebezpochybňování, nedůvěře v sebe sama a k pocitům nedůležitosti. (Platznerová, 2009)

Etiologie sebepoškozování je multifaktorová. Při hodnocení faktorů vulnerability k sebepoškozování můžeme faktory dělit na dlouhodobé, krátkodobé a precipitující faktory. Mezi dlouhodobé faktory řadíme časnou ztrátu či separaci od pečující osoby, duševní onemocnění či sexuální, psychické a tělesné zneužívání v dětství. Za krátkodobé faktory lze shledat aktuální problémy ve vztahu s blízkou osobou, zdravotní, pracovní či studijní problémy. Precipitující faktory jsou stresové faktory přítomné několik dní před samotným sebepoškozením (ztráta blízké osoby, finanční obtíže). (Kriegelová, 2008; dále např. Suttonová, 2005; Hrubá, Burešová, Klimušová, 2012; Whitlock et al., 2007)

2 Zahraniční výzkumy zaměřené na sebepoškození

Dle našich zjištění existuje ve světovém měřítku poměrně velké množství studií zaměřených na sebepoškozující či sebevražedné chování adolescentů. Výzkumy mapují zejména prevalenci sebepoškození, často v souvislosti se sebevražedným chováním (sebevražedné myšlenky, pokusy, dokonané sebevraždy), ale zaměřují se také na rizikové a protektivní faktory. V následující části stručně představíme hlavní výsledky vybraných světových a evropských výzkumů uveřejněných po roce 2012.

Huang et al. (2017) zkoumali 5 879 studentů středních škol na severním **Tchaj-wanu**. Průměrný věk respondentů byl 16 let, více než polovina byly dívky. *Celoživotní prevalence úmyslného sebepoškození byla 25 % a pokusů o sebevraždu 3,5 %*. Prediktory zahrnovaly rodinné problémy, depresivní symptomy nebo užívání tabáku. Autoři konstatují, že míra výskytu sebepoškození a pokusů o sebevraždu je podobná jako v západních zemích a zdůrazňují rizikové faktory, které je třeba zvážit z hlediska včasné identifikace a intervence u adolescentů.

Respondenty studie autorů Matsuyama et al. (2016) se stalo 365 dospívajících ve věku 10 – 19 let v **Japonsku**, kteří byli ošetřeni pracovníky lékařské služby mezi lety 2010 a 2012, neboť byl u nich zaznamenán incident sebepoškození (otravy drogami nebo plynem, řezání kůže, skákání z výšek, zavěšení či utopení). Ačkoli nebyl rozdílný výskyt mezi dívkami a chlapci ve věkové skupině 11 – 14 let, výskyt byl výrazně vyšší u dívek než chlapců ve skupině 15 – 19 let. Celkový podíl úmrtí při sebepoškození byl téměř 5 %, vyšší u chlapců než u dívek. Autoři upozorňují na nutnost vytvořit aktivní, genderově specifické a komplexní strategie prevence sebepoškození u dospívajících.

Studie provedené v západních zemích naznačují, že výskyt sebepoškození je obzvláště vysoký u dospívajících, ale málo studií zkoumá jeho výskyt a etiologii v zemích s nízkými příjmy. Cílem studie autorů Spears et al. (2014) bylo zkoumat rizikové faktory spojené s nově objevenými epizodami sebepoškození mezi **chilskými** adolescenty s nízkou socioekonomickou úrovní. Sledováno bylo 2042 dospívajících ve věku 12 – 18 let, ze socio-ekonomicky znevýhodněných oblastí Santiaga, Chile. *Celoživotní prevalence sebepoškození byla 23 %*. *Mezi rizikové faktory patří depresivní symptomy, sebevražedné myšlenky, malé schopnosti řešit problémy, kouření tabáku a zneužívání kanabinoidů* (pouze u dívek).

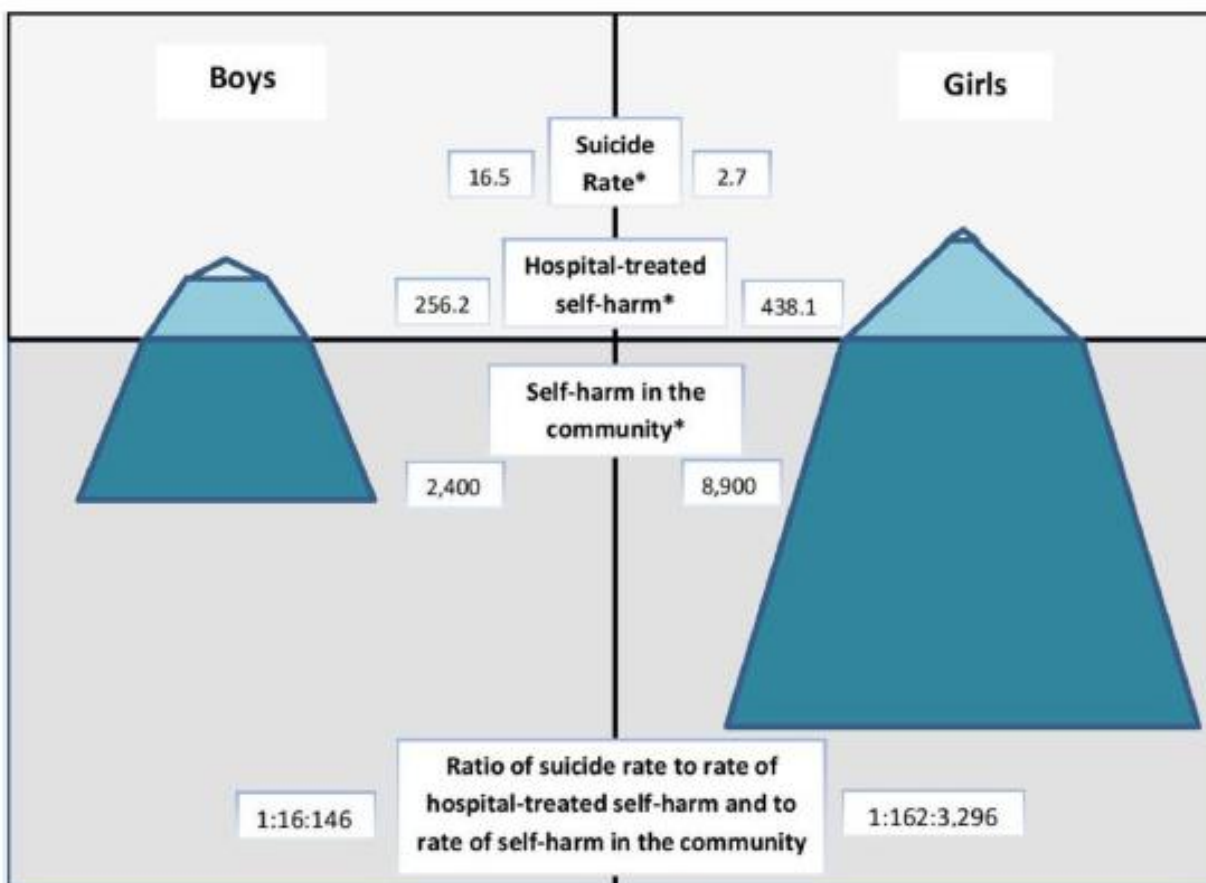
Ve **Velké Británii** se v letech 2010 až 2015 *míra dospívajících, kteří spáchají sebevraždu, zvýšila z 3,2 na 5,4* (na 100 000 obyvatel). Polovina dospívajících, kteří zemřou při sebevraždě, se v minulosti dopustí sebepoškození. Z tohoto důvodu národní strategie prevence sebevražd usiluje mj. o snižování incidence sebepoškození u dospívajících. Autoři Morgan et al. (2017) zveřejnili rozsáhlou populační studii uskutečněnou na 16 912 pacientech ve věku 10 – 19 let, kteří se mezi léty 2001 a 2014 sebepoškodili. Cílem bylo mj. prozkoumat časové trendy výskytu sebepoškození u dětí a dospívajících v závislosti na pohlaví a věku či souvislost se sebevraždou. Z výsledků vyplynulo, že *sebepoškození je častější u dívek než u chlapců. Autoři upozorňují na prudký nárůst sebepoškozujících incidentů u dívek, zejména ve věku 13 – 16 let (o 68 %), což vytváří naléhavou potřebu efektivní prevence a intervence u dospívajících dívek.*

V roce 2013 zveřejnili autoři Stallard et al. (2013) výsledky longitudinální studie, které se zúčastnilo 3 964 **anglických** středoškoláků ve věku 12 – 16 let. Během jednoho roku 27 % mladých dospívajících uvedlo myšlenky na sebepoškození a 15 % *alespoň jedno sebepoškození*. Ve srovnání s chlapci byly dívky rizikovější, *zejména pak dívky ve věku 13/14 let*. Protektivními činiteli byli silné vrstevnické i školní sociální vazby. Pouze malé množství jedinců hledá při psychologických problémech pomoc, proto autoři upozornili na potřebu zvýšit povědomí všech profesionálů, kteří pracují s mladými dospívajícími, o sebepoškození a souvisejících rizikových faktorech. Obdobné výsledky přinesla studie autorů Morey et al. (2017), kteří zkoumali 2000 dospívajících ve věku 13 – 18 let v Anglii. Sebepoškození se objevilo u téměř 16 % respondentů. Nejvyšší výskyt v uplynulém roce byl zaznamenán u dívek ve věku 13 – 15 let. Sebepoškození bylo spojeno s výrazně nižšími hodnotami v oblasti duševní pohody.

Cílem studie autorů Doyle et al. (2015) bylo zjistit prevalenci a související faktory sebepoškození u 856 dospívajících v **Irsku**. *Celoživotní prevalence sebepoškození se objevila u 12 % adolescentů*. Pouze malá část respondentů (12 %) vyhledala odbornou pomoc a pouze 7 % adolescentů bylo hospitalizováno. Autoři shrnují, že sebepoškození je u dospívajících relativně časté, nicméně pouze zlomek vyhledá odbornou pomoc a hospitalizovaní jedinci představují pouze „špičku ledovce“. Podle autorů je důležité zaměření na duševní zdraví mladých lidí. Další studie (McMahon et al. 2014) se týkala 3 881 irských adolescentů ve věku 15 – 17 let. Z výzkumu vyplynulo, že *podíl sebevražd u dospívajících byl 10 sebevražd na 100 000 obyvatel, přičemž*

sebevražda byla u chlapců šestkrát častější než u dívek (index sebevraždednosti u chlapců 16.5, u dívek 2.7). Roční míra incidence pacientů léčených kvůli sebepoškození byla přibližně 344/100 000, u dívek zaznamenaná v téměř dvojnásobné frekvenci než u chlapců. Míra sebepoškození bez hospitalizace byla 5 551/100 000 – čtyřikrát častější u dívek (graf č. 1). Na každého chlapce, který zemřel při sebevraždě, přicházelo 16 chlapců hospitalizovaných kvůli sebepoškození a 146 chlapců s hlášeným sebepoškozením. Na každou dívku připadalo 162 hospitalizovaných sebepoškození a 3 296 hlášených. Autoři uzavírají, že rozdíly mezi pohlavími jsou velmi velké a zejména chlapci, u kterých se vyskytlo sebepoškození, jsou vystaveni velkému riziku sebevraždy.

G1: Incidence sebevraždednosti, hospitalizovaného sebepoškození a sebepoškození v komunitě u chlapců a dívek ve věku 17-17 let (na 100 000 obyvatel)



*Annual incidence rates per 100,000

Zdroj: McMahon et al., 2014, s. 1933.

Cílem rozsáhlé longitudinální studie (Lodebo et al., 2017) bylo mj. určit souvislost mezi socioekonomickou úrovní rodiny a sebepoškozováním. Respondenty bylo celkem 165 932 dospívajících narozených v letech 1988 – 1994, kteří žili ve **švédském** Stockholmu ve věku 13 let až po dosažení 18 let. Analýzy ukázaly souvislost mezi socioekonomickou úrovní rodiny a sebepoškozováním. *Nízká socioekonomická úroveň je spojena se sebepoškozováním v dospívání, převážně mezi dívkami.* Prevence sebepoškozování by se tedy podle autorů měla zaměřovat primárně na rodiny s nízkou socioekonomickou úrovní a nízkým vzděláním.

Cílem **portugalské** studie bylo určit prevalenci sebepoškozování a souvisejících psychosociálních faktorů u adolescentů (Guerreiro et al., 2017). Do výzkumu bylo zahrnuto celkem 1713 studentů ve věku od 12 do 20 let. Z výsledků vyplynulo, že 7 % adolescentů se nejméně jednou sebepoškodilo, 3x častěji dívky než chlapci. *Téměř polovina respondentů se pak poškodila opakovaně.* Se sebepoškozováním byla spojena *úzkost, deprese a zneužívání návykových látek*, zejména u opakovaného sebepoškozování. Autoři konstatují, že sebepoškozování je v Portugalsku problémem veřejného zdraví stejně jako v ostatních evropských zemích.

On-line průzkum v Istanbulu v roce 2012 zahrnoval 4 957 studentů 10. tříd (tedy zhruba 15 – 16 let) v **Turecku** (Evren et al., 2014). *Zkušenost se sebepoškozováním v předchozím roce mělo 14 % studentů. Sebepoškozující chování je spojeno se sebevražednými myšlenkami nebo chováním, užíváním tabáku, alkoholu či jiných drog, příznaky deprese, úzkostí a impulsivitou, delikventním a agresivním chováním.*

Cílem výzkumu autorů Tripković et al. (2013) bylo zmapovat roli sociální situace a soudržnosti rodin v adolescentní autoagresivitě v **Chorvatsku**. Výzkum byl proveden na vzorku studentů středních škol v Záhřebu, který zahrnoval 701 žáků ve věku 14 – 19 let. Získané výsledky ukázaly rozdíly podle pohlaví: *dívky jsou více náchylné k autoagresivitě* a častěji vykazují příznaky destruktivity, zatímco chlapci vykazují výraznou agresivitu. Signifikantní faktory spojené s autoagresivitou byly rozvod, finanční situace rodiny, duševně nemocná matka nebo otec. *Rodinná soudržnost se zdá být značně spojená s autoagresivitou* a adolescenti, kteří považují své rodiny za méně soudržné, mají více duševních problémů.

Významnou studií v **mezinárodním měřítku** projekt ESPAD (Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách), který se kromě drog zaměřuje i na další rizikové projevy chování. Údaje o sebepoškozujícím

a sebevražedném jednání byly získány od 45 806 středoškolských studentů ve věku 15 – 16 let ze 17 zemí, které se zúčastnily projektu ESPAD v roce 2007 (Kokkevi et al., 2012). *Celoživotní prevalence sebevražedného pokusu byla ve všech zúčastněných zemích 10,5 % (v rozmezí 4,1 – 23,5 % - nejméně Arménie, nejvíce Maďarsko). Prevalence častých (nejméně pětkrát) myšlenek na sebepoškození činila 7,4 % (v rozmezí 2,1 % – 15,3 %, nejméně Arménie, nejvíce Litva). Sebevražedné a sebepoškozující chování a myšlenky měly významné asociace s pohlavím, užíváním návykových látek, rodinnou integritou a socioekonomickým stavem. Česká republika nebyla v této studii zahrnuta.*

Výsledky výzkumů se v mnoha ohledech shodují, nehledě na původ (autorky studovaly více výzkumů, uvádějí pouze ty, které se od ostatních výrazněji liší nebo se zaměřily na odlišné aspekty). **V evropských zemích je sebevražda hlavní příčinou úmrtí u dospívajících, celosvětově jsou sebevražedné myšlenky a sebepoškozování nejdůležitějším rizikovým faktorem.** Výskyt dokonaných sebevražd je u chlapců vyšší než u dívek, naopak dívky jsou významně rizikovější ve výskytu sebepoškozování, zejména kolem 13 – 15 roku věku (viz graf č. 1, kde je názorně zobrazeno, že dívky jsou rizikovější z hlediska sebepoškozování, naopak chlapci z hlediska rizika sebevražednosti). Prevalence sebepoškozování se mezi zeměmi liší, v úvahu však musíme brát metodologické aspekty zkoumání. V evropských zemích můžeme uvažovat o zhruba 10 % celoživotní prevalenci sebepoškozování u dospívajících. Mezi rizikové faktory autoři napříč zeměmi uvádí zejména depresivní symptomy, nízkou socioekonomickou úroveň rodiny, nízkou rodinnou soudržnost a užívání návykových látek, zejména tabáku a kanabinoidů. Protektivním činitelům je věnována menší pozornost, proto autorky doporučují zaměřit se při zkoumání problematiky sebepoškozování a sebevražednosti zejména na ně.

3 Závěry a náměty pro prevenci ve školním prostředí

Zkoumání problematiky sebepoškozování a sebevražednosti je zásadní pro preventivní aktivity. Výzkumy naznačují, že sebepoškozování včetně sebepoškozujících a sebevražedných myšlenek se týká minimálně 10 % populace adolescentů. A upozorňují na závažný fakt, že sebepoškozování je nejrizikovějším faktorem pro sebevražedné chování. Je proto zásadní, aby se sebedestruktivní chování stalo součástí preventivních aktivit.

Gestorem prevence rizikového chování je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen ministerstvo školství). Mezi rizikové jevy ministerstvo školství zahrnuje následující (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, 2013–2017, online):

- interpersonální agresivní chování - agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie,
- delikventní chování ve vztahu k hmotným statkům – vandalismus, krádeže, sprejství a další trestné činy a přečiny,
- záškoláctví a neplnění školních povinností,
- závislostní chování - užívání všech návykových látek, netolismus, gambling,
- rizikové sportovní aktivity a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů,
- spektrum poruch příjmu potravy,
- negativní působení sekt a
- sexuální rizikové chování.

Ve výčtu se sebepoškozování explicitně nevyskytuje, ale sebepoškozování je samostatným metodickým materiálem (čj.: MSMT-1999/2015), který je dostupný na webových stránkách ministerstva školství.

Pozornost v českém školním prostředí musí být věnována zejména protektivním činitelům, v komplexním a nespécifickém zaměření. Do preventivního působení bychom zařadili strategie zvládání životních situací. Učitel by se měl zaměřit na posilování pozitivních copingových strategií a potlačování maladaptivních (negativních) strategií. Součástí preventivního působení na adolescenty by jistě mělo být rozvíjení zdravého životního stylu. Jelikož je adolescence období charakteristické hledáním sama sebe, měl by i učitel u adolescentů přispívat k pozitivnímu vztahu k sobě a ke svému tělu. Učitel by měl rozvíjet silné stránky adolescenta a vést ho ke zdravému životnímu rozvoji. Platznerová uvádí, že přístupy, které adolescentům pomáhají rozpoznat jejich silné stránky, rozvíjet je, obracet se na druhé, navazovat s nimi vztahy a účastnit se aktivit (při kterých pociťují smysluplnost), jim mohou pomoci vytvořit pozitivnější náhled na sebe. (Platznerová, 2009) U sebepoškozování shledáváme za nutné neřešit jen následek,

ale především se zaměřit na prevenci – celkové působení na všechny složky osobnosti adolescenta.

Preventivní aktivity by měly být genderově přizpůsobeny, neboť z více výzkumů vyplývá, že dívky mezi 13 – 16 rokem jsou nejnáchylnější pro sebepoškozování. Sebepoškozování se vyskytuje méně u chlapců, avšak u nich je třeba dbát zvýšené pozornosti z hlediska sebevražedného jednání. Zdá se tedy, že dívky méně disponují proaktivními copingovými strategiemi, ale neuchylují se tak často jako chlapci k „fatalistickému“ řešení problémů. Mezi rizikové skupiny patří kromě věkově a genderově specifických skupin také dospívající ze socioekonomicky slabších rodin, rodin dysfunkčních a nestabilních.

Jako rizikové se jeví užívání návykových látek – toto zjištění uvádí výzkumy evropské i světové. Je proto třeba dbát zvýšené pozornosti a zaměřit se na prevenci užívání návykových látek. Zejména u dívek, kde se v posledních letech objevují častější prevalence abúzu návykových látek a dívky se v tomto ohledu „vyrovnávají“ chlapcům.

Seznam použitých zdrojů

BĚLÍK, V. a kol. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. 120 s. ISBN 978-80-271-0599-1.

DOYLE, L. et al. Self-harm in young people: Prevalence, associated factors, and help-seeking in school-going adolescents. *International Journal Of Mental Health Nursing* [online]. 2015, 24 (6), s. 485–494 [cit. 2017-11-07]. doi: 10.1111/inm.12144.

EVREN, C. et al. Non-suicidal self-harm behavior within the previous year among 10th-grade adolescents in Istanbul and related variables. *Nordic Journal Of Psychiatry* [online]. 2014, 68 (7), s. 481–487 [cit. 2017-11-07]. doi: 10.3109/08039488.2013.872699.

GUERREIRO, D. F. et al. Self-Harm in Adolescents: A Self-Report Survey in Schools from Lisbon, Portugal. *Archives of Suicide Research* [online]. 2017, (21)1, s. 83–99 [cit. 2017-11-07]. doi: [http://dx.doi.org/ 10.1080/13811118.2015.1004480](http://dx.doi.org/10.1080/13811118.2015.1004480).

HUANG, Y. et al. Relationship Between Predictors of Incident Deliberate Self-Harm and Suicide Attempts Among Adolescents. *The Journal of adolescent health* [online]. 2017, 60 (5), s. 612–618 [cit. 2017-11-07]. doi: 10.1016/j.jadohealth.2016.12.005.

KOKKEVI, A. et al. Adolescents' self-reported suicide attempts, self-harm thoughts and their correlates across 17 European countries. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*

[online]. 2012, 53 (4), s. 381–389 [cit. 2017-11-07]. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02457.x.

KOUTEK, J. a KOCOURKOVÁ, J. *Sebevražedné chování*. Praha: Portál, 2003. 127 s. ISBN 80-7178-732-9.

KRIEGELOVÁ, M. *Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci*. Praha: Grada, 2008. 174 s. ISBN 978-80-247-2333-4.

LODEBO, B. T. et al. Socioeconomic position and self-harm among adolescents: a population-based cohort study in Stockholm, Sweden. *Child Adolesc Psychiatry and Mental Health* [online]. 2017, 11:46 [cit. 2017-11-07]. doi: 10.1186/s13034-017-0184-1.

MATSUYAMA, T. et al. Incidence and outcomes of emergency self-harm among adolescents: a descriptive epidemiological study in Osaka City, Japan. *BMJ Open* [online]. 2016, 6:e011419 [cit. 2017-11-07]. doi:10.1136/bmjopen-2016-011419.

MCMAHON, E. M. et al. The iceberg of suicide and self-harm in Irish adolescents: a population-based study. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology* [online]. 2014, 49 (12), s. 1929–35 [cit. 2017-11-07]. doi: 10.1007/s00127-014-0907-z.

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR [online]. 2013–2017 [cit. 2017-11-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

MOREY, Y. et al. Adolescent self-harm in the community: an update on prevalence using a self-report survey of adolescents aged 13–18 in England. *Journal of Public Health* [online]. 2017, (39) 1, s. 58–64 [cit. 2017-11-07]. doi: <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdw010>.

MORGAN, C. et al. Incidence, clinical management, and mortality risk following self harm among children and adolescents: cohort study in primary care. *BMJ* [online]. 2017, Vol. 359, pp. j4351 [cit. 2017-11-07]. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.j4351>.

PLATZNEROVÁ, A. *Sebepoškozování: aktuální přehled diagnostiky, prevence a léčby*. Praha: Galén, ©2009. 159 s. ISBN 978-80-7262-606-9.

SPEARS M. et al. Factors associated with the development of self-harm amongst a socio-economically deprived cohort of adolescents in Santiago, Chile. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology* [online]. 2014, 49 (4), s. 629–637 [cit. 2017-11-07]. doi: 10.1007/s00127-013-0767-y.

STALLARD, P. et al. Self-harm in young adolescents (12-16 years): onset and short-term continuation in a community sample. *BMC Psy-*

chiatry [online]. 2013, 13 [cit. 2017-11-07]. doi: 10.1186/1471-244X-13-328.

TRIPKOVIĆ, M. et al. Family factors associated with auto-aggressiveness in adolescents in Croatia. *Collegium antropologicum* [online]. 2013, 37(4), s. 1081–1088 [cit. 2017-11-07]. ISSN 1848-9486.

Příspěvek byl vypracován z projektu specifického výzkumu „Možnosti a meze profesionalizace prevence rizikového chování ve školním prostředí“.

Autoři

Mgr. Stanislava Hoferková, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,

Katedra sociální patologie a sociologie

stanislava.hoferkova@uhk.cz

Bc. Michaela Jašková

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,

Katedra sociální pedagogiky

michaela.jaskova@uhk.cz

PATOLOGICKÉ HRÁČSTVO AKO SPOLOČENSKÝ A VÝCHOVNÝ PROBLÉM – JEHO VÝVOJ A MOŽNOSTI PREVENČIE

**Prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD.
a doc. Ing. Martin Hronec, PhD.**

Anotácia

Patologické hráčstvo predstavuje závažný spoločenský problém, ktorý začal v Slovenskej i Českej republike ako aj v iných postkomunistických krajinách prudko narastať po roku 1989 v dôsledku extrémneho rozširovania počtu hracích automatov a iných príležitostí k hraniu, uvoľneniu legislatívy, otvorení hraníc, zmien v hodnotovej orientácii, „amerikanizácii kultúry“ a tiež z iných príčin. Autori charakterizujú patologické hráčstvo a faktory jeho vzniku, osobitnú pozornosť venujú deťom a mládeži ako ohrozeným skupinám vo vzťahu k hazardnému hraniu a prevencii.

Kľúčové slová: patologické hráčstvo, faktory vzniku hráčskej závislosti, prevencia.

Úvod

V priebehu necelých troch desaťročí demokratického vývoja, ktorý priniesol mnoho pozitívnych zmien, začali enormne rásť aj problémy s drogovými a inými patologickými závislosťami v rástane patologického hráčstva. Závažnosť problémov s patologickým hráčstvom v Slovenskej aj Českej republike vyúsťuje v súčasnosti do mnohých opatrení zameraných na elimináciu, až zákazu prevádzkovania hracích automatov a ich nulovej tolerancie v určitých samosprávach. Finančné zisky samospráv z prevádzkovania rôznych herní sú neporovnateľne nižšie než náklady spojené s riešením negatívnych a často aj fatálnych dôsledkov patologického hrania na gamblera, jeho rodinu, prácu a v konečnom dôsledku aj na spoločnosť, ktorá musí náklady na liečbu a resocializáciu, často neúspešnú, hrať. Je preto nevyhnutné venovať aj na úrovni primárnych výchovných činiteľov, rodiny, školy a výchovných zariadení vyššiu pozornosť prevencii patologického hráčstva predovšetkým u detí a mládeže, pretože predstavujú rizikovú sociálno-

vekovú skupinu voči všetkým sociálno-patologickým javom, vrátane hazardného hrania..

1 Charakteristika patologického hráčstva

Patologické hráčstvo patrí medzi nelátkové závislosti, aj keď v odbornej rovine sa vedú diskusie o tom, či patrí medzi závislosti alebo iné poruchy. Podľa *Medzinárodnej klasifikácie chorôb* – R10 patrí patologické hráčstvo medzi „návykové a impulzívne poruchy“, teda nie medzi závislosti. Podľa K. Nešpora (2000, s. 30): „Porucha spočíva v častých opakovaných epizódach hráčstva, ktoré prevládajú na úkor sociálnych, materiálnych, rodinných a pracovných hodnôt a záväzkov“. Po porovnaní znakov drogovej závislosti a patologického hráčstva K. Nešpor (2000, s. 32) však dodáva, že „patologické hráčstvo aj keď nie je závislosťou v priamom slova zmysle, má so závislosťou mnoho spoločných rysov“. K. Nešpor (1994), L. Nábělek, J. Vongrej (1996) a iní poukazujú však na veľkú podobnosť diagnostických kritérií patologického hráčstva a drogovej závislosti, pretože vykazuje podobné atribúty ako iné závislosti, napríklad: vznik psychickej závislosti, zvyšovanie tolerancie na hru, zničujúci dôsledok na osobnosť, spoločnosť a rodinu, nárast hráčskej kriminality z dôvodu získavania peňazí na hru (pri drogách ide o drogovú kriminalitu).

Patologické hráčstvo by sa malo podľa K. Nešpora (2000) odlišovať od :

- a) hráčstva a stávkovania (časté hranie pre vzrušenie alebo pokus vyhrať peniaze, keď ľudia hranie držia pod kontrolou),
- b) nadmerného hráčstva u manických pacientov (ide o psychickú poruchu osobnosti),
- c) hráčstva u sociopatických osobností (ide o trvalú poruchu sociálneho správania, ktorá sa vyznačuje agresivitou, alebo inými negatívnymi prejavmi vo vzťahu k iným ľuďom).

Patologické hráčstvo patrí k závažným poruchám osobnosti. Patologickí hráči sa tiež liečia na psychiatrickom oddelení nemocníc alebo v špecializovaných zariadeniach, po liečbe taktiež nasleduje resocializácia a postresocializačný proces. Ostávajú však závislí na hre celý život (ako abstinujúci gambleri – AG), nemožno ich úplne vyliečiť, iba uzdraviť za predpokladu trvalej abstinencie od hazardnej hry.

2 Faktory vzniku hráčskej závislosti

Podobne ako pri vzniku drogových a iných patologických závislostí aj patologické hráčstvo je polyetiologicky, čiže mnohopríčinne pod-

mieneným javom na vzniku ktorého sa podieľajú faktory bio-psycho-sociálnej povahy. Tieto faktory sa navzájom podmieňujú a majú interakčný vzťah, ktorý vyúsťuje do závislosti na hazardnej hre.

2.1 Biologické faktory

Biologické, resp. somatické faktory sú podobné ako pri iných závislostiach. Ide o vnútorné predispozície postihujúce časť populácie, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť vzniku patologického hráčstva. Ohrozenejšiu skupinu tvoria muži než ženy. Podľa E. Kolibáša (1996, s. 86) „sa patologické hráčstvo vyskytuje častejšie u mužov, pričom ide o energických, pribojných jedincov, často bývalých športovcov“. Medicínske štúdie poukazujú na nedostatočnú funkciu centra blaženosti v mozgu, na úlohu dopamínových génov, nižšiu aktivitu serotonínového systému, nedostatok endorfínu (hormón šťastia) a dopamínu v mozgu (hormón dobrej nálady), vyššie hladiny noradrenalínu a pod. Podľa K. Nešpora (1994, s. 70) „Chémia mozgu nie je rozhodne jedinou príčinou. Mozgy ľudí sa za posledných pár rokov nezmenili, ale chorobných hráčov pribudlo, pretože sa nezvyčajne zvýšila dostupnosť hazardných hier.“ S týmto názorom nemožno nesúhlasiť, pretože v posledných desaťročiach došlo k závažnému nárastu rôznych možností a foriem hrania, počnúc klasickým hraním prostredníctvom hracích automatov až po moderné elektronické formy stávkovania a hrania, ktoré predstavujú najzávažnejší faktor motivácie k hazardnému hraniu i pri vzniku patologickej hráčskej závislosti, čiže gamblingu.

2.2 Psychologické faktory

Značnú pozornosť vysvetľovaniu príčin patologického hrania venovala, a aj venuje psychológia. Napríklad S. Freud považoval patologické hráčstvo za následok Oidipovského komplexu, ktorý vyústil do regresie. Nesprávna identifikácia s otcom je podľa Freuda sprevádzaná neschopnosťou prispôbiť sa princípu reality reprezentovanej otcom. Galston vidí regresiu do detského správania ako dôsledok nedostatku materskej lásky v detstve (Vacek, 1992). Nemožno tvrdiť, že existuje vyhranený typ premorbidnej osobnosti vo vzťahu k patologickému hráčstvu. Existujú však osobnosti s vyššími predispozíciami, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť, že sa hráčmi stanú. Viac ohrozené sú osoby emočne nestále, psychicky labilnejšie, jedinci, ktorí podceňujú riziká, majú nedisciplinované postoje k životu, nízku frustračnú toleranciu a nedostatočnú odolnosť voči stresu a záťaži. Častý je výskyt patologického hráčstva u osôb s poruchami osobnosti. J. Vacek (1992) uvá-

dza, že psychologické osobnostné testy vykazujú vyššie skóre psychopatie, depresie a neurotizmu. Ďalej je to nezvládnutá impulzivita a znížená schopnosť sebakontroly. Inteligenčný kvocient patologických hráčov je skôr priemerný a nadpriemerný. V anamnéze patologických hráčov je tiež častý výskyt psychických traum a citovej deprivácie v rodine. Rizikovú skupinu tvoria najmä deti zanedbávané rodičmi, ktoré trpeli nedostatkom lásky v rodine („život mi niečo dlhuje“), tiež deti vychovávané v príliš ochranárskom prostredí rodiny alebo s nedostatočnou intervenciou rodičov do trávenia ich voľného času.

2.3 Sociálne faktory

K najvýznamnejším sociálnym faktorom, ktoré podmieňujú vznik patologického hráčstva, ako už vyššie uvádza K. Nešpor, je vysoká dostupnosť rôznych foriem hazardných hier a agresívna reklama v masmédiách, ktorá motivuje k hazardnému hraníu. K najrozšírenejším a najnebezpečnejším druhom hazardného hrania patria, resp. patrili hracie automaty, ktoré nie sú legislatívne dostatočne regulované, alebo prevádzkovatelia hazardnej hry legislatívu dostatočne nerešpektujú. Prístup k nim majú okrem dospelých často aj deti a mladiství. K rizikovým skupinám s vyššou motiváciou k patologickému hraníu patria zamestnanci herní, rôznych pohostinstiev a reštauračných zariadení, kde sa hracie automaty a iné formy hrania prevádzkujú. Tieto zariadenia sa zvyčajne nachádzajú v podnikoch, kde sa konzumuje alkohol, čo zvyšuje riziko patologického hrania u osôb konzumujúcich alkohol.

Významnú úlohu zohrávajú tiež vplyvy rodinného prostredia. Ide o poruchy v rodinných vzťahoch, vážne nedostatky vo výchove, emočne chladné prostredie a pod. Emočne chladné prostredie v rodine vyháňa deti do závadových skupín, ktoré umocňujú rozvoj deviantnej kariéry mladého človeka, nielen pri hazardnom hraní, ale aj pri rozvoji iných sociálno-patologických javov. Avšak aj nadmerne ochranné rodinné prostredie môže pôsobiť motivačne na rozvoj hazardného hrania u mládeže. Väčšinu mladistvých patologických hráčov začala s hraním po odchode z rodinného prostredia na internát, kde zvyčajne nezvládli svoju „slobodu“. Z výborných žiakov sa postupne stali záškoláci, zlodeji a hráči. Významnú úlohu pri začiatkoch hazardného hrania zohrávajú rovesníci. Hazardné hranie je často u adolescentov často spojené s užívaním alkoholu, tabaku a marihuany. Väčšina patologických hráčov bola motivovaná k hraníu priateľmi a známymi. Hráči začínali hrať väčšinou v partii a postupne sa stávali hráčmi osamelými.

Ohrozené skupinu tvoria tiež nezamestnaní, ktorí sú v zlej ekonomickej situácii. Nezamestnanosť je však u nich častejšie dôsledkom hrania než jej príčinou.

Z vyššie uvedených faktov vyplýva, že vznik patologického hráčstva, je podobne ako pri iných patologických závislostiach, podmienený kombináciou viacerých príčin, ide o multifaktoriálne podmienenú poruchu osobnosti, ktorá si vyžaduje odbornú liečbu a následne resocializáciu a postresocializáciu, ktoré nie sú vždy úspešné, podobne ako pri alkoholizme a iných drogových závislostiach.

3 Vývoj herných trendov a patologického hráčstva v Českej republike v poslednom desaťročí

Problematike patologického hráčstva a vývojových herných trendov v Českej republike, ale aj v zahraničí venuje vo viacerých publikáciách veľkú pozornosť P. Prunner, ktorý v nich prináša zaujímavé, no zároveň alarmujúce, informácie o hazardnom hraní v USA, ČR a iných krajinách. Medzi jeho publikácie možno zaradiť *Psychologie gamblerství* (2008), *Gamblerství aneb stráta svobody* (2013) a tiež knihu spracovanú v spoluautorstve s autorkou tohto príspevku a síce *Pedagogické a psychologické aspekty patologického hráčstva* (2009). Druhy hazardných hier a vývojové trendy patologického hráčstva v Českej republike Prunner približuje najmä v jeho poslednej knihe *Gamblerství aneb stráta svobody* (2013). Niektoré jeho zistenia, ktoré sa týkajú hazardného hrania „očima čísel“, ale aj jeho ukotvenia v populácii detí a mládeže, sú nielen zaujímavé, ale aj alarmujúce, o čom svedčia nasledovné údaje.

Vývoj patologického hráčstva v Českej republike a tiež preferencie herných trendov odráža, podľa Prunnera, najmä celkový objem vsadených peňazí do hazardnej hry. V období rokov 2006–2011 zaznamenali najväčší pokles vkladov „výherné hracie prístroje“, čo dokumentujú nasledovné čísla. (Prunner, 2013) V roku 2006 bolo do výherných prístrojov vsadených 52,8 miliárd ČK, kým v roku 2011 to bolo 30,8 miliárd, čo znamená 58,4 %-ný prepád. V rokoch 2006–2008 predstavovali medzi hazardnými hrami a lotériami peniaze vsadené do hracích automatov najväčší podiel (v roku 2006 to bolo 53,8 %) naproti tomu v roku 2011 činil tento podiel iba 24,3 %. Napriek poklesu vkladov do hracích automatov však počet hracích automatov v Českej republike neustále stúpa. Napríklad v roku 2007 bolo v Českej republike oficiálne registrovaných 60 841 kusov výherných hracích prístrojov a v roku 2009 až 104 654. (Prunner, 2013) Čiže napriek poklesu finančných

vkladov do hracích automatov ich počet v Českej republike mal naopak v rokoch 2006–2011 stúpajúci trend.

V Českej republike dlhodobo zaznamenáva pokles popularity aj hra BINGO o čom svedčia aj nasledovné údaje. V roku 2006 dosiahol celkový objem vsadených peňazí 152,4 miliónov ČK. V roku 2011 to bolo len 19,9 miliónov ČK. Stagnáciu a pokles zaznamenáva aj klasické kurzové stávkovanie. Napríklad v roku 2006 to bolo 12,3 miliárd ČK, čím sa radilo na tretiu najvýznamnejšiu hazardnú hru v Čechách. V roku 2011 to bolo iba 6,6 miliárd ČK, čo znamená medziročne 15 %-ný pokles a počas 5 rokov cca 50 % pokles. Relatívnu stabilitu s tendenciou mierneho poklesu vykazujú kasína, ktoré v roku 2006 vykazovali ročný objem stávok vo výške 10,5 miliárd ČK a v roku 2011 8,7 miliárd ČK. V rokoch 2006-2010 vykazovala určitú stabilitu aj lotéria, ale v roku 2011 nastal výrazný pokles vkladov do lotérie (3,95 miliárd ČK) v porovnaní s rokom 2010 (6,9 miliárd ČK). (Prunner, 2013)

Vysokú popularitu v hazardných hrách v poslednom desaťročí znamenávajú technické hry. Do skupiny technických hier Ministerstvo financií okrem iného zaraďuje elektromagnetické rulety, centrálné loterijné systémy a tiež internetové kurzové stávky. Technické hry od roku 2009 začali dominovať medzi stávkovými hrami a podiel technických hier na vložených finančných čiastkach bol 41,8 %. Kým v roku 2007 bolo investovaných do tohto druhu hrania 22,2 miliardy ČK. V roku 2009 to už bolo 53,4 miliardy ČK. Táto skutočnosť zrejme súvisí s povolením realizovať internetové kurzové stávkovanie v Českej republike. Podľa P. Prunnera nemožno vylúčiť, že technický vývoj, ktorý silne pôsobí v oblasti herného priemyslu vyvolal prechod hráčov od starších a menej atraktívnych spôsobov hier na nové druhy hazardných hier, ktoré sa stali pre nich príťažlivejšie. V roku 2011 sa znížil záujem o klasické kurzové stávky v stávkových kanceláriách a zvýšil záujem o technické hry, čo v roku 2011 činilo pomer 60:40 %-tám. V oboch druhoch kurzových stávok bolo v roku 2011 vložené 16,4 miliardy ČK, čo bolo o 6,9 % viac ako v roku 2010. (Prunner, 2010) Z pedagogického hľadiska je závažné zistenie, že záujem o elektronické formy stávkovania má mládeže stúpajúcu tendenciu.

Z vyššie uvedeného množstva finančných prostriedkov vkladánych do hazardných hier v Českej republike, ktoré sa z roka na rok zvyšuje je evidentné, že gambling nadobúda veľmi závažný rozmer a jeho negatívny vplyv pre človeka i spoločnosť je porovnateľný so zneužívaním nelegálnych i legálnych drog. Závratná výška finančných objemov peňazí vkladánych každoročne do hazardného hrania nesporne chýba

samotnému hráčovi, jeho rodine a v konečnom dôsledku hráčska závislosť devastačne vplýva na celú osobnosť hráča, jeho rodinu i spoločnosť, ktorá musí dôsledky patologického hrania znášať. Aktivity miestnych samospráv v rôznych regiónoch Čiech, ktoré sú zamerané na elimináciu hracích automatov, napríklad ako v súčasnosti v Prahe 4, sú dôkazom toho, že spoločnosť si začína uvedomovať nebezpečenstvo rozrastajúcej sa chobotnice patologického hráčstvom, ktorá svojimi chápadlami postihuje takmer všetky vekové a sociálne skupiny. Finančný efekt z prevádzovania zariadení hazardného hrania je pre spoločnosť omnoho nižší než jeho negatívne dôsledky na všetky sociálne skupiny, v ktorých patologický hráč žije a pôsobí. Represívne opatrenia voči hracím automatom nesporne dočasne znížia problémy s patologickým hraním v danom regióne, no možno predpokladať zároveň silnejší rozvoj elektronického stávkovania, ktorého rast si vyžiada tiež prísnejšiu a celoplošnú legislatívnu reguláciu.

4 Deti a mládež ako ohrozené skupiny vo vzťahu k hazardnému hraniu

Deti a mládež v období puberty a dospievania predstavujú rizikovú skupinu vo vzťahu k mnohým sociálno-patologickým javom. V tomto období sa začína rozvíjať aj experimentovanie s drogami, ale aj nadobúdanie skúseností s hazardným hraním. Ako uvádza Prunner (2013) v rokoch 2006–2010 boli realizované v Českej republike 2 výskumy, ktorých sa zúčastnilo celkovo 11 270 detí a mladistvých v dvoch vekových skupinách, jedna skupina bola vo veku 10–13 rokov a druhá vo veku 13–18 rokov. Z empirických zistení týchto výskumov vyplynuli viaceré, výchovne závažné údaje o vzťahu skúmaného súboru chlapcov a dievčat k hazardnému hraniu.

Podobne ako v iných krajinách aj v Českej republike sa potvrdil významný rozdiel medzi pohlaviami v prospech chlapcov, ktorí vykazovali omnoho vyšší záujem o hranie než dievčatá. Tretina respondentov mužského pohlavia vo veku od 13 do 18 rokov uvádzala, že už hrala o peniaze. Podiel dievčat bol 1 z 10-tich respondentiek. Z hľadiska rodinného prostredia sa ukázala súvislosť, že existuje preukázateľný rozdiel z hľadiska inklinácie, hrania o peniaze v prospech detí pochádzajúcich z rozvedených rodín. U detí z rozvedených rodín bola tiež vyššia frekvencia hrania a kratšie časové intervaly hrania. Vo vekovej skupine 13-18 rokov sa zistila vzájomná súvislosť medzi konzumáciou alkoholu a hrania o peniaze. Zo skúmaného súboru 1,6 % respondentov uviedlo, že denne pijú alkohol a zároveň hrajú o peniaze,

29 % respondentov v tomto veku uvádzali frekvenciu pitia alkoholu 1x týždenne a 21 % respondentov pravidelné hranie raz do týždňa. Mnohí respondenti (13 % = 501 osôb) vo veku 13-18 rokov uvádzali aj prvé skúsenosti s užívaním nelegálnych drog, ktorých bola frekvencia a skúsenosti s hraním štatisticky významnejšia než u respondentov, ktorí drogy neužívali. Takmer 40 % skúmaných adolescentov vo veku 13–18 rokov sa prihlásilo tiež k fajčeniu z toho cca 20 % fajčí takmer denne (Prunner, 2013). Ďalšie závažné zistenie poukázalo na vzťah medzi hraním počítačových hier a hraním o peniaze vo vekovej kategórii 10–13 ročných detí. V skúmanom súbore sa nachádzalo 1,7 % detí, ktoré o peniaze hrali denne a z nich až 80 % súčasne hralo počítačové hry.

P. Prunner (2013, s. 219) uvádza že: „z psychologického hľadiska sa možno domnievať, že u jedincov, ktorí vo veku 10–13 rokov hrajú o peniaze takmer denne je možné predpokladať, extrémne silné riziko vzniku gamblerstva a s vysokou pravdepodobnosťou má u týchto jedincov toto, veľmi úzke súvislosti s ich každodenným hraním počítačových hier“. Frekvencia hrania počítačových hier a hrania o peniaze sa zvyšovala najmä počas víkendov. V kategórii mládeže od 13–18 rokov vzťah medzi hraním o peniaze a hraním počítačových hier nebol tak výrazný a záujem o hranie o peniaze vykazovala vo väčšej miere aj mládež, ktorá počítačové hry pravidelne nehrala. Z hľadiska školskej úspešnosti bolo zistené, že pokiaľ sa deti vo veku 10–13 rokov cítili v škole vo vyššej miere subjektívne neúspešne a zároveň inklinovali k hraniu o peniaze, tak tieto aktivity uskutočňovali intenzívnejšie a s vyššou frekvenciou. „Zo sociálne patologického hľadiska sa tak veková kategória deti vo veku 10–13 rokov, subjektívne vnímajúca svoje školské výkony ako nedostatočné, stáva vo zvýšenej miere sociálne rizikovou, pretože je u nich zvýšená pravdepodobnosť, že budú hrať o peniaze s vysokou pravidelnosťou a nemožno vylúčiť, že sa pre nich práve hazardné hranie stáva jednou z náhradných kompenzačných mechanizmov pomocou ktorého sa svoju školskú (životnú) úspešnosť snažia riešiť.“ (Prunner, 2013, s. 226)

Výskum potvrdil, že pocit úspechu v škole dáva čiastočnú záruku, že dospievajúci jedinec nebude hrať o peniaze. Ďalším zaujímavým zistením bola skutočnosť, že vo veku 10–13 rokov sa nachádzalo najväčšie percentuálne zastúpenie hráčov o peniaze u žiakov, ktorí neuskutočňovali žiadne záujmové aktivity, čo činilo až 19 % respondentov. Paradoxné však je, že aj u detí, ktoré sa záujmovým aktivitám venovali viac ako 6 hodín týždenne sa k hraniu vo frekvencii „menej než 1x mesačne“ prihlásilo až 15 % respondentov. (Prunner, 2013) To znamená,

že aj deti, ktoré sa vo zvýšenej miere venujú záujmovým aktivitám inklinujú tiež aj k hraniam o peniaze ako k určitému druhu zábavy. Záujmovovo aktívni jedinci sa však v preukázateľne menšej miere objavili medzi tými, ktorí o peniaze nehrajú vôbec, no zároveň v tejto skupine respondentov sa vo významnej miere objavuje aj výpoveď, že „hrajú o peniaze 2-3x týždenne“. Pri rozvoji patologického hráčstva platí tá istá nepriama úmera ako pri vzniku drogovej závislosti: „Čím nižší vek, tým kratší čas je potrebný na vznik závislosti“, preto nižšie vekové skupiny žiakov možno považovať za zraniteľnejšie nielen vo vzťahu k vzniku drogovej, ale aj hráčskej závislosti.

Súčasná generácia je sociológmi detstva nazývaná ako „počítačová generácia“. Počítače a iné druhy informačno-komunikačných technológií prenikli do obdobia detstva i mládeže veľmi intenzívne nielen v rodine ale i v škole a mimoškolskom prostredí. „Počítačová generácia“ je preto viac ohrozená vznikom mediálnych a patologických závislostí než sú dospelí a seniori. Výchovná intervencia dospelých do frekvencie a obsahu využívania toho, čo rôzne technické médiá ponúkajú je preto nevyhnutná. Keď rodičia nemajú čas na výchovu svojich detí „vychováva“ ich počítač v detskej izbe alebo rovesníci na ulici. Ich pôsobenie je však často diskutabilné, najmä pri využívaní nevhodných programov internetu, násilných počítačových hier, sociálnych sietí a iných technológií, ktoré na jednej strane prispievajú k pozitívnemu rozvoju dieťaťa (keď sú správne regulované zo strany rodiny z hľadiska času a intenzity využívania počítača a tiež zamerania programov), no zároveň predstavujú aj formy agresívneho sociálneho ohrozenia detí, ktoré môžu mať nedorozumené následky na ich socializačný proces a ďalší osobnostný vývin.

5 Prevencia hráčskej závislosti

Závislosť na hazardných hrách je vážnym spoločenským, výchovným i medicínskym problémom a zahŕňa takmer všetky vekové kategórie. Ako u iných návykových chorôb i u patologického hráčstva je veľmi dôležitá prevencia. Prevenciu závislosti je potrebné chápať ako aktivitu, ktorá vedie k predchádzaniu nežiaducich vplyvov, je ochranou zdravia a výchovou ku zdravému spôsobu života.

Prevencia hráčskej závislosti podľa rozvoja tohto problému sa člení podľa K. Nešpora (1994) na tri druhy:

- 1) primárna,
- 2) sekundárna a
- 3) terciárna prevencia.

Ťažisko pôsobenia v primárnej prevencii zohrávajú rodina, škola a výchovné zariadenia. Jej úlohou je predchádzať vzniku závislosti. Zameraná je na tzv. populáciu v norme, ktorá ešte nemá skúsenosti s hazardným hraním. Sekundárna (selektívna) i terciárna (indikovaná) prevencia už predstavujú odbornú úroveň prevencie, ktorú realizujú špecializované pedagogicko-psychologické poradne a tiež odborníci psychiatrických oddelení.

Rodina tvorí východisko socializačného procesu človeka a tiež preventívneho pôsobenia na deti. Podľa odborníkov: „Najlepšia prevencia je dobrá rodina“. Rodina by mala položiť základný stavebný kameň „imunizácie“ dieťaťa voči všetkým sociálnopatologickým javom, na ktorom bude dieťa neskôr samotné stavať. Rodičia predstavujú prvý výchovný vzor pre svoje deti, kladú základ vytvárania správneho autoregulačného systému dieťaťa prostredníctvom správnej hodnotovej orientácie, osvojovaním prosociálnych noriem správania, pozitívnym osobným príkladom, vytváraním správnych postojov k tráveniu voľného času a záujmovej činnosti detí a najmä rodičovskou láskou k deťom. Emočne chladné prostredie v rodine a jej dysfunkčnosť patria však k častým negatívnym faktorom, ktoré determinujú vznik a vývoj deviantného správania u detí a mládeže, vrátane patologického hráčstva. Rodina je laická výchovná inštitúcia a rodičia často nemajú dostatok informácií o hazardných hrách a možnostiach efektívnej prevencie voči nim. Z tohto dôvodu musí rozhodujúcu úlohu vo výchovno-osvetovej práci s rodinou, ale aj v preventívnom pôsobení na deti a mládež zohrávať škola ako profesionálna výchovno-vzdelávacia inštitúcia.

Škola ako primárna výchovná inštitúcia zohráva rozhodujúcu úlohu vo výchove a vzdelávaní, ale aj v socializačnom procese detí a mládeže. Okrem mnohých iných funkcií, ktoré musí vo výchovno-vzdelávacom procese plniť, je významnou súčasťou jej pôsobenia aj prevencia sociálnopatologických javov. Prevencia rizikového správania musí byť integrálnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu školy a zakomponovaná do ich preventívnych programov („*Minimálny preventívny program*“), ktoré vychádzajú z platnej školskej legislatívy a v súčasnosti najmä z „*Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018*“. Táto stratégia konkretizuje základné ciele, cieľové skupiny, systém i hlavných aktérov školskej prevencie, vrátane prevencie nelátkových závislostí, kam patrí aj prevencia gamblingu („*Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018*“, 2013). Nárast sociál-

nopatologických javov v spoločnosti a osobitne u detí a mládeže si však v súčasnosti už vyžaduje profesionalizáciu prevencie aj v školskom prostredí. Školský metodik prevencie, ktorý je hlavným koordinátorom a aj realizátorom prevencie v školách, je predovšetkým učiteľom a na preventívne pôsobenie nemá dost' času pre vyučovacie povinnosti, nemá tiež dostatočnú erudíciu v oblasti prevencie. Veľké problémy robí aj skutočnosť, že na preventívne pôsobenie nie je vyhradený čas v učebnom pláne, v dôsledku čoho sú preventívne aktivity nesystematické a sporadické, často uskutočňované prostredníctvom suplovaných hodín.

V súčasnosti v Českej republike mnohé vysoké školy pripravujú viacerých odborníkov pre profesionálne pôsobenie v oblasti prevencie sociálno-patologických javov, najmä v študijných programoch „sociálna pedagogika“ a „sociálna patológia a jej prevencia“, ktoré sú však učiteľské a ich absolventi paradoxne školských metodikov prevencie vykonávať nemôžu, pretože nie sú učiteľia. Vyššiu funkciu krajského školského metodika však vykonávať môžu. V súčasnosti však požiadavka profesionalizácie prevencie v školách a školských zariadeniach v Českej republike je veľmi naliehavá, o čom svedčí nielen nárast patologického hráčstva, ale aj nárast toxikománie a iných druhov rizikového správania, pretože česká mládež v konzumácii legálnych i nelegálnych drog zaujíma v porovnaní s mládežou iných členských krajín Európskej únie najvyššie priečky.

Profesionalizácia prevencie v školách a školských zariadeniach je napr. na Slovensku legislatívne ukotvená od roku 2008 prostredníctvom Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a jeho činnosť v oblasti prevencie konkretizuje Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v § 24. Spoločenská potreba profesionalizácie prevencie a zvýšenia jej efektívnosti v školách preto vyžaduje, aby aj v Českej republike bola v školách a školských zariadeniach umožnená profesionalizácia prevencie prostredníctvom erudovaných pracovníkov, ktorí sú vo vysokoškolskej príprave pripravovaní dominantne na preventívne pôsobenie. Presúvanie ťažiska zodpovednosti za školskú prevenciu na plecia školských metodikov prevencie nemožno považovať za skutočné, ale iba formálne riešenie problému. Nárast deviantného správania u detí a mládeže to potvrdzuje.

Je nutné, aby hlavní aktéri školskej prevencie, osobitne triedni učiteľia a členovia školských poradenských pracovísk (školský metodik prevencie, výchovný poradca a školský psychológ) venovali zvýšenú

pozornosť najmä špecifickým skupinám detí a mládeže a žiakom vykazujúcim rysy rizikového správania a tiež dysfunkčným rodinám, v ktorých mnohí žiaci žijú. K rizikovým skupinám žiakov patria najmä žiaci, ktorí dosahujú slabší prospech a nezažívajú v škole pocit úspechu a bezpečnosti. U nich je vyššia pravdepodobnosť záškoláctva a tiež vzniku rizikového správania, vrátane delikvencie a hazardného hrania. Spolupráca školy s rodinou a najmä dysfunkčnou rodinou zohráva v preventívnom pôsobení na žiakov veľmi dôležitú úlohu a je predpokladom úspešnej prevencie všetkých foriem rizikového správania u žiakov.

Zoznam použitých zdrojov

KOLIBÁŠ, E. a NOVOTNÝ, V. *Alkoholizmus a drogové závislosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1996. 120 s. ISBN 8022310786.

KRAUS, B. Nelátkové závislosti. In HOFERKOVÁ, S., KRAUS, B. a BĚLÍK, V. *Sociální patologie a prevence pro studenty učitelských oborů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017, s. 112–120. ISBN 978-80-7435-686-5.

NÁBĚLEK, L. a VONGREJ, J. *Ako si neprehrať život*. Banská Bystrica: Nadácia duševného zdravia, 1996.

NEŠPOR, K. *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. Praha: Portál, 2000. 152 s. ISBN 80-7178-432-X.

NEŠPOR, K. *Hazardní hra jako nemoc: jak problémy rozpoznávat, jak je zvládat, jak jim předcházet*. Ostrava: A. Krtilová, 1994. 146 s.

PRUNNER, P. *Psychologie gamblerství, aneb, Sázka na štěstí*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. 273 s. ISBN 978-80-7380-074-1.

PRUNNER, P. a HRONCOVÁ, J. *Pedagogické a psychologické aspekty patologického hráčstva*. Banská Bystrica: UMB, 2009. 239 s. ISBN 978-80-8083-769-3.

PRUNNER, P. *Gamblerství aneb Ztráta svobody*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2013. 360 s. ISBN 978-80-7380-452-7.

VACEK, J. Hráčska náruživost'. In *Československá psychiatrie*. Praha: Státní zdravotní nakladatelství, 1992, 88, 3–4. ISSN 0069-2336.

Autori

Prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD.
Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky
jolana.hroncova@umb.sk

Doc. Ing. Martin Hronec, PhD.
Univerzita Mateja Bela, Ekonomická fakulta,
Katedra ekonómie
martin.hronec@umb.sk

DIAGNOSTIC ACTIVITY OF SOCIAL PEDAGOGUE IN THE CONTEXT OF RISK BEHAVIOUR

PhDr. Jana Kamenská, PhD.

Annotation

The contribution of theoretical character is devoted to the issue of socio-pedagogical diagnostics in the work of a social pedagogue. The author analyses and compares the theoretical background of pedagogical and socio-pedagogical diagnostics.

Key words: social pedagogue, school, school equipment, pedagogical diagnostics, social and pedagogical diagnostics.

Introduction

Over the last decade, the demands for the pupils' level of education have been increasing, schools are increasingly developing pressure on the quality and effectiveness of teaching, and pupils' educational outcomes, on the part of parents and companies. At the same time, both the lay and the professional public emphasize reports on the debilitating behaviour of pupils, the bullying, violence, aggressive behaviour of pupils towards themselves and their environment, teachers, and parents, often ignoring them. In this area, it seems that both the family and the school have some reserves in their educational activity or, on the contrary, their options are likely to be exhausted.

One of the ways to address this situation is the socio-educational work of a social pedagogue in schools and school facilities. In the context of his work, we will focus on the area of socio-pedagogical diagnostics in his work as a starting point for planning and organizing for next activity in the context of risk behaviour of children and youth.

1 Social pedagogue in the school environment

The social pedagogue is an expert educated for the educational and social sphere, which undergoes a comprehensive analysis of the relationship between education and the social environment of different typologies, in order to create optimal conditions for uninterrupted socialization, education, saturation of basic bio-psycho-social needs and cultivation of individual personality, in accordance with social inten-

tions, in the sense of humanism, democracy and tolerance, these steps being predominantly preventive. (Határ, 2006)

I. Emmerová says that a social pedagogue is a professional who manages and professionally organizes the educational process and works for children, youth, and adults in the direction of desirable personal development. (Emmerová, 2015)

In the context of Act no. 317/2009 Coll. (§ 19) and Section 24 defines it as follows: "A social pedagogue performs professional activities in the framework of prevention, intervention and counselling especially for children and pupils threatened by socio-pathological phenomena, the socially disadvantaged environment, drug addicts or otherwise disadvantaged children and pupils, their legal representatives and teaching staff of schools and school facilities. The social pedagogue fulfils the tasks of social education, support for prosocial, ethical behaviour, socio-pedagogical diagnostics of environment and relationships, socio-pedagogical counselling, prevention of socio-pathological phenomena and re-education of behaviour. Performs expertise and educational activities."

The specific area where it can operate is defined by Act no. 245/2008 on education and training, which includes the social pedagogue to the components of the educational system and prevention. It can therefore operate in kindergartens, elementary schools, high schools, conservatories, and schools for children with special educational needs. A social pedagogue can also work in school halls.

The socio-pedagogical educational work of a social pedagogue can be characterized as a set of activities, measures implemented by a social pedagogue and aimed at improving the quality of life of children and young people at school, helping to solve the problem less functioning of the school, eliminating the undesirable behaviour of children and youth, and thus contributing to the culture of the school environment and the stabilization of the pupil and youth personality. (Bakošová, 2011)

Although the real practice of their work in the school environment still encounters problems with the financing of its job in specific conditions, the legislative possibilities of its application are quite wide. The basis of any activity of a social pedagogue, in the full range of its potential application, should be a thorough knowledge of the problem, its aetiology as well as other possible contexts that is realized through social-pedagogical diagnostics.

C. Határ also points to the diagnostic activities of the social pedagogue, where he defines the functions and tasks to be performed by the social pedagogue. Other features and roles include: preventive, prophylactic and modifying, personality stabilizing, developing, activating, integrative, (re) socializing and adaptive, compensatory and facilitation, anticipatory, counselling and training. (Határ, 2010)

For the diagnostic activities in the work of a social pedagogue, also refers to Act No. 245/2008 on education and training in § 130 paragraph 8, which states: "social educators in schools and school facilities of educational counselling and prevention, as well as special educational facilities carry out activities:

- a) diagnostic,
- b) advisory,
- c) therapeutic,
- d) preventive,
- e) rehabilitation.

Diagnostic activities in the work of the social pedagogue have their fixed and undisputable place and are realized through social-educational diagnostics.

2 Socio-pedagogical diagnostics in the work of a social pedagogue

The issue of socio-pedagogical diagnostics is little elaborated in the literature. Greater attention is paid to pedagogical diagnostics in the field of education, which, in our opinion, is related to the fact that the profession of social pedagogue is still only briefly established in the school environment and the number of social pedagogues in schools is gradually increasing.

In defining socio-pedagogical diagnostics, we will stop the area of pedagogical diagnostics, since the areas of interest of both can be considered similar, although they are not the same. Object and environment, that is pupils and school environment, find a common point of interest for both, although of course from different angles.

Pedagogical diagnostics, as mentioned by P. Gavora (2011, p. 10), means "disciplinary discipline dealing with diagnostics in the education and training environment. Pedagogical diagnostics refers to the collection of accurate and reliable information about the knowledge and skills of the individual". At present, it is necessary to know and respect not only the actual knowledge level of the pupil, his cognitive assumptions, but it is necessary to understand the psychic of the pupil

well. It is equally important to have the pupil's attitudes, his value system, teacher relations, social classroom relationships, classroom climate, parenting relationship education, family support possibilities, and so on. (Mertin, Krejčová et al., 2012).

Pedagogical diagnostics is a complex process aimed at detecting, analysing and evaluating the level of pupil (pupil) development as an object and subject of educational and educational activities. (Gavora, 2011; Zelinková, 2011) It is therefore "knowledge of the current state, real possibilities of child development and individualization of educational goals to support its further development. The starting point of any professional activity of a social pedagogue should be a thorough understanding of the problem, its seriousness, concrete manifestations and, last but not least, the causes. In the context of the socio-educational activity of the social pedagogue, therefore, it is a thorough knowledge of the problem, through social-pedagogical diagnostics.

"Pedagogical diagnostics is intended to identify and subsequently support the development of a child during the educational process and thus to become a means of increasing the individualization of the teaching process." (Kasáčová, Cabanová, 2011, p. 10) Socio-pedagogical diagnostics is aimed at recognizing the specifics of environment and relationships affect the pupil, formalize it, and at the same time it can often be a source of imbalances, conflicts and problems that require removal, thorough knowledge and understanding.

The social pedagogue's diagnosis is mostly focused on the individual (pupil), social group (school class, parent group, family) and environmental impacts.

As mentioned by Majerová Kropáčová, socio-pedagogical diagnostics can serve to reveal certain phenomena such as the prognosis of group development or the detection of the social atmosphere in the classroom. The social pedagogue must combine the diagnostic methods so as to obtain a comprehensive diagnosis. Each group diagnosis should include the results of the individual items, conclusions, and recommendations. (Majerová Kropáčová, 2015)

For the implementation of social and pedagogical diagnostics, a social pedagogue should have adequate knowledge of cognitive, emotional, and social development, i.e. be able to understand the specifics of the personality development of the child. In contact with a child, family, or group, it is necessary for the identified person to identify, analyse, interpret and compare behaviours of behaviour in the context

of certain company standards. Furthermore, as stated by Majerová Kropáčová "She must also be able to diagnose both the positive and negative phenomena of the social environment in which the pupil lives, and which works. Through the diagnostic process, he/she must be able to discover the essence of the problem of the pupil/child or his/her family through personal, family and social history so that he/she can perform socio-pedagogical diagnostics, the quality of which also depends on the effectiveness of other stages of social work (counselling, therapeutic, rehabilitative and preventive) and ultimately the solution of the whole problem situation." (Majerová Kropáčová, 2015, p. 166)

The aim of diagnosis is "a comprehensive analysis and description of the level of psychological and social regulation of the client's behaviour and / or the level of his or her benefit and educational manoeuvrability. The result of the diagnosis is a comprehensive diagnostic conclusion on the psychological, pedagogical, and social condition of the client." (UIPS Methodical Handbook for CPPPaP to SW EvuPP, p. 37).

The purpose of socio-pedagogical diagnostics is therefore not a rigid categorization of the condition, but through diagnostic findings, to enable the child to deal with the adverse situation and develop its full potential.

3 Diagnostics proces in the context of risk behaviours of children and adolescents

Adolescence is the developmental period between childhood and adulthood, overlapping approximately with the second decade of life. It is characterized by significant changes in all the personality components. Changes in body appearance, developing mental abilities, often violent emotional expressions. Another dimension acquires relationships with parents, relations with others become significant, and the human being is becoming more independent. In today's developed society, there is an important period of preparation for a separate life in adulthood.

The risk behaviour of adolescents, its manifestations in particular high incidence, reflects not only the present time, but also a number of cultural and social changes (destabilization of family structures, permanent pressure on the performance of children and adults, influence of media, etc.)

Adolescence is one of the sensitive periods for the development of risk behaviours, which can be characterized as behaviour whose

outcome is not clear and can bring negative consequences or positive results.

Risk behaviour is a dynamic area, and it is not clearly defined in the literature. The situation is complicated by the need to take into account the age, socio-cultural or regional specifics of a specific group of adolescents. Several experts approach the definition of the problem from different perspectives and criteria (Širůčková, 2012; Nielsen Sobotková et al., 2014). They agree, however, that risk behaviour is a multidimensional problem that involves multiple forms of behaviour from the least serious (in terms of harm to the individual and its surroundings) to the most serious. Risk behaviours include, for example, smoking, alcohol abuse, drug use, dangerous car driving, risky sports, unprotected sexual activity, and violation of social standards (Nešpor 2000, Vágnerová 2000, Macek 1999). D. Smartová et al. (2004) report that up to 50% of adolescents behaved in a way we consider to be at risk. (Orosová, Gajdošová, Madarasová-Gecková a Van Dijk, 2007).

According to the WHO reports (2014, 2015), the bulk of the bullying is growing, 70% of adolescents aged 13 to 15 have experience with sex, meanwhile, each individual in the 15+ age group drank an average of 13 litres of alcohol in Slovakia in 2010, 39% of men and 19% of women in the 15+ age group smoke in Slovakia.

Given the variety of manifestations, but especially the high prevalence of the problem, attention needs to be paid to this area.

Diagnosis in relation to issues related to behavioural problems has its own specifics. In addition to basic established procedures, such as the collection of available data, their subsequent analysis and determination of intervention procedures, the individuality of the diagnosed should be considered.

In case of problematic behaviour, the social pedagogue can proceed according to the following points:

- Collection of necessary data.
- Analysis and interpretation of acquired data, determination of diagnosis and prognosis.
- Designing appropriate measures, educational procedures.

Collecting of diagnostic data should be a complex activity of an expert. It is advisable to use a combination of multiple methods to obtain relevant data, e.g. pupil observation, interview with the pupil, his / her parents, teachers, use of various tests and design methods. The specialist can thus get a more comprehensive view of the pupil

and his problem. That is, to focus on the discovery and detailed description of the current state of the actual problem in behaviour, and it is worthwhile to describe:

- Specific behaviours of behaviour.
- A history of their occurrence - when they began to appear as they evolved over the time.
- Frequency of occurrence – how often it occurs (daily, weekly, occasionally, etc.).
- Intensity of occurrence.
- Circumstances of occurrence.
- Responses to possible educational or repressive measures.

Finding information about a child's behaviour outside of the environment under consideration (e.g. schools), especially his / her behaviour in the family, gender groups, etc.

Collecting of data can be not only a time-consuming task, but sufficient information is essential to its understanding and effective solution.

Analysis and interpretation of collected data, determination of diagnosis and prognosis – its aim is to summarize the information, their significance, their relationships and interconnections, the causes of the problem as well as the subsequent diagnosis and prognosis of the problem. When analysing and interpreting the data obtained, the child's family, social and educational environment is a valuable source of information for the expert, where the expert can compare the impact of problem behaviour in these environments or the causes of their occurrence.

To diagnose it is necessary to approach complexly, to consider the mutual influences and contexts. At this stage, we recommend focusing on the following areas:

- What kind of risk behaviours are, what is their gravity.
- How it intervenes in the area of social functioning of the child.
- Finding the reasons why the problem arose and persists.
- What is the premise that it will continue to deepen or vice versa to spontaneously disappear.

Proposing of appropriate measures, educational procedures is the final phase of diagnostics. Its aim is to improve the state of play, provide the child and his / her family with sufficient support and help to correct the problem behaviour. When designing appropriate measures, we recommend focusing on the following areas:

- How to eliminate or mitigate identified issues.

- Finding appropriate educational measures – Making the child's personality more effective by focusing on compensating for inappropriate behaviour and developing more appropriate forms of behaviour.
- Who needs to be involved in the change process - parents, other teachers, other professionals.
- Consider the need to recommend to parents the professional intervention of other professionals (psychologist, pedagogue, etc.).
- Consultation of findings with parents of the child, mutual cooperation, seeking common solutions.

In some situations, it is advisable to consider involving others in the change process. The child itself cannot be perceived as the only subject requiring intervention, but it cannot bear the problem. Different multifactorial aspects of the environment, personal family history, members, traumas, current and past conflicts, attitudes, etc. have always played a role here. Therefore, the cooperation of the persons who have been and are part of the problem seems necessary. Without this cooperation, the solution and forecast are uncertain. It is necessary to prepare a comprehending and stimulating environment, prepared for changes in the life of the child and his / her family without disturbing influences.

In the context of identifying and addressing the risk behaviours of adolescent children, the social pedagogue's diagnostic activity appears not only to be necessary but also necessary.

References

BAKOŠOVÁ, Z. Školská sociálno-pedagogická práca a jej preventívne možnosti. In *Zborník príspevkov z medzinárodného vedeckého sympózia Socialia 2011*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. ISBN 80-8055-575-3.

FRIEDMANN, Z. *Úvod do pedagogickej diagnostiky*. 2013 [online]. Available on:

http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/Pedag_diagnostika.pdf.

GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci. Pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra: Enigma, 2011. ISBN 978-80-89132-91-1.

Global Alcohol Report WHO 2014 [online]. [2017-10-09]. Available on: http://www.who.int/substance_abuse/publications/global_alcohol_report/profiles/svk.pdf?ua=1.

HATÁR, C. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF, 2010. ISBN 978-80-8094-664-7.

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. a kol. *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*. Banská Bystrica: PF UMB, 2015. ISBN 978-80-557-0957-4.

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., MAJEROVÁ KROPÁČOVÁ, K. a kol. *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013. ISBN 978_80-557-0596-5.

KASÁČOVÁ, B. a CABANOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0328-2.

MADARASOVÁ GESKOVÁ, A. a kol. *Národná správa o zdraví a so zdravím súvisiacom správaní 11, 13 a 15 ročných školákov, na základe prieskumu uskutočneného v roku 2013/2014, v rámci medzinárodného projektu "Health Behaviour in School Aged Children" (HBSC)*. Bratislava: Kancelária Svetovej zdravotníckej organizácie na Slovensku, 2015. ISBN 978-80-971997-1-5.

MERTIN, V. a KREJČOVÁ, L. *Metody a postupy poznávání žáka. Pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.

NEŠPOR, K. *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-432-X.

OROSOVÁ, O., GAJDOŠOVÁ, B., MADARASOVÁ-GECKOVÁ, A., a VANDIJK, J. P. Rizikové factory užívani a drog dospievajúcimi. *Československá psychologie*, 2007, 51 (1). ISSN 0009-062X.

SMART, D., VASSALLO, S., SANSON, A., DUSSUYER, I. Patterns of antisocial behavior from early adolescence to late adolescence. *Trends & Issues in crime and criminal justice series*. 2004 No. 290. Australian Institute of Criminology. ISBN 0-642-53856-5.

Team of authors: UIPS Methodical Handbook for CPPSaP (Center of pedagogical-psychological counseling and prevention to SW EvuPP), version 4. 4. 2010.

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

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

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. 3. ed.. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

Author

PhDr. Jana Kamenská, PhD.
Matej Bel University, Faculty of Education,
Department of Pedagogy
jana.kamenska3@umb.sk

FILOZOFIE ŽIVOTA A VŮLE JAKO VÝZNAMNÝ ČINITEL V OBLASTI ETIKY A PREVENCE RIZIKOVÝCH JEVŮ VE SPOLEČNOSTI

PhDr. Josef Kasal, Ph.D., MBA a Mgr. Lucie Špráchalová

Anotace

V oblasti sociální prevence a terapie se uplatňují vědní disciplíny jako je sociální patologie, sociální práce, psychologie, sociologie a mnohé další. Filozofie však zůstává v těchto otázkách odvětvím spíše opomíjeným. Přestože je filozofie vědou teoretického charakteru, má i své praktické aplikace. Tento příspěvek poskytuje vhled do několika vybraných oblastí převážně filozofie života a vůle a oblasti etiky každodenního života. Teoreticky se opírá hlavně o autory jako je F. W. Nietzsche a J. P. Sartre.

Klíčová slova: Nietzsche, Sartre, existence, filozofie života, rizikové chování, prevence.

Úvod

Jak se může filozofie uplatnit v oblasti rizikového chování a prevence? Tuto otázku si klademe nyní, kdy žijeme ve společnosti plné nových a snazších cest k rizikovému okolí a tím i rizikovému chování.

Sociologie nám pomocí rozsáhlých výzkumů podává neustále informace o stavu rizikového chování v naší společnosti, v Evropě i ve světě. Sociální práce se aktivně podílí na přímé práci s osobami v riziku, stejně jako případně psychologie a psychoterapie. Pedagogika se snaží vychovávat a vzdělávat další generace řádných občanů a má tak nezastupitelné místo v oblasti nespecifické primární prevence. Významně se nám v oblasti rizikového chování uplatňují i další vědní obory jako kriminologie, antropologie, demografie a ve specifických případech i medicína, sexuologie, farmakologie a další.

Dnešní výkonově laděný svět je odrazem toho, na co reagovala již před mnoha desítkami let filozofie vůle Nietzscheho a Schopenhauera. Podobný úhel pohledu na situaci člověka v našem světě mají existencialisté, které v případě tohoto příspěvku reprezentuje J. P. Sartre. K charakteru našeho životního stylu a ke společenské krizi se následně vyjádřil i sociolog R. K. Merton rozpracováním a rozšířením Durkheimova pojetí anomie. Našli bychom samozřejmě mnohem více autorů,

kteří se věnovali tematicce, tehdy pochopitelně ještě neznámého, rizikového chování a prevence, nicméně zde chceme poskytnout prozatím jen vhled do možné aplikace filozofických myšlenek na tuto oblast.

Společnost, jedinec a naplňování cílů

I když Merton nepatří mezi filosofy, zařazujeme jej zde proto, aby bylo zřejmější spojení mezi stále aktuálními postřehy zmíněných filosofů a pohledy sociologickými. Merton analyzuje anomii ve smyslu nesouladu mezi vytyčenými cíli a způsobem, kterým je jich dosahováno, nebo které jsou k jejich dosažení nezbytné či možné (Fisher, Škoda, 2014). Tento autor si uvědomoval existenci rozdílu mezi subjektivními motivy jednání a jeho objektivními důsledky. To jej vedlo k rozlišení funkcí *manifestních* a *latentních*. (Šubrt, Balon, 2010) Merton si byl také vědom, že motivace lidí a jejich rozhodování je individuální, tudíž predikce každé jednotlivé události a důsledků rozhodnutí je nemožná. Lidé se zkrátka rozhodují podle svých (laických) názorů a představ. Jednání lidí tedy přináší *nepředvídané důsledky*. Uvedme příklad související s tématem rizikového chování mládeže.

Mladý člověk, jako důkaz sounáležitosti s určitou skupinou, pije alkohol. Manifestní funkcí tohoto jednání je, že prokazuje svoji touhu a schopnost zařadit se do skupiny. Tento sociální zisk je pro něho v danou chvíli nejdůležitější. Latentní funkcí tohoto jednání může být, že skutečně je referenční skupinou přijat. Toto jednání však přináší i nepředvídané důsledky – rozejde se s ním jeho dívka, protože nesnáší opilce. Na uvedeném příkladu lze demonstrovat další poznatek Mertonův, a to, že i přesto, že je člověk vystaven sociálním silám, které ovlivňují jeho jednání, vyvstává před každým jedincem v průběhu jeho života úkol činit nejrůznější volby, které potom určují jeho další životní šance. Volba je tématem existencialistickým a budeme se mu v textu ještě věnovat.

Jedinec tedy naplňuje své cíle v sociálním prostředí, spektrum voleb, které se před ním otevírá, je dáno mnoha faktory a liší se podle pozice v rámci sociální struktury. Zde je nutné podotknout, že Merton strukturní determinismus odmítá.

Uvedená tabulka poukazuje na pět různých reakcí na anomickou situaci. Uvedené schéma bere na zřetel působení společenských strukturních faktorů, zároveň ale bere v potaz i možnost individuální volby ve vztahu k otázce přizpůsobení se strukturní danosti (adaptace na ni). (Šubrt, Balon, s. 52) Schéma, na pozadí našeho tématu, mj. poukazuje

na strategie řešení životních situací, u nichž lze najít rozdílnou míru svobody, autenticity a pevnosti vůle.

T: Způsob adaptace v anomické situaci (R. K. Merton)

Adaptace	Cíle uznávané společností	Institucionalizované prostředky
Konformista	+	+
Inovátor	+	-
Ritualista	-	+
Únikář	-	-
Rebel	+/-	+/-

Volně převzato (Šubrt, Balon, 2010, s. 52)

Konformisté: akceptují nejen všechny obecně sdílené hodnoty, ale i konvenční způsoby jejich dosahování. *Inovátoři*: nadále přijímají všeobecně sdílené hodnoty (cíle), avšak k jejich dosažení volí jiné, nové prostředky, které nemusí být nebo nejsou společensky schvalované (např. kriminální jednání). *Ritualisté*: podřizují se společensky akceptovaným normám, přestože na cíl, jemuž mělo původně jednání sloužit, už dávno zapomněli. *Únik*: typický pro ty, kdo se snaží zcela vymanit z tlaků společenského prostředí (tuláctví, užívání omamných látek). *Rebelie*: odmítání stávající hierarchie hodnot a norem, aktivní stavění proti nim vlastní hodnotovou a normativní alternativu. (srov. Šubrt, Balon, 2010) Jde zde o kombinaci naučených a osvědčených technik, jak v životě dosahovat cílů, jak být úspěšný např. v práci a osobním životě.

Filozofie života – životní filozofie

Merton samozřejmě není jediný autor uvažující o adaptačních mechanismech jedince v sociálním prostředí. Životní cíl a jeho dosažení pomocí vůle je tématem např. Nietzscheho.

Nietzsche je někdy mylně vnímán jako kritik náboženství a víry. Není tomu ale tak. Co ho pobuřuje je stavění kněží do role nepostr-

datelných a církevní organizace společnosti. Naopak je příznivcem Ježíšovy myšlenky vůle k moci překonat sebe sama, mířit dál a výš. Nietzsche se odmítavě staví hlavně k myšlence omezení žití – života, lásky, radosti, které se objevovalo v křesťanské víře po smrti Ježíše. Církev prahla po moci ovládat společnost a užívala k tomu strach. To je to, co brzdí každého v seberozvoji, to je to, co přimělo Nietzscheho nakonec zavrhnout křesťanství – pro jeho dogmaticnost a ztrátu původních hodnot. Jediná možnost pro Nietzscheho je víra v silného Boha či bohy, která vede k jejich následování a tím i k vlastnímu sílení a rozvoji. To ovšem není obraz křesťanské morálky, kterou tolik kritizoval. Jeho kritice podléhá fakt, že společnost se stala bezcílným stádem. Masou, která nemá víru v nic. Těžko se tedy jedinci pracuje na dosahování cílů a posunů v životě, když nemá víru. Únik do rizikových forem životního stylu se pak stává častým řešením, snahou odpoutat se od reality plné požadavků na úspěch.

„Ano, ne, rovná čára a cíl.“ je Nietzscheho aforismus vyjadřující cestu ke štěstí. (Nietzsche, 1995) Proto je pozitivní pojetí morálky v duchu Nietzscheho filozofie života ryze pozemskou záležitostí. Vystupuje proti jakýmkoli lidským cílům vázaným mimo náš reálný svět a žitý život. Odmítá tradiční pojetí křesťanství hlásající pokoru, skromnost a posmrtný život. Víra v tradičním slova smyslu je pro Nietzscheho nefunkčním, zastaralým a hlavně mrtvým konceptem (stejně jako hlásá, že je mrtev sám Bůh). Kritizuje lidstvo za víru v něco nereálného, za víru otrockou, slabou. V Genealogii morálky (1887) formuje své pojetí etiky založené na vůli k životu, kterou následně mění na vůli k moci. Vůli k moci disponují jen silní jedinci ve společnosti. Jedinci, jež následují své vlastní vytyčené cíle a neupínají své rozhodování na modly či vzory. Jeví se tedy jasně, že převážně jedinci nějakým způsobem „slabí“ (tzn. neodolní, bezcílní, zmatení, nějakým způsobem sociálně či jinak handicapovaní apod.) selhávají ve společnosti a tvoří nám tolik známou rizikovou skupinu či skupinu (potencionálně) v riziku.

Morálka otroků a pánů

Nietzsche staví etiku mimo dobro a zlo, protože podle něho nemají tyto dvě slova vždy stejný význam, naopak se významově odlišují pro „otroky“ a „pány“. Morálka pánů je morálka člověka mířícího k nadčlověku. Takový jedinec si vytyčí cíl, za kterým jde, je nesoucitný, snad i bezohledný, sebevědomý, nezávislý, schopný, aktivní

Morálka otroků se vyznačuje hodnotami slabých – soucitem, pokorou, strachem, také nízkou asertivitou a sebevědomím, pasivitou, stagnací či snad i regresí.

Dobro je tak pro pány to, co je posiluje a pomáhá posouvat se. Pro „stádního“ člověka je dobro odrazem otrocké morálky – morálky slabé, křesťanské a hodnot s ní spojených. Pomáhající pracovník, pedagog či jiný odborník sám o sobě by měl dle výše zmíněného konceptu disponovat pozitivním postojem k vůli k životu a morálkou pánů. Pomáhání samo o sobě jako by stálo na hraně mezi soucitem, nasloucháním, vcítěním se a podporou na straně jedné a direktivním přístupem na straně druhé. Jelikož je však cílem sociálních služeb naučit klienta samostatně fungovat v sociálním poli a životě obecně a cílem sociální prevence v nejlepším případě směřovat k sociálně akceptovaným cílům akceptovatelným způsobem a nepropadnout do rizikového chování, jeví se Nietzscheho koncept aktuálním.

Dohoda se sebou samým a manipulace

Nietzscheovský koncept morálky byl považován dlouhá léta za kontroverzní hlavně kvůli formě, kterou je předkládán čtenářům, nicméně není ničím ojedinělým. Obdobně Ruiz (2012) představil svůj koncept lidské závislosti a nezávislosti a tvrdí, že nás přílišná závislost na názorech našeho okolí brzdí od vlastního štěstí a osobního rozvoje. Odkrývá význam a podobu manipulace a pojetí sebe sama. Kritika a přehnaná sebekritika je běžnou součástí života a my si ji vpouštíme do vlastní mysli. Následně výsledek kritiky přijmeme jako fakt o nás samých – to vše brzdí náš vlastní život, náš klid, naše možnosti se rozvíjet. Nevěříme si, držíme se zpět, jsme spíše neaktivní. „Máme-li vyjádřit co jsme, musíme jednat. Jednat znamená být naživu.“ (Ruiz, 2012)

Tato utlumená aktivita nebo spíše životní “neaktivita” a stagnace je jak pro Ruize, tak pro Nietzscheho, popíráním toho, co znamená život.

Manipulace se objevuje i u Nietzscheho, který podotýká, že slabší mohou manipulovat silnějšími tím, že posilují obraz sebe jako oběti a působí tak silnějším na svědomí (Nietzsche, 2001). Svou moc mohou silní uplatňovati pomáháním slabším (Nietzsche, 2001) tak, že dokazují, že mají prostředky či schopnosti pomoci. Tím jsou důležití a jedineční, tím upevňují své postavení. A nakonec i v díle Tak pravil Zarathustra (Nietzsche, 1995) se autor vyjadřuje k citům, které jsou zneužívány mocí. Láskou může slabší silnějšího zmanipulovat a o moc ho připravit, či ji využívat.

V podstatných dílech Nietzscheho tak můžeme nalézt drobnou analogii s Marxem. Pro Marxe hoří ve společnosti boj mezi dvěma skupinami - utiskovaným proletariátem a bohatou buržoasií, která vlastní výrobní prostředky a moc. Nietzsche mluví též o boji o moc jako o základním jevu lidského společenství, v jeho pojetí se ovšem nejedná o moc v podobě materiálního a finančního prospěchu, nýbrž o schopnost člověka stávat se silnějším, mocnějším a schopnějším překonávat sebe sama. Nehovoří o tom, že mocný člověk potřebuje bohatství. Lépe v životě ocení výzvy a překážky, které zdolává a které ho činí silnějším. Tento proces, pokud je úspěšný, nazval Nietzsche „duševní aristokratismus“ a tak pojmenoval i jedno ze svých děl (Nietzsche, 1940). Všechny tyto myšlenky mají společnou snahu o „vytvoření“ sociální bytosti samostatné, přínosné, silné a tím vším i úspěšné. Realita si však stále žádá intervenci v oblasti překonání lidské pohodlnosti a stádnosti (viz níže).

Kritika měšťáctví, kritika lidské malosti a stádnosti

Nietzsche, jak naznačuje předchozí text, je v první řadě nemilosrdný kritik měšťácké společnosti a idejí, které přináší. Jeto zejména neschopnost moderního člověka vzít na sebe zodpovědnost za svůj osud, za svůj úděl, za své bytí. Ona metafora života ve stínu mrtvého Boha je přesným vyjádřením neochoty kvalitativního posunu v oblasti nejen morálky. Naplňuje se Nietzscheho proroctví o víře, jež jsme zmiňovali: „Po smrti Boha zmocňují se nadvlády tři stejně nebezpečné způsoby prožívání lidského života: sebeuspokojení ze zachování náboženství bez živého Boha; sebeuspokojený ateismus, zbavený jakékoliv snahy po sebepřekonávání, transcendenci člověka; sebeuspokojený nihilismus, který hledá nejrůznější paliativa, aby mohl přijmout nesmyslnost a bezhodnotovost světa.“ (Hrbek, 1997, s. 103) *Davovost*, tak jak ji definuje Nietzsche – zahrnuje v sobě ony nebezpečné způsoby prožívání lidského života, atributy davovosti jsou zároveň tisíci léky chránícími před uvědoměním si odcizení. Tento filosof „kladivem“ však není pouze kritikem, umí také charakterizovat nového člověka. Ten má být především sebevědomý a rozhodný („Blázen, kdo klopýtá přes kameny nebo lidi“ – Zarathustra). Má to být člověk odvrhující vše, co jej činilo malým a nedostatečně vědomým sebe sama. „Nechápu mne: nejsem ústy pro tyto uši“, posteskuje si Nietzsche (1995, s. 14) ústy Zarathustry. Jak trefné zvolání do naší doby. Jak trefné vyjádření toho, že naše jednání bude do té doby rizikové, dokud budeme přitakávat jednoduchým a planým touhám naplňujících život pohodlím a pomíjivostí, do-

kud v plné síle nedáme zaznít plnému hledání smyslu lidského bytí. A tomuto hledání nedáme zaznít do doby, než budeme schopni naslouchat a rozumět prorokům. „Země, tak pravil, má kůži: a tato kůže má choroby. Jedna z těch chorob sluje na příklad člověk.“ (Nietzsche, 1995, s. 109)

Friedrich Nietzsche je označován za nihilistu. My rádi škatulkujeme a s odkazem na Mertonovo poznání důležitosti volby lze konstatovat, že záleží na každém z nás, co zvolí z Nietzscheho odkazu. Pro jednoho to může být právě ten nihilismus, pro jiného naděje v lepší příští, naděje, že porozumí. Porozumění sobě, světu kolem nás, lidem – to je primární, stále ještě nespécificky specifická prevence.

Problematika soucitu v oblasti vzdělávání a prevence

Musím-li být soucitný, ať mi tak alespoň neříkají: a jsem-li soucitný, tedy raději zpovzdálí! (Nietzsche)

Na pozadí uvedených přístupů k lidskému životu se může jevit, že soucit není jejich hlavním motivem. Je to zřejmě tím, jakým způsobem soucit vnímáme. V našem vnímání je soucit spojen s empatií, která je spíše nezištným jednáním vůči těm, kteří potřebují pomoc. Je to vnímání soucitu jako oběti, obětování se druhému, je to uvědomění si utrpení druhých a spoluúčast na něm. Lze tedy říci, že v našem základním vnímání je soucit jako předpoklad potlačení sebe sama ve prospěch druhého.

Úvahy, na jedné straně o vůli a svobodě člověka, na straně druhé o jeho připoutanosti k sociálnímu celku, nás vedou k vymezení soucitu jako uvědomění si zodpovědnosti za sebe sama, uvědomění si jedince jako plně zodpovědného za svůj život, za svůj životní projekt. Soucit je tvořen činem, bez něho je to jenom útrpné trápení se nad osudem trápícího se.

V úvahách o tom, odkud lze rozmotat gordický uzel postavení individua v tomto světě (ve smyslu akcentu na svobodnou vůli) je nutné začít krátkým zamyšlením nad tím, jak vnímáme východiska pro možnou změnu v přístupech k sobě sama, k lidskému světu, kterým jsme obklopeni a jehož jsme součástí.

Po tisíciletí je „hitem“ většiny myslitelů všech dob a národností tázání se po situaci člověka na tomto světě, tázání po smysluplnosti našich osudů, snaha najít výkladový vzorec, který by univerzálně odpovídal na otázky v průběhu života, a zároveň nám tím zajišťoval vnitřní harmonii, neprohluboval nejistotou. Výkladový vzorec, který by nás

učinil vpravdě svobodnými v zalidněném světě. K tomu však, aby vnější svět byl poskytovatelem útechy pro naše neklidné duše, k tomu je třeba najít odvahu rozbít tisícileté stereotypy nahromaděné různými kulturami v cestě za „dobrým životem“, za „štěstím“. Erazim Kohák ve své eseji „O štěstí“, říká, že současný člověk nejenomže po štěstí touží, ale dokonce je má za jakýsi druh nároku – dávku, kterou má stát, či jiné instituce poskytovat. A aby dnešní člověk byl schopen rozlišit to co je štěstím a co se jím jen zdá být, aby rozbil svoji fantasmagorickou představu o štěstí přicházejícím zvnějšku, jsou nutní ti, co (jako např. Nietzsche a jiní) dokáží, někdy až surově, strhnout závoj iluzí a nasměrovat člověka z davovosti k sebeuskutečnění. Tyto úžasné analýzy a prorocká vyznání však nejsou k ničemu, pokud se nestanou životodárnou mízou širokého poznání, pokud se nestanou novými stereotypy všech, kteří mají tu sílu, moc a schopnost ovlivňovat člověka postmoderní doby. Jestliže se filosofie ptá, jaký musí být svět, aby nám byl ve zkušenosti dán tak, jak nám dán je...musí nejdříve poznat a tematicky popsat, jak nám svět je ve zkušenosti dán. Cesta k tomuto poznání vede přes důslednou a přísně kritickou destrukci všech schémat, zjednodušení a mystifikací, které mezi sebe a autentické obsahy zkušenosti o světě klademe. (srov. Neubauer, 2004)

K tomu je třeba, jak to nazýváme, „*filosofického myšlení*“, tedy myšlení, které, oproti myšlení pragmatickému, je schopno člověku ulehčovat jeho lidský úděl. K tomu je třeba filosofii, ne však školoměstsky nesrozumitelně a elitářsky prezentovanou, ale filosofii vnímavou, radostně přicházející k člověku. Takové filosofii prosvětlující temná zákoutí našich obav, je nutné vrátit její místo jako neoddiskutovatelně nutného základu všeho vzdělávání a výchovy. Je zřejmé, že úkolem vzdělávání je, mimo jiné, budoucí intelektuální elitu nejenom seznamovat s myšlenkovými přístupy k životu, ale zejména jí pomáhat chápat zpěněnou vodu lidského poznávání. Vždyť co jiného je prevence než neustálé tázání se po podstatě našich vztahů mezilidských, o rolích, které vůči sobě navzájem hrajeme. Do těchto tázání nechme vstoupit náměty těch, kteří zde byli před námi a kteří zdokumentovali ve svých textech zkušenosti svých životů. Kromě jiného je to obrovská škola lidského poznání obecně.

Existencialismus je humanismus

Věda je vědou tím, že je věděním obecnin, je svou podstatou esencialistická, tedy protiexistenciální. (Černý)

Existence – prostřednictvím ní hledáme odpovědi na to: Kdo jsme? A Čím také jsme? Po odpovědích se často obracíme vně sebe, k societám, které nás obklopují. Je rizikem, že při tomto hledání dochází ke zmatení. Namísto kotvy jistoty přichází uvolněná plachta nutící neustále měnit směr svých preferencí, svých cílů a cest k nim.

V našem příspěvku jsou záměrně vybráni myslitelé, kteří za jedinou jistotu považují probuzené nitro jedincovo. Myslitele, kteří jsou přesvědčeni, že nejdříve v sobě máme hledat a nalézat. Tak postupně svět nabere ostřejší kontury. Na základě poznání sebe sama můžeme poznávat druhé, co více, můžeme se stát jejich příklady, ale také oni se mohou stát příkladem pro nás.

„Východiskem názoru na svět musí být ne teorie poznání, ale teorie člověka, poznání poznávajícího subjektu: počínajíc touto bází, systematicka světa se rázem navždy rozplyne.“ (Černý, 1992, s. 30)

Moderní existencialismus přichází s plnou silou po zkušenosti člověka s druhou světovou válkou, která definitivně odhalila nelidskost masových ideologií. V textech J. P. Sartra nacházíme obrat od všeobecného pohledu na lidskost a člověka k zájmu o jednotlivce, v němž jediné lze nacházet pramen lidské touhy, pramen návodů jak spravovat náš svět a život v něm. Nacházíme v nich i kontinuitu s myšlenkovým odkazem Nietzscheovým, a to mj. v pohledu na lidskou volbu na volní sebeuspořádání.

V souvislosti s naším tématem, tedy tématem rizikového chování a snahy ukázat jakým způsobem jej rozpoznat, zaměříme se na cestu, kterou nám myšlenkový svět existencialismu nabízí. Pokusme se oprostit se od stereotypního vnímání prevence jako zásahu poučených lidí do jednání druhých, ale snažme se vnímat prevenci jen jako cestu sebeuvědomujících rozhodnutí. Václav Černý ve své úvaze o existencialismu vystihuje jednu z jeho nosných východisek: „Co existencialismus popírá, je obecná a pro všechny rovně platná a táž objektivní podoba světa.“ (Černý, 1992, s. 31) K tomu ještě možno dodat výrok Simone de Beauvoir, že „lidstvo je nesouvislá řada svobodných lidí, které nenapravitelně izoluje jejich subjektivita“. (Černý, 1992, s. 31) Vycházejí z těchto premis J. P. Sartre naplňuje tuto subjektivitu konkrétními schopnostmi. Jednou z nich je schopnost být angažován ve svém životě a „načrtávat svou podobu“. Ale za takto načrtnutou podobu být

také zodpovědný, nést za ni vědomě zodpovědnost. Tedy sám sobě jsem schopen odpovědět na otázku, proč jsem jednal právě tak a ne jinak. Plná zodpovědnost za svůj život je nelehkým břemenem. Možná také proto se prvotní nadšení pro existencialismus postupně vytrácí a sílí hlasy apologetů davového člověka. Sartre uvádí jako příklad zbabělce, zbabělec je za svou zbabělost zodpovědný, není jím proto, že by jeho srdce, plíce nebo mozek byly zbabělé, ale je takovým, protože se svým jednáním *zbabělcem stal*. Neexistuje zbabělá povaha; zbabělost vytváří teprve akt vzdání se nebo ustupování, povaha sama není aktem, zbabělce určuje čin, který vykonal. (Sartre, 2004)

Myšlenky načrtnuté v manifestu existencialismu „Existencialismus je humanismus“ jsou jasné a přímočaré. Staví každého z nás do nelítostné role těch, kdo si za vše mohou sami. Neuhýbat před touto realitou je pro dnešního člověka úkol věru těžký. Vždyť náš sociální, geografický a kulturní prostor je prosycen falešnou korektností, ve které se navzájem přesvědčujeme, že sami za nic nemůžeme. Že to jsou jakési naše ustrojenosti, na které máme právo. A protože takoví prostě jsme, má „společnost“ povinnost je respektovat a citlivě s nimi nakládat. Pro všechno si lze v dnešním světě najít zdůvodnění, které jakoby se mě netýkalo. Vyzýváme právo na omyl a povinnost jej institucionalizovanými prostředky eliminovat. Naše realita se hemží pojišťovacími agenty, psychoterapeuty a poradci snad všeho, na co kdy člověk jen pomyslel. Obchodujeme s vlastní slabostí, nezodpovědností a nerozhodností. Parazitujeme jeden na druhém. Kdybychom tak dokázali být prospěšnými parazity sebe sama.

Mluvíme-li o rizikovém chování, potom v těchto kontextech mluvíme o neschopnosti rozhodnout se ve smyslu zdravého a prospěšného pro náš život. Jak se má rozhodovat mladý člověk ve světě nezodpovědných? Zde platí Sartrovo „člověk vytváří sebe sama; není zprvu hotov, vytváří se tím, že si volí svou morálku, a tlak okolností je takový, že si nemůže nějakou nezvolit.“ (Sartre, 2004, s. 47) Z toho vyplývá, že prevenci rizikového chování, její existenci a kvalitu tvoří ti, kteří se pohybují kolem nejprve dítěte a potom mladého člověka. Je na nás, na každém jednom z nás zda se dokážeme rozhodnout pro zodpovědnost k sobě samým a tím. „Volba je možná v jednom smyslu, co však není možné, je volbu nepodstupovat. Vždy mohu volit, musím však vědět, že i když nevolím, přece jen volím.“ (Sartre, 2004, s. 44)

Závěr

Prevence rizikového chování se točí okolo jasného schématu: jaká je doba, jaký je aktuální svět a podmínky, které vytváří, takový je člověk. Prevence je také spojena s altruismem, tedy jednáním ve prospěch druhých. V tomto schématu, v jeho oficiálním vyznění, je možno vést aktuální polemiku nad tím, že se vytrácí odpovědnost individua za sebe sama, za svůj osud. Článek je nejen zamyšlením nad vztahem člověka k sobě a objektivní realitě prostřednictvím myšlenkového odkazu vybraných myslitelů, ale také snahou o určité překonání stereotypů v uvažování o preventivní práci. Je snahou ukázat, že prevence není v podstatě nic jiného než hluboké ponoření se do širokých konsekvencí žitého života se schopností strhnutí konvencionalistických „klatek“ z očí nejenom pracovníků v pomáhajících profesích.

Seznam použitých zdrojů

ČERNÝ, V. *První a druhý sešit o existencialismu*. Praha: Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0337-X.

FISCHER, S. a ŠKODA J. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2. vyd. Praha: Grada, 2014. 232 s. ISBN 978-80-247-5046-0.

HRBEK, M. „Smrt Boha“ v *Nietzschově filosofii*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0588-9.

KOHÁK, E. *Svoboda, svědomí, soužití*. Praha: SLON, 2004. ISBN 80-86429-35-0.

NEUBAUER, Z. *O Sněhurce aneb cesta za smyslem bytí a poznání*. Praha: Malvern, 2004. ISBN 80-86702-02-2.

NIETZSCHE, F. W. *Duševní aristokratismus*. Praha: Bohuslav Hendrich, 1940. 126 s.

NIETZSCHE, F. W. *Radostná věda*. Praha: Aurora, 2001. 260 s. ISBN 80-7299-043-8.

NIETZSCHE, F. W. *Soumrak model čili: Jak se filosofuje kladivem*. Olomouc: Votobia, 1995. Malá díla. ISBN 80-85885-33-6.

NIETZSCHE, F. W. *Tak pravil Zarathustra*. Praha: Votobia, 1995. 367 s. ISBN 80-85885-79-4.

RUIZ, M. A. *Čtyři dohody*. Praha: Pragma, 2012. 176 s. ISBN 978-80-7349-323-3.

SARTRE, J. P. *Existencialismus je humanismus*. Praha: Vyšehrad, 2004. ISBN 80-7021-661-1.

ŠUBRT, J. a BALON, J. *Soudobá sociologická teorie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 232 s. ISBN 978-80-247-2457-7.

Příspěvek byl vypracován z projektu specifického výzkumu „Vzdělanostní aspirace a motivace českých vysokoškolských studentů“.

Autoři

PhDr. Josef Kasal, Ph.D., MBA

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,
Katedra sociální patologie a sociologie
josef.kasal@uhk.cz

Mgr. Lucie Špráchalová

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,
Katedra sociální patologie a sociologie
lucie.sprachalova@uhk.cz

ODLIŠNÁ SOCIOLOGICKÁ INTERPRETACE „RIZIKA“ U U. BECKA A N. LUHMANNNA

PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D.

Anotace

Příspěvek představuje dvě koncepce „rizika“ autorů U. Becka a N. Luhmanna. Klade důraz na podobnosti a odlišnosti přístupů těchto dvou výrazných sociologických osobností a dokresluje téma „rizika“ myšlenkami dalších sociologických autorů. V řadě empiricky zaměřených příspěvků doplňuje tato teoretická stať téma společenského „rizika“ o klíčové myšlenky sociologického rázu.

Klíčová slova: U. Beck, N. Luhmann, moderní společnost, riziko, sociologie rizika.

Problém rizika, rizikového vývoje, jsou témata, která se začala vynořovat v sociálně-filosofických úvahách v souvislosti s krizí moderny. Do konce devatenáctého století byla v Evropě doba relativní stability a „jistoty“, propuknutím první světové války v roce 1914 přichází konec iluzí pokroku a řádu, iluzí stále se zlepšujícího světa, lepších podmínek a optimistického výhledu do budoucna. Hovořilo se o krizích novověku, krizích válečných, jistota růstu a pokroku se rozpadla jako pouhá iluze.

Začala zrychlená fáze rozsáhlé proměny vyvolané procesem modernizace nejprve v Evropě a později ve stále větší míře na celém světě. Není náhodou, že právě sociologie jako vědní disciplína vznikla ve snaze této razantní sociokulturní změně porozumět a také nad ní získat pokud je to možné, i kontrolu. Sociologie jako vědní obor bude vždy racionální činností. To ovšem ale vůbec neznamená, že běžná, každodenní sociologická práce se řídí racionálním myšlením. Ekonomické vědy bohužel uvedený postoj neakceptují a stále ve svých teoriích aplikují a využívají uvedený vysoce racionální model. Proto se obdivuhodně nedaří pochopit ani předvídat dynamiku trhu. Bohužel mnoho sociologů se stále pokouší napodobit ekonomii a přebírá vypracované teoretické vzorce vycházející z modelu racionálního postupu. Proto se dá velmi dobře předpokládat, že výsledky tohoto přístupu se budou podobat těm, k nimž dochází ekonomie. V marné snaze napodobit přírodní vědy vymysleli sociologové ještě důkladnější kvantitativní vý-

zkumné metody. Což samo o sobě není nic špatného. Sociologie se zabývá celou řadou otázek, které nutně potřebují statisticky zaměřený výkon – čím lepší jsou kvantitativní metody, tím spolehlivější budou zjištěné a zpracované údaje. Nikoliv všechny sociologické problémy však vyžadují svým charakterem naprosto odlišné, kvalitativní přístupy.

Slovy P. L. Bergera, sociologie jako racionální věda nesmí upadnout do tragického omylu a zaměňovat svou vlastní racionalitu s racionálností světa (Berger, 1992).

Nejhorším důsledkem ideologizace sociologie, k němuž docházelo v šedesátých letech minulého století, je přetrvávající domněnka, že objektivnost není možná a že sociologové by měli nepokrytě zaujímat stranické postoje.

Liberalismus zásoboval myšlenkami a hlavně sliby společností, že progresivní reforma, pokud bude dána do rukou expertů, tak dnešek ještě ne, ale zítřek, další generace bude žít v lepší stabilnější společnosti, výsledky se zcela jistě dostaví.

Ovšem skutečností je, že místo samopohybu vymezených struktur žijeme v čase, který se může popsat jako deterministický chaos. Predikce na týdny se již stává nejistá, můžeme pouze očekávat kontingenci, nepředvídatelnost. Riziko je právě pojem, který velmi dobře charakterizuje současnou dobu.

Můžeme se pokusit srovnat postoje dvou německých významných sociologů N. Luhmanna a U. Becka. Jako první se o riziku zásadně roze-psal U. Beck (1986) v publikaci *Riziková společnost*. V této práci se autor zabývá problémem a důsledkem, který přináší jednoduchá a reflexní moderna. Druhým autorem, který se riziku věnoval na jiné rovině, je N. Luhmann, když prohlásil, že jedním z nejdůležitějších témat moderní společnosti je „krizová sémantika“ od níž můžeme (v jednotlivých segmentech společnosti) očekávat mnoho neblahého s konstatováním, že riziko se stává symbolem dnešního života.

U. Beck, když se hovoří o sociologii, tak říká, že „Sociologie je odpověď“ (Beck In Zapf, 1990, s. 180). Ovšem co je otázkou? Beck hovoří o rozlišení mezi jednoduchou a reflexní modernou. Tou první rozumí racionalizaci tradice a reflexní modernou rozumí racionalizaci racionalizace.

Teorie rizikové společnosti, kterou vydal autor v roce 1986, tj. pět let před publikací N. Luhmanna, se autor pokusil zachytit z filosofického i sociologického pohledu razantní zrychlování probíhajících sociokulturních změn v soudobých, poválečných moderních společnostech.

Důsledkem jsou extrémně zvyšována rizika dílčích oblastí, jako jsou ekologická, technická, politická i vědecká rizikovost ohrožující existenci a funkčnost společnosti. Paradoxně dochází k protikladným rozporům mezi bezpečností a paralelním produkovaní praktik, která zvyšují destruktivní rizika.

Problémem je konflikt mezi zmíněnými dvěma modernami: konflikt slučitelnosti – možností přežití se zajištěnými lidskými právy pro všechny lidi na celém světě. Podle Becka zostřování rizikových situací vyvolává mizení privátních únikových cest, na jedné straně jsou možnosti, které se nám nabízejí a na druhé straně souběžně se produkují rizika spjatá s volbou, jedná se o spárování nabídky a současně rizika. Modernizační rizika, to znamená šíření modernizačních rizik ohrožujících prakticky všechny oblasti života od zdraví, výživy i přírody. Ve styku s riziky vystupují odlišné sociální diference a konflikty, které ale již nejsou poplatné tradičnímu prizmatu třídní společnosti. „Vznikají především díky dvojitvárnosti rizik v rozvinuté tržní společnosti: rizika tu nejsou jen riziky, ale také tržními šancemi.“ (Beck, 2011, s. 61)

Reflexivita je interpretována jako konfrontace společnosti s jejími základními principy, které vyvolaly a způsobily přehlížení nezamýšlených důsledků, přehlížení ekologických důsledků ekonomického chování spjatého s nezdůvodněným optimismem zvládnání a kontrolování všech svým aktivit. Problémy vyplývající z procesu modernity, charakterizuje Beck jako „rizika“ a reflexivní modernita je spjatá se vznikem tzv. „nových rizik“.

Tím chápe skutečnost, že rizika již mají globální dosah a způsobují, vedou k nevratným změnám jako například klimatické změny. Rizika jsou nepojistitelná a způsobují extrémní škody, jako byla například jaderná havárie v Černobylu a rizika jsou již i neviditelná.

Podle Becka nevznikají rizika mimo sociálně organizované aktivity, ale jsou jejími důsledky. Globalizace rizik projevující se „rizikovou společností“ je důsledkem „zastaralé“ moderny, a tím i hlavních institucí moderní společnosti. Důsledky se promítají do všech oblastí a úrovní sociálního života. Beck vyvozuje, že reflexní kritika, pokud by usilovala o změnu našeho každodenního jednání, by musela být nutně také kritikou panství na rovině kontroly za využití stávajícího vědění, účasti veřejnosti na klíčových rozhodováních ve sféře kulturní, průmyslové, obchodní apod. aktivitách, které se týkají vedle lokálních a globálních i globálních propojeností způsobů života. Proto vystupuje do popředí sociální konflikt na ose veřejné a privátní. Zde je hlavní

střet konfliktnosti, které nesou v sobě značný potenciál rizikového střetu. Oddělování privátní sféry od sféry veřejné politiky je politickou paralýzou, která vede k prohlubování krize globální civilizace.

Jedním z jistě nejprominentnějších témat pro sebetematizaci moderní společnosti je bez pochyby krizová sémantika, kterou může jak v technicko-průmyslové, politicko-vojenské oblasti nebo ve zdravotnictví očekávat mnoho neblahého – a to právem, jak se dnes a denně dozvídáme vzhledem k četným zprávám o katastrofách a neustálým varováním před riskantním jednáním.

V určení rizik, zdolávání hrozících a již uskutečněných sebepoškozování systému společnosti vidí na rozdíl od U. Becka jeho krajan N. Luhmann prominentní „oblast“, na které lze objasnit sebetematizaci společnosti. O rizicích můžeme hovořit tehdy, když je zřejmé, že vzniklá nebo hrozící škoda souvisí bezprostředně s rozhodnutím něco udělat nebo něco neučinit. Tématem rizikových diskurzů není v neposlední řadě to, že se přihodí něco neočekávaného, nebo neblahého, nýbrž pozorování takovýchto škod jako bezprostředního důsledku lidského jednání.

Moderní společnost produkuje škody, na které musí sama reagovat, může se takto učit chápat budoucí riziko přítomného jednání. Rizika jsou tedy časové, lépe řečeno budoucnostní problémy.

Sice jsme se jako příslušníci „rizikové společnosti“ naučili, že naši smrt, která na nás čeká, musíme přičíst sami sobě. Luhmann vyvozuje, že umíráme na holdování alkoholu, přejídání, v silničním provozu, ve válkách či vraždách, kvůli znečištěnému životnímu prostředí, chybami v lékařské péči i chybným odvoláváním se, závislostí na médiích, slovy N. Postmana se „ubavíme k smrti“. Pokud to shrneme, tak umíráme kvůli riskantnímu způsobu života, nebo také západní civilizaci, západní kultuře – nesmíme ale zapomínat, že jsme ovšem smrtelní i bez těchto rizik.

Nejedná se tedy o rozlišení život/smrt, nýbrž o dlouhý/krátký život.

Ale u žádného rizika není souvislost mezi rozhodnutím a škodou tak zřetelná jako u rizika, že se infikujeme špatnými sexuálními praktikami. Například autoři Hahn, Eirmbter, Jacob (1992) zkoumali problém AIDS – komunikace se zřetelem na rozlišení riziko/nebezpečí a došli k závěru, že AIDS, viděno idealisticky, tematizují skupiny, které jsou orientovány spíše na tradiční hodnoty a díky svému způsobu života jsou zřídka vystavováni nebezpečí nakažení, jako permanentního nebezpečí, proti němuž můžeme těžko něco podniknout – leda, že by-

chom podrobili odpovědné (tedy infikované a zvláště ohrožené skupiny) kolektivní kontrole. Jako riziko se AIDS jeví naopak těm, kteří si možné škody způsobené vlastním rozhodnutím pro resp. proti určitým sexuálním praktikám přičítají sami sobě.

Moderní společnost proto není pro Luhmanna rizikovou společností, protože způsobuje škodu, či utrpení, zkázu a škody – to činily i předchozí společnosti. *Rizikovou společností se stává teprve tím, že už nelze zahalit tyto škody do milosrdného pláště jménem Osud, nebo Neštěstí. N. Luhmann vyvozuje, že Riziko se stalo d'áblem naší doby.*

V moderně, v níž již diskontinuita minulosti a budoucnosti téměř v každém okamžiku -vyžaduje nějaké rozhodnutí – musíme vše přičíst, co se děje právě rozhodnutí. Pokud zničí zemětřesení nějaké domy, příčinou není zemětřesení, nýbrž špatné rozhodnutí stavebního úřadu, který zanedbal všechna bezpečnostní stavební rizika, statika, že zanedbal výpočet možného zatížení domu apod.

Luhmann uvádí, že rizika, jako například AIDS, nepostihují celou společnost pouze v podobě technických katastrof. Investice jsou vždy riskantní, protože trh má vysokou dynamiku a ceny je možné odhadnout předem. Medicínské zákroky riskují snad i vyšší škody, než jaký přinášejí užitek, a možná i školní výchova riskuje už tím, že se chápe curricularně, takže ztrácí pro žáky na přitažlivosti.

Nerozhoduje totiž jaké jednání je riskantní, nýbrž za jaké jej považujeme.

Kdokoliv činí nějaká rozhodnutí, například v politice, medicíně, ekonomii, právu nebo i například v intimní oblasti, činí se pozorovatelným: je možné přičíst následky jeho rozhodnutí tomu, jak se jeho riskantní chování vystavuje i ostatnímu nebezpečí (Luhmann, 1991).

Rozlišení riziko/nebezpečí se zaměřuje především na sociální aspekt rizikového chování: kdo je ten, kdo rozhoduje a kdo ten, kdo je „potrefený“, tedy pro koho je rozhodnutí rizikem a pro koho nebezpečím?

„Vstoupili jsme do věku rizika“, říká N. Luhmann (1991, s. 28) musíme si zvyknout s rizikem žít, jako by to byl nějaký virus, je to nevyhnutelný fakt. Nesmíme se riziku snažit vyhnout, protože tím bychom se vystavovali dalšímu nebezpečí. Ovšem chybou by bylo přivyknout si na něj do takové míry, že bychom zanedbali příslušná protipatření. V praxi to znamená, že pokud pravidelně například jezdíme autem po stejné silnici, máme pocit, že vše známe, mnohokrát vše projede v pořádku, až si zvykneme – a nabouráme v neočekávaném okamžiku.

Zásadním mezníkem pro riziko byla černobylská katastrofa v roce 1984, tehdy snad všichni pochopili, že žádná technika nemůže zaručit bezpečnost. Sice je mnohem nebezpečnější přecházet ulici než žít vedle jaderné elektrárny, ale lidé to chápou opačně.

Riziko se podle Luhmanna stalo zásadním sociálním činitelem: například jaké si zvolíme povolání, ochrana svých hospodářských zájmů, nebo rozhodnutí o místě svého bydliště, kdysi to bývala poměrně jednoduchá rozhodnutí. V současné době se za chyby nebo ukvapenost v těchto rozhodnutích těžce zaplatí. Cestou jak se částečně vyvarovat takovým rozhodnutím je pouze zkoumat předchozí zkušenosti a snažit se vyhnout stejným chybám v budoucnosti. V každém našem rozhodnutí se skrývá riziko.

Společnost činí těchto rozhodnutí stále více, proto Luhmann tvrdí, že sdělovací prostředky budou mít stále větší váhu, díky médiím bychom mohli zablokovat některá rozhodnutí ještě dříve, než se uskuteční. Například v oblasti ekologie je důležité o problémech veřejně diskutovat (ekologické riziko), nikoliv je zamést, jak je zvykem, pod koberec, nebo problém AIDS. Je to kruté riziko podle Luhmanna zajímavé to, jak na něj lidé reagují. Ze statistik vyplývá, že lidé částečně změnili své sexuální chování, ale obvykle požadují, aby byli chráněni zvenčí, místo toho aby podnikli nějaká protopatření sami. Chtějí, aby společnost odstranila nebezpečí infekce tím, že bude izolovat nositele viru, ale nejsou ochotni přijmout riziko a zásadně přizpůsobit své chování.

V politice je obdobná situace. N. Luhmann již v roce 1991 uváděl, že v celé Evropě je zřejmě riziko v tom, že lidé již neakceptují hru politických špiček (což zažíváme v plné míře právě v současné době nejen v Evropě). Prakticky se to projevuje tak, že se lidé přestávají zúčastňovat voleb nebo hlasují proti, v důsledku toho se tradiční strany začnou překrývat a uzavírat velké koalice, aby mohly i nadále vládnout.

Luhmann jasnozřivě uvádí, že riziko je v tom, že dospějeme k ne-normálním vládám, nebo spíše mumifikovaným útvarům neschopných změny. Projevy násilí vidí v jako projev bezvýchodných nálad části společnosti.

Problémem, že ke zvládnutí těchto negativních jevů je zapotřebí násilných prostředků. Například projevy antisemitismu – to není problém rizika, ale obecný problém komunikace. Pokud se díváme na Žida jako na „někoho odlišného“, vytváříme rizikovou kategorii. To znamená, že můžeme vyvolat reakce určitých skupin, které na sebe chtějí upozornit. Pokud bychom si mysleli, že hnutí skinhedů může mít ohlas

a způsobit politické riziko v systému, tak Luhmann říká, že nikoliv – je to podle něj projev vzpoury a reakce na zvýšené sociální násilí.

A kde podle Luhmanna hrozí nejvíce rizika? Uvádí oblast financí a ekonomiky. I když běžně člověka napadne v této souvislosti riziko v podobě chybné investice, popisuje další rizika, například uvádí měnové spekulace, manévry velkých bank, plánovaná výroba, velké bankovní operace. Za další rizikový faktor považoval vměšování mafie a organizovaného zločinu do finančních operací.

A intelektuálové, jaká je jejich role? Luhmann tvrdě konstatuje, že intelektuálové již nejsou nositeli naděje, mohou však pouze sehrát důležitou roli jako šířitelé svých specifických znalostí.

Společenská dynamika komunikace o rizicích a nebezpečích tedy spočívá nikoliv ani tak ve škodách samotných, ale spíše v rizikové komunikaci, v níž jsou takové škody registrovány, i když nejdříve komunikativně, tj. společností. A jako rizika se rozhodnutí jeví až tehdy, jsou-li postřehnuta pozorováním druhého řádu, tedy když ten, kdo rozhoduje, rozlišuje.

Rozlišuje chtěné a nechtěné následky jednání a cítí riziko svého rozhodování. Ten, kdo se chová riskantně, například v silničním provozu riskantně předjíždí, nebo si pohrává se střelnou zbraní, činí tak jako pozorovatel prvního řádu. Ale jakmile přemýšlí, zdali má podstoupit nějaké riziko, pozoruje sám sebe z pozice pozorovatele druhého řádu – teprve pak je možné mluvit o vědomí rizika a rizikové komunikaci. „Neboť teprve tehdy se stanou rozlišování typická pro rizika základem operace: že bude přihlédnuto k tomu, že mají i druhou stránku a nereferují pouhé objekty.“ (Luhmann, 1990, s. 235).

V moderní společnosti je stěží možné nebýt pozorován. Proto jsou rozhodnutí neustále vystavována riziku, že na ně bude nahlíženo jako na riziko případně nebezpečí. Protestní hnutí rizikové společnosti se nezaměřují již na ekonomické ospravedlnění rozdělávání, nýbrž na nový typ protestu, na „odmítnutí situací, v nichž se člověk může stát obětí riskantního chování ostatních“. (Luhmann, 1990, s. 146)

Luhmannova sociologie rizika se snaží zprostředkovat smysl pro to, jak se pozorovatelé střídavě pozorují a jak tato pozorování nakonec není možné usmířit porozuměním nebo lepším náhledem. Luhmannovu dobově diagnostickou potenci můžeme vidět v tom, že ozřejmuje, že moderní společnost etablováním pozorovacích vztahů druhého řádu ztrácí svoji jednotu. Ať pozoruje kdokoliv, může, ať chce nebo nechce, být pozorován a vystavuje se tím riziku, že bude viděn jinak, než vidí on sám sebe a svět. Luhmann nás tak nutí k tomu, aby-

chom svět viděli jako diferencovanou jednotu disparátních pozorovatelů, kteří si jsou vydáni vzájemně ve vztahu ko-evoluce. Není možné nikde vypátrat řídicí centra nebo bezalternativní ohniska pozorování. Člověk se nemůže, i kdyby byl tak dobré vůle a chtěl se spoléhat na osobní zodpovědnost jako H. Jonas (1979), spolehnout se na to, že ostatní se dívají na svět tak, jak nám to osobně připadá nutné.

Luhmann proto konsekventně na konci knihy o riziku požaduje, abychom pěstovali formu porozumění, která sice rozdílné pozorovatele neusmíruje, která jim ale alespoň umožňuje jisté soužití. Vztaženo k problému rizika: rozhodující a postižený vidí sice rozdílně, ale měli by se přinejmenším naučit vidět, že vidí rozdílně, a tak uvolnit cestu pro vzájemné pozorování svých pozorování. To sice nepřeklene tuto diferenci, činí ji ale co nejvíce přístupnou.

Luhmann se v každém případě již dávno vzdálil snům o konsensuálním porozumění, které formuloval J. Habermas. „Proto je nutné odlišně pěstovat porozumění, která by mohla fungovat nezávisle na tom, zda a jak mohou zúčastnění vzájemně rekonstruovat světy svých pozorování“ (Luhmann, 1990, s. 247).

To, že se vystavujeme rizikům tím, že „rozhodujeme“, jako by stále více a více nabývalo výrazu nebezpečí, neboť člověk se konečně nemůže rozhodnout proti rozhodnutí. Nutnost rozhodování není možné komukoliv připsat, nevztahuje se zpětně na žádné rozhodnutí, pak se stahují ti, kteří rozhodují, většinou k věcné kompetenci a technickému rigorismu a kvalifikují rizika jako očekávatelná, přičemž postiženým zbývá pouze fundamentální kritika a morální rigorismu jako forma reakce a půda resonance. Jako riziko se jeví rozhodnutí tehdy, pozorujeme-li rozhodnutí s ohledem na jeho budoucnost skrývající se nadále v neznámu. Rozlišení riziko/nebezpečí se zaměřuje na to, že možné následky rozhodnutí se jeví pro rozhodujícího jako riziko a pro postižené, kteří se sami nerozhodují, jako nebezpečí.

Seznam použitých zdrojů

BECK, U. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 1986. ISBN 3518113658.

BECK, U. *Riziková společnost: na cestě k jiné moderně.* Překlad Otakar Vochoč. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2011. 431 s. Post; sv. 9. ISBN 978-80-7419-047-6.

BERGER, P. L. The uncertain triumph of democratic capitalism. In *Journal of Democracy*. 1992, vol. 3., num. 3, s. 7–16. 10.1353/jod.1992.0046.

HAHN, A., EIRMBTER, W. H. and JACOB, R. Aids: Risiko oder Gefahr. In *Soziale Welt* 43. 1992, 4, s. 400–421. ISSN 0038-6073.

JONAS, H. *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt a. M.: Insel Verlag, 1979. ISBN 345804907X.

KÖNIGSWIESER, R. et al. *Risiko-Dialog - Zukunft ohne Harmonieformel*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1996, s. 38–46. ISBN 3602143953.

LUHMANN, N. *Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1990. 234 s. ISBN 3531120948.

LUHMANN, N. *Soziologie des Risikos*. Berlin, New York: Walter de Gruyter Verlag, 1991. ISBN 3110129396.

ZAPF, W. (ed.). *Die Modernisierung moderner Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Campus, 1990. 800 s. ISBN 3593345749.

Autor

PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,

Katedra sociální patologie a sociologie

jiri.kucirek@uhk.cz

THE FACEBOOK SOCIAL NETWORK AS A PLATFORM FOR CYBERBULLYING OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL PUPILS AND METHODS FOR PREVENTION

Doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD.
and PhDr. Jana Makúchová

Annotation

In the present-day society, which is determined by the development of information-communication technologies, social-pathological behaviour of children and youth is spreading. A new form of bullying has started to appear on social network platforms and in the virtual cyberspace, a form which had been previously found mostly within schools. This paper presents the Facebook social network as a platform for cyberbullying and possible approaches towards prevention of this in schools. It also presents partial results of an empirical research undertaken in 2017 in selected primary and secondary schools in Slovakia. In the research, two research methods were used: a standardized questionnaire *Cyberbullying and Online Aggression* by S. Hinduja and J. W. Patchin (2010), accompanied by our own extensions. The main aim of the research was to analyse the occurrence of cyberbullying on the Facebook social network in regards to the sex and the age of the researched pupils.

Key words: social network, Facebook, cyberbullying, prevention, pupil, school.

Today, children are born into the digital world and they grow up with modern technologies from an early age. The life of these “digital children” comprises both actually lived and virtually “transferred” life within the cyberspace. Social networks are one of the most used and most attractive modern communication platforms among the current generation of children and young people all over the world. They share their experiences or feelings via social networks, communicate with other users, join various groups, or follow the lives of their friends or other public people. The characteristics of anonymity, availability and accessibility, which are typical of cyberspace, offer and enable

children and young people to behave with almost no social supervision in the virtual environment. Unrestricted behaviour can result in cyberbullying.

S. Hinduja and J. W. Patchin (2014) define cyberbullying as a “wilful and repeated harm inflicted through the use of computers, cell phones and other electronic devices”. V. Bělík (2017, p. 76) describes cyberbullying as “a new form of bullying, a repeated unfriendly behaviour with the intention to harm the victim by using information-communication technologies or in the virtual environment”. K. Hollá (2016, p. 15) formulates a more complex description of cyberbullying. She defines cyberbullying as “an aggressive behaviour that includes torturing, threatening, stalking, humiliating and other negative behaviour of children and teenagers towards the victim(s) through repeated attacks via computer, mobile phone or other electronic devices whose content causes emotional harm”. A cyber aggressor uses various services, devices and applications, such as text messages, phone calls, email, chat rooms, blogs, discussion forums, social networks and instant messengers, for example, Messenger, Instagram, Snapchat, WhatsApp, Viber, Skype, and others.

Multiple researchers (Cramer, Inkster, 2017; Hinduja, Patchin, 2016; Kopecký, 2015 and others) confirm that the Facebook social network is one of the most popular and the most used social networks. It was founded in 2004 and its mission is “to give people the power to share and make the world more open and connected.” People use the Facebook social network to keep in touch with friends or family; to find out what is happening in the world and to share and express what is important to them.” According to the official Facebook statistics, the network had 1.28 billion daily active users and 1.94 billion monthly active users in March 2017(Facebook.com). The wide range of possibilities makes this network very popular among children and young people. However, its use is interconnected with risks and dangers.

At the theoretical-empirical level, the issue of cyberbullying (in terms of its occurrence, forms, causes, but also prevention and solution) has been paid some attention for several years. In Slovakia, K. Hollá (2013; 2016; 2017), I. Emmerová (2016), A. Hudecová (2014), K. Kurčíková (2014), M. Dulovics (2014), a.o. deal with the problem of cyberbullying. At the empirical level, however, there is a lack of research which analyses the occurrence of cyberbullying on individual platforms. In foreign countries, the Facebook social network is a sub-

ject of scientific investigation for many professionals, for example, R. E. Wilson, S. D. Gosling, L. T. Graham (2012), T. Huk (2016), K. Kopecký (2014; 2015) a.o. Empirical research is presented by both G. C. E. Kwan and M. M. Skoric (2013). These authors observed the intensity of using the Facebook social network among 1,676 secondary school pupils, as well as risk behaviour in the Facebook environment as a predictor of cyberbullying. In their research, C. M. Kokinos, E. Baltzidis and D. Xynogala (2015) focused on the identification of selected characteristics among young people which are supposed to cause cyberbullying on Facebook. According to the empirical research *#StatusOfMind*, undertaken by the British institution Royal Society for Public Health (Cramer, Inkster, 2017), young people are victims of cyberbullying on Facebook twice as often as on any other social network.

Cyberbullying via Facebook platform can present itself through many forms, for example, mocking comments, abusive photographs, sending unwanted or threatening messages, releasing fake information or humiliating statuses about others, hacking other people's accounts, undermining someone's authority, uploading deterrent and humiliating photographs of somebody else, and others (Dredge et al., 2014).

The Messenger application is an instant messenger that can be installed on various devices and is closely connected with the Facebook social network. Messenger serves not only to send private messages between two people, but it also makes it possible to create group conversations and to add or remove members from them. This poses an opportunity for cyber aggressors because, as administrators, they can exclude somebody from the conversation. Messenger also offers the possibility of a secret conversation, enabling users to send coded messages which will disappear after a set time. The cyber aggressor has an opportunity to attack the victim without any evidence. Moreover, Messenger offers users a chance to add photos to "My Day" for 24 hours. This can be seen by the user's friends on the Facebook social network. The cyber aggressor can upload an offensive picture or a humiliating photograph of a cyber victim to "My Day" that could be seen by many users.

The increased online risk behaviours in cyber space, such as cyberbullying and risks connected with this phenomenon, represent current problems that require attention at the theoretical-empirical level. Given the up-to-dateness of the issue, we undertook empirical research in 2017, whose aim was to map and analyse cyberbullying

among primary and secondary school pupils between the age of 10 – 20 years in selected regions of Slovakia. In this research, we mostly focused on the frequency of occurrence of cyberbullying on the Facebook social network.

The research was undertaken through a questionnaire with rating scales between January and April 2017 in selected primary and secondary schools in Slovakia. Pupils were supposed to answer the questions on a scale from 0 to 4 where: 0=never, 1=once, 2=sometimes, 3=often, 4=every day. Pupils could answer the statement questions with yes or no. The questionnaire was a combination of two parts: A and B. Part A was a standardized questionnaire *Cyberbullying and Online Aggression* based on the model of S. Hinduja and J. W. Patchin (2010). Part B was composed of our own items that accompanied the standardized part A and described other indicators of the occurrence of cyberbullying on Facebook.

The research sample included 1,004 respondents between the age of 10–20 years (AM 14.9). The reason for choosing this age group was the fact that this generation of children and young people live in the digital world of electronic media where they can socialise, communicate and share their lives.

The largest group was represented by secondary vocational school pupils, i.e. 400 pupils (39.84%) and primary school pupils, i.e. 394 pupils (39.24%). There were 210 grammar school pupils, representing 20.92% from the overall number of respondents. In terms of pupils' gender, the majority of them were girls, with 533 respondents (53.08%). The number of boys was 471, which represents 46.92%. The most numerous groups constituted of 16 years old (17.03%), 17 years old (15.34%), 11 years old (11.16%) and 18 years old (11.06%) pupils. Respondents, who were part of a document content analysis, were 12 years old. The obtained research results underwent a statistical analysis. To evaluate empirical data obtained through questionnaire, statistical program SPSS was used.

According to the multiple empirical research studies (for example, Cramer, Inkster, 2017; Hinduja, Patchin, 2016; Kopecký, 2015 and others), Facebook is the most popular social network. At the same time, these research studies confirm the occurrence of cyberbullying on this social network. This was also confirmed by our research when comparing Facebook to other researched social networks. The results of the empirical research of Facebook and the associated social network Messenger are depicted in Table 1.

T1: The Occurrence of Cyberbullying on the Facebook and Messenger Platforms

Alternatives	AM	p	Z
Facebook	1,10	0,044	-2,013
Messenger	0,68	0,287	-1,065

In terms of the frequency of cyberbullying, pupils had cyberbullying on Facebook at least once in their life, as documented by the arithmetic average AA=1.10. Based on what was already mentioned, we can state that pupils had witnessed cyberbullying on Facebook at least once in their life. Based on the use of a nonparametric Mann-Whitney U Test, statistically significant differences in the gender of pupils from the position of the witnesses of cyberbullying was confirmed (p=0.044); the most common witnesses of cyberbullying on Facebook were girls. When verifying the statistically significant difference of Messenger platform as a part of Facebook, the statistical significance was not confirmed (p=0.287).

T2: Inference Indicator of Statistically Significant Difference on Facebook and Messenger

Alternatives	AM	q	p
Facebook	1,10	0,293	0,000
Messenger	0,68	0,151	0,000

The relationship between the occurrence of cyberbullying on Facebook and the age of pupils was verified by Spearman's correlation coefficient. A statistically significant difference in the relationship between detecting cyberbullying on Facebook and the age of pupils was confirmed at a significance level p=0.000 and on the Messenger platform also at a significance level p=0.000. An average sequence of the cyberbullying occurrence in terms of the age of pupils is introduced in the Table 3. Concerning the age of respondents, the cyberbullying occurrence cumulated on Facebook mostly between the age

of 16–17 and 19–20 years; on Messenger platform at the age of 16 and 20 years.

T3: An Average Sequence of Cyberbullying in Terms of Age

Alternatives	Facebook	Messenger
	Mean rank	Mean rank
10 years	296,27	377,40
11 years	356,96	410,93
12 years	456,81	476,48
13 years	442,37	499,36
14 years	487,15	525,33
15 years	503,34	496,23
16 years	575,78	553,42
17 years	584,94	545,39
18 years	530,35	495,11
19 years	617,92	521,86
20 years	674,75	648,45

Another part of the research is concentrated on finding out whether the researched pupils are members of a Facebook group where cyberbullying is taking place, or whether they have classmates who are being cyberbullied on Facebook. The results are presented in Table 3.

T4: The Witnesses of Cyberbullying on the Facebook Platform from the Point of View of Age

Alternatives	p	Chi quadrate	V
I am a member of a Facebook group where mocking pictures or videos of my classmates/friends are posted.	0.000	38.263	0.195
I have a classmate who is being made fun of through Facebook	0.043	18.777	0.137

Inference indicator of statistically significant difference of cyberbullying occurrence on the Facebook platform in terms of the witnesses was tested by Chi quadrate test. There is a statistically significant difference $p=0.000$ between the age and the membership in this group.

According to the research, 16% of pupils are members of a Facebook group where mocking pictures, videos, etc. of their classmates/friends are posted. Pupils, who are members of such a group, are mostly 16–18 years old (100 pupils, representing 10% of the overall number of pupils). More detailed results in terms of age are shown in Table 5.

T5: Pupil Membership in a Facebook Group and Cyberbullying

Alternatives	I am a member of a Facebook group where mocking pictures or videos of my classmates/friends are posted... .				
	Yes		No		% TOTAL
Age	n	%	n	%	
10 years	1	0,10	44	4,40	4,50
11 years	6	0,60	106	10,60	11,20
12 years	7	0,70	69	6,90	7,60
13 years	14	1,40	92	9,20	10,60
14 years	9	0,90	66	6,60	7,50
15 years	11	1,10	77	7,70	8,80
16 years	35	3,50	136	13,50	17,00
17 years	37	3,70	117	11,70	15,40
18 years	28	2,80	83	8,30	11,10
19 years	11	1,10	45	4,50	5,60
20 years	2	0,20	8	0,80	1,00
TOTAL	161	16,10	843	83,90	100

Approximately 7.70% of pupils have a classmate who is being made fun of through Facebook. When verifying the statistically significant difference between the age and the pupils’ point of view on the occurrence of a potential cyber victim, this was confirmed with the significance $p=0.043$. Pupils who are members of such a group are mostly 16–18 years old (48 pupils, representing 4.80% of the overall number of pupils).

The cyberbullying research on Facebook is supported by the document content analysis. The occurrence of cyberbullying was confirmed at one of the researched schools, resulting in a process where the school dealt with the issue. Cyberbullying occurred in one of the classrooms and was happening via the Facebook social network. Based on the content analysis of the comments, it was found that

the cyberbullied pupil had been verbally attacked by a group of classmates (boys) repeatedly for 3 months. The classmates mentioned above shared or said negative things about the cyber victim. Analysing the various comments on the Facebook platform, we implicitly focused on the following forms of cyberbullying: terms of abuse, provocation, online attacks (flaming), denigration, slandering, cyber-harassment and cyber-threats. From the content analysis and the research results we can see that the Facebook social network is one of the most common platforms for cyberbullying.

There are several opportunities for cyber aggressors on Facebook. It is possible to share, either privately among friends or publicly, statuses, photos or videos, which can attack the cyber victim directly or indirectly. This attack can be reinforced and supported by further sharing of mocking and disparaging content by other Facebook users. This can multiply the indirect attacks on the cyber victim. It is also possible to create private websites and Facebook groups oriented against this cyber victim. Creating such groups can cause “collective cyber aggression”, when the cyber victim may be excluded from a group of classmates created for sharing experiences from school trips, etc. There is also a possibility to post public comments on the cyber victim’s contributions and therefore a potential for trolling, flaming or hating. The empirical research *Czech Children and Facebook*, undertaken in 2015 by the Centre for the Prevention of Risky Virtual Communication, confirmed that the most common forms of cyberbullying among children between 8–17 years are: sharing humiliating materials and a verbal form of aggression, for example, insults, disparagement and humiliation (Kopecký, 2015).

In her empirical research, K. Hollá (2016) found that the older the respondent is, the probability of belonging to a group of cyber aggressors is 0.761 times lower than belonging to the group of uninvolved pupils; and the probability of belonging to the group of cyber victims is 0.97 times lower than belonging to the group of uninvolved pupils. It follows that the higher the age, the lower the probability of belonging to groups of cyber victims and cyber aggressors. However, our empirical observations were different. The research results confirmed that the higher the age of pupils, the more frequent the occurrence of cyberbullying.

The research *Children and Parents in Cyberspace* describes differences in terms of child’s age and says that 60% of younger pupils spend less than an hour on the social network, while older pupils

spend more time there (Velšic, 2015). In terms of gender, girls are victims of cyberbullying on Facebook more often than boys.

From this research it also follows that: "Social networks are among the most attractive and the most used technologies of the present-day generation of children. Approximately 70% of them have a profile on at least one of the social networks. The social "universality" of this communication technology is proved by the fact that both girls and boys use it almost equally. On the other hand, social networks are more used by older pupils: 82% of them have a social network profile, whereas among younger pupils, "only" 50% have such a profile" (Velšic, 2015, s. 7). The popularity of social networks in the lives of the young people was confirmed by a research undertaken by the British institution Royal Society for Public Health in Great Britain. It says that 91% of young people between 16–24 years use the Internet because of social networks. This research confirmed that Facebook is the most used social network with approximately 30 million users in Great Britain (Cramer, Inkster, 2017). Based on these results, it also follows that seven out of ten young people experienced cyberbullying (37%). It is evident that the young people encounter cyberbullying on Facebook twice as often as on the other social networks.

Cyberbullying prevention

Cyberbullying is a serious educational and social problem, accompanying the development of information-communication technologies. It is important to pay attention to its prevention and ways of dealing with this issue at schools. It is the school that should provide a safe space for the prevention of social-pathological phenomena and therefore of cyberbullying. Prevention at schools should be realized as a planned, purposeful, systematic and continual process. K. Hollá (2016) offers an updated model of cyberbullying prevention at schools by modifying a three-level model presented by Ch.F. Brown and M. K. Demaray. This model constitutes of the following levels and steps:

- 1) *The elaboration of the cyberbullying prevention plan:*
 - a) to become acquainted with cyberbullying;
 - b) to map the cyberbullying occurrence at schools;
 - c) to create a prevention and intervention programme.
- 2) *The implementation of prevention and intervention techniques – the implementation comprises:*
 - a) the education in the issue of cyberbullying;
 - b) the creation of different procedures and interventions;

- c) the determination of sanctions.
- 3) *Reporting of cyberbullying cases in the school environment that includes the following steps:*
 - a) anonymous system of reporting;
 - b) counselling and victim support;
 - c) formal procedures for dealing with cyberbullying.

K. Hollá (2016, p. 140) emphasizes that “the introduced model must fulfil the school’s possibilities and reflect students’ and teachers’ needs. It will bring only optimal results if the prevention and intervention methods are carried out continuously, not only immediately after the incident.”

“The three-level model focused on the prevention and intervention includes the school’s attitude towards the cyberbullying prevention and educates the school employees, pupils, and their parents. This model can help predict, plan, prepare and educate pupils and teaching staff in cyberbullying prevention.” (Hollá, 2016, p. 137)

Cyberbullying prevention must have a wide focus and include many professionals, parents, teachers and also the wider community, with the aim to prevent cyberbullying before it has a chance to appear. Preventive efforts should be concentrated mostly on children and the young because they are more likely to be bullied. In this respect, it is very useful to create a community where the young people could learn various strategies of anger management, enforcement of positive behaviour and a sense of belonging to the community (Bullying: A Prevention Toolkit, 2011).

The school may create a campaign to raise the awareness of teachers, parents, pupils, and to inform the school’s employees about the forms of cyberbullying and the ways of dealing with it. The involvement of pupils in conceiving and keeping the rules for an adequate and responsible use of school information technologies creates a great advantage. The main aim should be the explanation of what cyberbullying is; to keep in mind that “it is forbidden to use the Internet for cyberbullying, to sum up the prevention strategies and cyberbullying solutions; and to determine sanctions for their non-compliance (Preventing Cyberbullying in Schools and the Community). In this respect, it is important to teach pupils to identify the threats arising from the use of modern technologies and to show them other forms of effective defence. Being sufficiently informed is the first step to successful prevention of social-pathological phenomena of the virtual world. The publication *Children in the Net*, that emerged from pro-

jects eSlovensko, c. o., Zodpovedne.sk, OVCE.sk, Pomoc.sk and Stopline.sk, acquaints the readers with the safe and responsible use of Internet and mobile phones (Drobný, 2013). This publication draws attention to the risks of the virtual environment and points out the forms of aid; to prevent our children from being imprisoned (trapped) in a digital net.

Schools should support positive social skills of pupils and monitor changes in pupils' behaviour. Teachers should actively collaborate and develop relationships with parents, develop collaboration strategies for dealing with cyberbullying, and contact parents in order to raise their awareness about cyberbullying and its consequences (Guidelines for Preventing Cyber-bullying in the School Environment: A Review and Recommendations).

At schools, it is pedagogical and professional staff who are responsible for the prevention of pupils' risk behaviour in the virtual world. B. Baďurová (2015) points out that one teacher of educational subjects, namely the teacher of ethics, plays an important role and may apply various topics with significant educational potential, such as media education. Nevertheless, ethics alternate with religious education in primary schools; therefore, it is essential that the professional staff pay attention to prevention of pupils' problematic behaviour. Various professionals emphasize the importance of the school's social studies teacher who is responsible for cyberbullying prevention, computer addiction prevention, but also the prevention of media violence, computer games addiction and Internet addiction. The mentioned professionals are, for example, J. Hroncová (2014), I. Emmerová (2016), M. Dulovics (2016), L. Kamarášová, M. Šajgalová (2016) and others. The school social studies teacher is part of the professional staff who has the right to work at schools according to the Slovak law 245/2008 (§ 27). According to the law 317/2009 about pedagogical and professional staff, a social studies teacher is defined as a professional in the field of prevention of all social-pathological phenomena.

Conclusions

The most used social network among children and the young is the Facebook social network. It is a network where cyberbullying occurs and, therefore, attention should be paid to cyberbullying prevention and the risks of the whole cyberspace created by the electronic media. The aim of this prevention is not to forbid children and young people to use the information-communication technologies, because it is impossible

in the present-day digital society. Teaching and other specialized school staff (mainly social studies teachers) play an important role in this prevention. Its aim is to teach pupils how to cope with problems which may appear when using these technologies, but also to point out the risks resulting from their use.

References

Bullying. A prevention toolkit. Alverno college research center for women and girls. *alverno.edu* [online]. Milwaukee, Wisconsin: Alverno College, 2011. Available on: <https://www.alverno.edu/media/alvernocollege/pdfs/BullyingPreventionToolkitOnline.pdf>.

CRAMER, S. and INKSTER, B. #StatusOfMind – Socialmedia and youngpeople’s mental health and wellbeing. [online]. *Royal Society for Public Health*. Available on: <https://www.rsph.org.uk/our-work/policy/social-media-and-young-people-s-mental-health-and-wellbeing.html>.

DREDGE, R., GLEESON, J., DE LA PIEDADGARCIA, X. Cyberbullying in social net-working sites: an adolescent victim’s perspective. *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 36. pp. 13–20. ISSN 0747-5632.

DULOVICS, M. *Riziko vzniku mediálnych závislostí u žiakov základných a stredných škôl a možnosti prevencie z aspektu profesie sociálneho pedagóga*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 94 p. ISBN 978-80-557-0424-1.

DULOVICS, M. Mediálna výchova v edukačnom procese so zreteľom na prevenciu online rizikového správania. In *Prevence*. Praha: Život bez závislostí. 2016, roč. 13., č. 7, p. 13–14. ISSN 1214-8717.

EMMEROVÁ, I. School Preventive Socio-Educational Work of Social Pedagogues in the Slovak Republic and an Outline of Their Activities in the Other V4 Countries. *The New Educational Review*. 2016, vol. 46. No 4, pp. 95–103. ISSN 1732-6729.

EMMEROVÁ, I. Vplyv médií a informačno-komunikačných technológií na deti a mládež. In *Vychovávateľ*. 2016, roč. 64, č. 5–6. p. 6. ISSN 0139-6919.

Guidelines for preventing cyber-bullying in the school environment: a review and recommendations. *mecd.gob.es* [online]. Available on: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:13c62a33-b771-41b1-a700-001f3ef78808/guideline-costis-0801.pdf>.

HINDUJA, S. and PATCHIN, J. W. Cyberbullyingfactsheet: Identification, Prevention, and Response. [online]. CyberbullyingResearch Cen-

ter. 2014. Available on: <http://cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response.pdf>.

HINDUJA, S. and PATCHIN, J. W. *cyberbullying.org* [online]. Available on: <http://cyberbullying.org/2016-cyberbullying-data>.

HOFERKOVÁ, S., KRAUS, B. and BĚLÍK, V. Sociální patologie a prevence pro studenty učitelských oborů. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. 146 s. ISBN 978-80-7435-686-5.

HOLLÁ, K. *Sexting a kyberšikana*. Bratislava: Iris, 2016. 166 s. ISBN 978-80-8153-061-6.

HOLLÁ, K., FENYVESIOVÁ, L. and HANULIAKOVÁ, J. Measurement of Cyber-Bullying Severity. *The New Educational Review*. 2017, vol. 47. No 1, pp. 29–38. ISSN 1732-6729.

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. and HRONEC, M. *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica: Belianum, 2014. ISBN 978-80-557-0806-5.

HUDECOVÁ, A. and KURČÍKOVÁ, K. *Kyberšikanovanie ako rizikové správanie*. Banská Bystrica: Belianum, 2014. 114 p. ISBN 978-80-557-0806-5.

HUK, T. Use of Facebook by Children Aged 10–12. Presence in Social Media Despite the Prohibition. *The New Educational Review*. 2016, vol. 46, no 4, pp. 17–28. ISSN 1732-6729.

KAMARÁŠOVÁ, L. Kyberšikanovanie, jeho nové formy a prevencia v školskom prostredí. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (8)*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. ISBN 978-80-557-0464-7.

KOPECKÝ, K. *České děti a Facebook*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého – Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, 2015. 16 p. Available on: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/veda-a-vyzkum/1103-czech-children-facebook-research-report-2015>.

KWAN, G. C. E. and SKORIC, M. M. Facebook bullying: An extension of battles in school. *Computers in Human Behavior*. 2013, vol. 29, no 1, pp. 16–25. ISSN: 0747-5632.

Our mission. *newsroom.fb.com* [online]. Facebook © 2018. Available on: <https://newsroom.fb.com/company-info/>.

Preventing Cyberbullying in Schools and the Community. *promoteprevent.org* [online]. Available on: http://www.promoteprevent.org/sites/www.promoteprevent.org/files/resources/prevent_cyberbullying_0.pdf.

ŠAJGALOVÁ, M. Možnosti riešenia agresívneho správania žiakov voči učiteľom v základných školách. In *Zborník vedeckovýskumných*

prác Katedry pedagogiky (12). Banská Bystrica: Belianum, 2016. ISBN 978-80-557-1145-4.

VELŠIC, M. *Deti a rodičia v kyberpriestore*. Bratislava: Inštitút pre verené otázky a Nadačný fond Telekom, 2015. 18 s. Available on: http://www.ivo.sk/buxus/docs//publikacie/subory/Deti_a_rodicia_v_kyberpr.

WILSON R. E., GOSLINGS. D. and GRAHAM, L. T. A Review of Facebook Research in the Social Sciences. *Perspectives on Psychological Science*. 2012, vol. 7. no3, pp. 203–220. ISSN 1745-6916.

Authors

Doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

Matej Bel University, Faculty of Education,
Department of Pedagogy
miriam.niklova@umb.sk

PhDr. Jana Makúchová

Matej Bel University, Faculty of Education,
Department of Pedagogy
jana.makuchova@umb.sk

PREDCHÁDZANIE PROBLÉMOVÉMU SPRÁVANIU ŽIAKOV V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU IMPLEMENTÁCIOU VYBRANÝCH PRIEREZOVÝCH TÉM

**Doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD.
a PaedDr. Jana Stehlíková, PhD.**

Anotácia

Pre súčasnú spoločnosť je dlhodobý zaznamenaný trend nárastu problémového správania u detí a mládeže, ktorý je determinovaný zmenou spoločenských, ekonomických, politických a iných podmienok. Dôsledky globálneho životného štýlu akými sú digitalizácia života, prenikanie masovej kultúry, postupná medializácia spôsobujú aj to, že deti sú viac informované a formované. Pred úlohou školy stoja nové úlohy, ktoré je nutné riešiť z preventívneho alebo kuratívneho hľadiska prostredníctvom pedagogických a odborných zamestnancov školy. Autorky približujú a poukazujú na konkrétne možnosti ako predchádzať problémovému správaniu žiakov základných škôl prostredníctvom vybraných prierezových tém.

Kľúčové slová: žiak, základná škola, prosociálna výchova, prevencia, učiteľ.

Úvod

Problémové správanie je súčasťou základných škôl, na čo poukazuje aj *Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja*, ktorú vydalo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR v roku 2013 je uvedené, že v školách narastá problémové správanie žiakov (agresívne správanie žiakov, napádanie učiteľov zo strany žiakov alebo ich zákonných zástupcov a i.), na čo poukazujú viacerí odborníci, ako napr. I. Emmerová (2012); J. Hroncová (2014); L. Kamarášová (2012); M. Niklová (2013); M. Šajgalová (2016); J. Makuchová (2016) a i. Veľkým problémom a zároveň príčinou problémového správania sa javia narušené sociálne vzťahy v triedach, podceňovanie závažnosti náznakov agresívneho správania žiakov.

V *Správa o sociálnej situácii obyvateľstva Slovenskej republiky za rok 2016* (2017), v ktorej sa uvádza, že z hľadiska dôvodov boli opatrenia sociálnej kurately pre deti vykonávané u 1 879 mladistvých

z aspektu spáchania trestnej činnosti a u 700 detí, ktoré spáchali čin inak trestný. V roku 2016 bola pomoc a ochrana v priestupkovom konaní poskytnutá 3 045 deťom. Pre 191 detí vykonávali v roku 2016 sociálni kurátori opatrenia sociálnej kurately z dôvodu experimentovania a závislosti na drogách, 11 z nich bolo vo veku do 14 rokov. Pre 12 detí boli vykonávané opatrenia z dôvodu iných, nelátkových závislostí, napr. závislosť od hazardných hier a počítačov, 2 z nich boli vo veku do 14 rokov. Spolu 5 873 detí bolo v starostlivosti sociálnych kurátorov z dôvodu zanedbávania školskej dochádzky. U 756 detí sa prejavovali poruchy vo vzťahu s inými deťmi, rodičmi alebo inými plnoletými fyzickými osobami, riešilo sa 1 672 detí s poruchami správania, u 23 detí riešili sociálni kurátori úteky z domu alebo zo zariadenia. Počet detí, pre ktoré bola vykonávaná sociálna kuratela z dôvodu, že sa stali obeťami trestných činov, mierne stúpol na 306 detí. Opatrenia sociálnej kurately detí boli vykonávané pre 668 detí, ktoré sa stali svedkami trestného činu.

Výskumná štúdia s názvom „*Inovačný prístup profesionalizácie práce s deťmi*“ (2014) reaguje na výskumnú štúdiu „*Novo vynárajúce sa potreby detí*“, v ktorej sa poukazuje na aktuálne problémy a javy, medzi ktorými boli najmä: nárast násillia a strach z neho, rozširovanie závislosti, zmeny v štruktúre rodiny, zviditeľnenie domáceho násillia, potreba posilnenia výchovnej funkcie školy a pod. Čo sa však ukazuje ako nové, je nárast, masovejšie rozšírenie uvedených javov. Nárast komputerizácie a dostupnosti informačných technológií (skoro všetky deti na Slovensku – 97,2 % majú prístup na internet, nárast vlastníctva mobilov deťmi – zo 60 % v roku 2006 na 76 % v roku 2008). V súčasnosti zaznamenávame väčší výskyt a silnejšie prejavy vyššie uvádzaných javov a zároveň naliehavjšie volanie po adekvátnom reagovaní zainteresovaných.

Možné riešenia ako reagovať na vyššie uvádzané problémy je v štúdiu *Inovačný prístup profesionalizácie práce s deťmi* (2014) uvedené: pozerat' sa na problémy aj očami dieťaťa, učit' sa rešpektovať navzájom, byť dôveryhodní, konať dôveryhodne, hovoriť pravdu, používať efektívnu komunikáciu, napr. aktívne počúvanie, kooperatívne riešenie konfliktov, odhaľovať vlastné stereotypy v komunikácii a i. V závere autori výskumnej štúdie poukazujú na dlhodobé nereflektované potreby detí, medzi ktoré zaraďujú potrebu sebaúcty a rešpektujúcej komunikácie. Uvedené potreby sú explicitne vymedzené a je možné ich aplikovať v základných školách prostredníctvom prierezovej témy „Osobnostný a sociálny rozvoj“.

Školské prostredie má špecifickú úlohu v primárnej prevencii, a to predchádzať problémovému správaniu u detí a mládeže už v ranných štádiách, čo vyžaduje aj tímový a systémový prístup – najmä spoluprácu škôl s rodinami, so špecializovanými poradenskými zariadeniami, políciou či sociálnou kuratelou. Podstata prevencie spočíva v pomere protektívnych a rizikových faktorov, vo výchovnom procese a v pôsobení prostredia, a preto je potrebné prostredníctvom rôznych záujmových činností hľadať a nachádzať situácie, ktoré do života prinášajú pocit radosti, uspokojenia a sebarealizácie (Kraus, 2011).

Implementácia vybraných prierezových tém v základných školách a ich preventívny potenciál

V intenciách Štátnych vzdelávacích programov ISCED 1 a ISCED 2 je základom prevencie rozvíjanie všeobecných kompetencií žiakov s dôrazom na:

- rozvoj sociálnych spôsobilostí, ktoré sú nápomocné pri orientácii v sociálnych vzťahoch, formovaní zodpovednosti za vlastné správanie a uvedomenie so svojho konania,
- posilňovanie komunikačných spôsobilostí, s cieľom nasmerovať a získavať žiakov k preferovaniu konštruktívneho riešenia problémov a konfliktov, nácviku adekvátnych reakcií na zvládanie stresu, neúspechu a kritiku,
- vytváranie pozitívnej sociálnej klímy v prostredí školy, ktorej základom je atmosféra dôvery, bezpečia, istoty a prijatia,
- formovanie pozitívnych postojov k spoločenským a humanistickým hodnotám (Bíziková, 2016).

Jedna z prierezových tém, ktorá ponúka učiteľom možnosti pre ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiakov, ale zároveň reflektuje spoločenské výzvy a dynamické zmeny v spoločnosti je prierezová téma Osobnostný a sociálny rozvoj. Cieľom prierezovej témy je predovšetkým rozvíjať u žiakov sebareflexiu (rozmýšľať o sebe), sebaopoznávanie, sebaúctu, sebadôveru a s tým spojené prevzatie zodpovednosti za svoje konanie, osobný život a seba vzdelávanie, naučiť žiakov uplatňovať svoje práva, ale aj rešpektovať názory, potreby a práva ostatných, pomáhať žiakom získavať a udržiavať si osobnostnú integritu, pestovať kvalitné medzil'udské vzťahy, rozvíjať sociálne zručnosti potrebné pre život a spoluprácu, podporovať svojím obsahom prevenciu sociálno-patologických javov v škole (poznatky o šikanovaní, prevencia šikanovania, agresie, užívania návykových látok...). Ďalej rozvíjať u žiakov praktické životné zručnosti vzťahujúce sa k se-

be samému (organizácia vlastného života, organizácia času – hospodárenie s časom, myslenia, citov a správania) a k iným ľuďom (komunikácia, spolupráca, rozvíjanie medziludských vzťahov, empatia, hodnotné priateľstvá, prosociálnosť, asertívne správanie...). Zámerom realizácie jednotlivých aktivít je poukázať na možnosti rozvíjania, podporovania a posilňovania empatických a prosociálnych tendencií u žiakov, ktoré by mal prispieť k ich väčšej psychickej zrelosti a mali by im pomôcť odkryť vlastnú identitu, sebaúctu, pocit vlastnej hodnoty, pretože len tak budú schopní efektívnejšie fungovať a akceptovať individuálne zvláštnosti v prežívaní a správaní u spolužiakov a byť voči nim tolerantní.

Uvedené aktivity sú zamerané na intenzívny zážitok jednotlivca v skupine, ako uvádza Rogers (1997), práve prostredníctvom zážitku dochádza k zmenám v oblasti senzitivity, motivácie, schopnosti vyrovnať sa so svojimi pocitmi k sebe aj iným ľuďom a vzájomnej nezávislosti.

V roku 2017 v rámci riešenia projektu APVV bolo jedným z jeho výstupov vytvoriť metodické príručky pre vybrané prierezové témy (mediálny výchova, enviromentálna výchova, osobnostný a sociálny rozvoj,...). Metodický materiál s názvom „Prosociálny rozvoj žiakov prostredníctvom etickej výchovy“ je dielom autoriek M. Niklová, J. Stehlíkova (2017). Uvedená publikácia je určená predovšetkým učiteľom etickej výchovy s cieľom uľahčenia a konkretizácie vybraných námetov v intenciách prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj osobnosti žiaka. Autorky v nej prezentujú vybrané námety prierezových tém pre žiakov od 5. ročníka až po 9. ročník základných škôl. K metodickým materiálom autorky vypracovali aj pracovné listy pre žiakov pod názvom „Rozvíjanie prosociálneho správania žiakov základných škôl“ (2017). Pracovné listy obsahujú výber aktivít a námetov určených pre žiakov 5.-9. ročníka základných škôl. Cieľom metodického materiálu je predovšetkým rozvíjať u žiakov sebareflexiu, sebaopoznávanie, sebaúctu, sebadôveru a s tým spojené prevzatie zodpovednosti za svoje konanie, osobný život a seba vzdelávanie, pomáhať žiakom získavať a udržiavať si osobnostnú integritu, pestovať kvalitné medziludské vzťahy, rozvíjať sociálne zručnosti potrebné pre život a spoluprácu, podporovať svojím obsahom prevenciu sociálno-patologických javov v škole. Pracovné listy sú koncipované názorne a konkrétne s cieľom motivovať žiakov pre priamu prácu s nimi podľa jednotlivých ročníkov. Prevencia problémového správania žiakov je explicitne aplikovaná najmä pre žiakov 7.-9. ročníka základných škôl. Tematický je

začlenená najmä v uvedených aktivitách (vyberáme iba niektoré): Zá- kerná choroba, Prečo to ľudia robia, Závislosť na nikotíne, Život bez cigariet, Stop, Sexuálne prenosné ochorenia, Pravá alebo falošná, Ma- nipulácia v titulkoch, Tajomstvá a pod.

V prosociálnej výchove autorky E. Poláková a L. Spálová (2016) odporúčajú uplatňovať najmä rôzne typy aktivizujúcich metód. Tie pri- spievajú k zvýšeniu angažovanosti žiakov, zapojenia sa do výchovných aktivít a umožňujú žiakom ovplyvňovať výchovno-vyučovacie ciele žiackou zainteresovanosťou na procese rozhodovania. Medzi aktivizu- júce metódy autorky zaraďujú diskusné metódy, heuristické metódy a metódy riešenia problémov, situačné a inscenačné metódy a didak- tické hry.

Ďalšou z prierezových tém, kde môže učiteľ preventívne pôsobiť je prierezová téma „Mediálna výchova.“ Účinnosť integrovania mediál- nej výchovy ako prierezovej témy v rámci vzdelávacieho obsahu jed- notlivých predmetov je relatívne nízka. Dokazujú to aj empirické výskumy N. Slavíkovej (2010), V. Kačínovej (2013) a i., podľa ktorých zástupcovia mnohých škôl nemali dostatočné znalosti problematiky a ako prvky mediálnej výchovy označovali témy, ktoré s ňou vôbec ne- súvisia (napr. vyučovanie štátnej hymny, moja obec a pod.), prípadne za mediálnu výchovu považovali to, že učitelia na hodinách používajú dataprojektor, počítač a iné technické zariadenia využívané na didak- tické účely.

V intenciách riešenia projektu APVV – 14-0176 (hlavná riešiteľka prof. E. Poláková) sme realizovali empirický výskum, ktorého cieľom bolo zistiť aktuálny stav a najčastejšie problémy pri začleňovaní jed- notlivých prierezových tém do vyučovania etickej výchovy. Výskum bol realizovaný metódou diskusie vo fokusových skupinách v rokoch 2015–2016 u učiteľov vybraných základných škôl na Slovensku. Z vý- skumu sme zistili, že učitelia skúmaných základných škôl sa najviac venujú prierezovej téme mediálna výchova. Takmer nikto sa explicitne nevyjadril, že by prierezové témy neuplatňoval, len z časového hľad- ska je to pre nich náročné. Preto by skúmaní učitelia uvítali napr. aktu- alizovanú webovú stránku s aktuálnymi didaktickými usmerneniami, absentujú im v tejto oblasti didaktické a metodické materiály (Poláko- vá, 2016).

Na jednej strane média predstavujú úžasný zdroj informácií, zá- žitkov, skúseností, uľahčujú proces socializácie, ale na druhej strane sa vynára otázka „Či mladý človek dokáže filtrovať rôzne mediálne ob- sahy, diferencovať príležitosti pre svoj osobný rozvoj, schopnosť byť

empatický a vnímavý voči potrebám iných, rešpektovať druhých a ich kultúrne odlišnosti a pod. Preto je relevantné rozvíjať u žiakov mediálnu gramotnosť s cieľom lepšej orientácie sa v mediálnych obsahoch, formovať u žiakov kritické myslenie a pod. V tomto smere je relevantné naučiť žiakov identifikovať hroziace nebezpečenstvá plynúce z využívania moderných technológií a na druhej strane ukázať im aj možnosti efektívnej obrany. Prvým krokom k úspešnej prevencii sociálno-patologických javov virtuálneho sveta - je dostatočná informovanosť. Preto v tomto smere považujeme za významné poukázať na multimediálny didaktický materiál, ako jeden z parciálnych výsledkov riešenia projektu APVV – 14-0176 s názvom „Mediálna výchova žiakov v predmete etická výchova“, ktorú spracovali autorky K. Čižmarová a E. Poláková 2017. Z ďalších metodických materiálov, ktoré môžu učitelia použiť je publikácia „Deti v sieti“, ktorá vznikla ako súčasť projektov eSlovenko o.z., Zodpovedne.sk, OVCE.sk, Pomoc.sk a Stopline.sk, oboznamuje čitateľov o bezpečnom a zodpovednom používaní internetu a mobilov. (Drobný, 2013) Publikácia Deti v sieti upozorňuje na riziká virtuálneho prostredia a poukazuje na formy pomoci s cieľom predchádzať situáciám, v ktorých by naše deti ostali uväznené v digitálnej sieti.

Ako uvádza M. Dulovics (2016) mediálna výchova môže byť v škole aplikovaná prostredníctvom nešpecifickej prevencie (kritické vnímanie mediálnych obsahov, rozvoj tolerancie, prosociálneho správania, ...), špecifickej prevencie (konkrétne formy online rizikového správania akými sú kyberšikanovanie, cybersex, ...) a prevencia viktimácie, aby sa jedinec nestal obeťou online rizikového správania. Prevencia musí byť realizovaná ako systematická práca realizovaná počas celého školského roka, aj u žiakov prvého stupňa základných škôl adekvátnymi a veku primeranými formami a metódami. (Emmerová, 2017)

Cieľom mediálnej výchovy je rozvoj kritického myslenia u žiakov, ochrana pred potencionálnym ohrozením, selekcia prijímaných informácií s cieľom vyjadriť a vytvárať vlastné názory a postoje vo vzťahu k médiám a mediálnym produktom. Taktiež v nadväznosti na mediálnu gramotnosť by žiaci mali sami dokázať koncipovať mediálne produkty a mali by disponovať takými kompetenciami, ktorým by mohli efektívne čeliť mediálnej manipulácii. Je v kompetenciách školy, akým spôsobom povinne integruje problematiku mediálnej výchovy do obsahu vzdelávania.

Záver

Vzhľadom ku skutočnosti, že škola patrí medzi sekundárne výchovné a socializačné činitele hneď po rodine, ťažisko preventívneho úsilia by malo spočívať prioritne na nej. Ide o inštitúciu, v ktorej deti prežívajú značnú časť dňa a podstatnú časť svojej mladosti. Škola poskytuje dieťaťu vzdelanie, výchovu, vplýva na formovanie jeho osobnosti ako aj na jeho morálne, etické a právne vedomie. Uskutočňovanie primárnej prevencie v školách by mala byť nevyhnutnosťou. Kardinálnu úlohu v primárnej prevencii problémového správania žiakov v školách zastávajú pedagogickí a odborní zamestnanci školy. Z pedagogických zamestnancov ide najmä o koordinátora prevencie, ktorý zastrešuje a koordinuje prevenciu v školách, triednych učiteľov, ale aj učiteľov výchovných predmetov, osobitnej učiteľov etickej výchovy. Učiteľ etickej výchovy môže aplikovať viaceré prierezové témy, ktoré vymedzuje Štátny vzdelávací program a preventívne pôsobiť na žiakov, na čo poukazuje aj B. Baďurová (2015).

V rámci preventívnych aktivít by malo byť pôsobenie odborníkov v škole zamerané na rozvíjanie sociálnych spôsobilostí žiakov so zreteľom na podporu protektívnych faktorov, efektívne riešenie problémov, rozvíjanie sociálnej komunikácie, sociálnej percepcie, zvládanie hnevu, sebareflexie, autoregulácie a i.

Zoznam použitých zdrojov

BAĎUROVÁ, B. Problematika vybraných prierezových tém na hodinách etickej výchovy. In *Kurikulárna reforma a perspektívy základnej školy*. Banská Bystrica: Belianum, 2015, s. 210–218. ISBN 978-80-557-1024-2.

BIZÍKOVÁ, Ľ. Východiská k tvorbe stratégie školy v prevencii rizikového správania. *piatazs.sk* [online]. Dostupné na: www.piatazs.sk.

ČIŽMÁROVÁ, K. a POLÁKOVÁ, E. *Mediálna výchova žiakov v predmete etická výchova*. Banská Bystrica: Belianum, 2017. ISBN 978-80-557-1225-3.

DULOVICS, M. Mediálna výchova v edukačnom procese so zreteľom na prevenciu online rizikového správania. In *Prevence*. Praha: Život bez závislostí. 2016, roč. 13, č. 7. ISSN 1214-8717.

EMMEROVÁ, I., NIKLOVÁ, M. a DULOVICS, M. *Základy mediálnej výchovy pre sociálnych pedagógov a pedagógov*. Banská Bystrica: Belianum, 2015. 190 s. ISBN 978-80-557-0925-3.

EMMEROVÁ, I. *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 142 s. ISBN 978-80-557-0463-0.

EMMEROVÁ, I. Rizikové vplyvy virtuálneho priestoru na žiakov a možnosti preventívneho pôsobenia v školskom prostredí. In *Vychovávateľ*. 2017, roč. 65. č. 3-4. ISSN 0139-6919.

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. a HRONEC, M. *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica: Belianum, 2014. ISBN 978-80-557-0806-5.

Inovačný prístup k profesionalizácii práce s deťmi. Nadácia pre deti Slovenska. Bratislava. 2014. ISBN 978-80-89403-06-6. Dostupné na: http://www.skola21.sk/public/files/kniznica/spolupraca/Inovacny_pristup_k_profesionalizacii_prace_s_detmi.pdf.

KAČINOVÁ, V., KOLČÁKOVÁ, V. a TINKA, J. *Súčasný stav začlenenia mediálnej výchovy do obsahu vzdelávania na základných školách na Slovensku*. Trnava: IMEC – Centrum mediálnej gramotnosti, FMK UCM Trnava, 2013. Dostupné na: <http://issuu.com/medialnavychova.sk/docs/vyskumna_sprava_zs.original>.

KAMARÁŠOVÁ, L. *Aktuálne problémy pri realizácii primárnej prevencie sociálno-patologických javov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 135 s. ISBN 978-80-557-0503-3.

KRAUS, B. Prevencia kriminality detí a mládeže. In *Sociálna prevencia* [online]. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2011, roč. 1. 30 s. ISSN 1336-679. [cit. 2015-11-11]. Dostupné na: http://www.nocka.sk/uploads/19/79/197989d067e3ce36ade53d9ff59bf898/prevencia-kriminality-2011_web-2-final.pdf>.

MAKUCHOVÁ, J. Vplyv sociálneho prostredia na vznik agresívneho správania žiakov základných škôl a možnosti jeho prevencie. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (12)*. Banská Bystrica: Belianum, 2016. ISBN 978-80-557-1145-4.

NIKLOVA, M. a ŠAJGALOVA, M. Pupils' Aggressive Behaviour towards Teachers in Elementary Schools in Slovakia. In *The New Educational Review*. 2016, Vol. 46, No. 4. ISSN 1732-6729.

NIKLOVÁ, M. a STEHLÍKOVÁ, J. *Prosociálny rozvoj žiakov prostredníctvom etickej výchovy*. Banská Bystrica: Belianum, 2017. 96 s. ISBN 978-80-557-1223-9.

NIKLOVÁ, M., STEHLÍKOVÁ, J. a ŠAJGALOVÁ, M. *Rozvíjanie prosociálneho správania žiakov základných škôl*. Banská Bystrica: Belianum, 2017. ISBN 978-80-557-1303-08.

POLÁKOVÁ, E. a kol. *Ľudské práva a prosociálna výchova*. Banská Bystrica: Belianum, 2016. 177s. ISBN 978-80-557-1083-9.

POLÁKOVÁ, E. a kol. *Prierezové témy v etickej výchove*. Banská Bystrica: Belianum, 2016. ISBN 978-80-557-1106-5.

ROGERS, C. R. *Spôsob bytia*. Modra: Inštitút Rozvoja osobnosti, 1997. 263 s. ISBN 90-9678-320-3.

SLAVÍKOVÁ, N. Význam mediálnej výchovy v prvej dekáde 21. storočia. In *Mediálna výchova v otvorenom priestore*. Bratislava: Stredná odborná škola polygrafická, 2010. ISBN 978-80-89439-05-8.

Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja. *minedu.sk* [online]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/>.

Správa o sociálnej situácii obyvateľstva Slovenskej republiky za rok 2016. *employment.gov.sk* [online]. Bratislava: 2017. Dostupné na: <https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/ministerstvo/analyticke-centrum/sprava-socialnej-situacii-2016.pdf>.

ŠAJGALOVÁ, M. Možnosti riešenia agresívneho správania žiakov voči učiteľom v základných školách. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (12)*. Banská Bystrica: Belianum, 2016. ISBN 978-80-557-1145-4.

Príspevok je priebežným výstupom riešenia APVV projektu 14-0176 s názvom „Didaktické prostriedky uľahčujúce implementáciu vybraných prierezových tém do vyučovania etickej výchovy na druhom stupni základných škôl.“

Autori

Doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta,

Katedra pedagogiky

miriam.niklova@umb.sk

PaedDr. Jana Stehlíková, PhD.

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta,

Katedra psychológie

jana.stehlikova@umb.sk

ŠKOLSKÝ SOCIÁLNY PEDAGÓG – JEHO ČINNOSŤ A PROBLÉMY V ZÁKLADNEJ ŠKOLE

PhDr. Andrea Pavúková, PhD.

Anotácia

Súčasná situácia v základných školách si vyžaduje realizovanie prevencie, ale aj ďalšej sociálno-výchovnej práce. Pôsobenie sociálnych pedagógov v škole je už na Slovensku veľmi dobre legislatívne upravené. Príspevok približuje činnosti a problémy školských sociálnych pedagógov v Slovenskej republike.

Kľúčové slová: sociálny pedagóg, školský sociálny pedagóg, prevencia.

Nárast sociálnopatologických javov v školách si vyžiadala potrebu profesionalizácie prevencie a s tým súvisiace zavedenie pozícií pre sociálnych pedagógov pôsobiacich v podmienkach základných i stredných škôl. Realizovanie prevencie v školách je nevyhnutné. (Bělík, Hoferková, 2016).

Ako uvádza I. Emmerová (2012, s. 80) „škola ako profesionálna výchovno-vzdelávacia inštitúcia zohráva dôležitú úlohu aj pri realizovaní prevencie, predovšetkým primárnej a keďže je problémové správanie tak rozšírené, má pôsobiť aj v oblasti sekundárnej prevencie.“

Pozície sociálnych pedagógov v školskom prostredí a ich kompetencie sú doposiaľ mnohým pedagogickým, nepedagogickým zamestnancom, rodičom, ako aj laickej verejnosti neznáme. V teoretickej rovine je činnosť sociálnych pedagógov ako odborných zamestnancov dostatočne rozpracovaná, čo dokumentuje aj zákon č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, ktorý v paragrafe 24 uvádza ich konkrétne odborné činnosti, avšak v praxi pri ich realizácii sa sociálni pedagógovia musia mnohokrát popasovať s viacerými problémami.

Jedným z nich je časový priestor na realizovanie prevencie sociálnopatologických javov a aktivít zameraných na nácvik sociálnych zručností. Sociálny pedagóg môže na realizovanie prevencie využívať výchovné predmety, predovšetkým etickú, občiansku výchovu, náuku o spoločnosti a pod. po dohode s vyučujúcim príslušného výchovného predmetu. Priestor pre realizovanie sociálneho pedagóga v škole vytvára aj školský klub, avšak problémom je, že nie všetci žiaci ho na-

vštevujú. Môžu v ňom absentovať práve žiaci, pre ktorých by bola práca sociálnych pedagógov najväčším prínosom.

V práci školských sociálnych pedagógov na rozdiel od učiteľov absentujú konkrétne časovo-tematické plány, čo nepovažujem za nevýhodu, práve naopak, pretože v tomto smere majú školskí sociálni pedagógovia „voľnú ruku“ a tak si plánovanie, určovanie tém a času realizácie preventívnych aktivít podľa potreby a stavu praxe môžu organizovať sami.

Ako problém školského sociálneho pedagóga vnímam nedostatočnú osvetu o funkcii sociálneho pedagóga v škole predovšetkým vo vzťahu k pedagogickým zamestnancom. Doterajšie praktické skúsenosti ukazujú, že mnohí učitelia nemajú dostatočné informácie o tom, kto je sociálny pedagóg, aké sú jeho kompetencie, v čom spočíva jeho hlavná náplň práce a jeho činnosť si často zamieňajú s činnosťou pedagogických asistentov.

Ďalší problém vidím v prelínaní kompetencií sociálnych pedagógov, výchovných poradcov a tiež koordinátorov prevencie. Aj napriek tomu, že výchovní poradcovia a koordinátori prevencie majú v pláne práce zakotvenú okrem iného aj realizáciu prevencie sociálnopatologických javov zastávam názor, že prevenciu by mal vykonávať sociálny pedagóg ako erudovaný odborník, ktorý je na realizáciu prevencie na profesionálnej úrovni pripravovaný vo vysokoškolskom štúdiu.

Ťažisko práce sociálneho pedagóga v školách spočíva v realizovaní predovšetkým primárnej, ale aj sekundárnej prevencie. Na túto skutočnosť poukazuje aj I. Emmerová (2016). Školskí sociálni pedagógovia sa pri svojej práci zameriavajú najmä na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, rómskych žiakov, na žiakov s poruchami správania, ako aj na žiakov, u ktorých sa doposiaľ nevyskytli poruchy v správaní. Sociálny pedagóg musí pri realizovaní prevencie prihliadať na určité osobitosti žiakov, najmä na ich vek, perцепčné schopnosti a na základe toho vyberať vhodné preventívne aktivity a tomu prispôbovať využívané metódy a techniky práce.

Medzi metódy a formy, ktoré sociálny pedagóg pri svojej činnosti v škole využíva patria diagnostika, intervencia, poradenstvo, prevencia, práca s jednotlivcom i so skupinou, práca so sociálnym prostredím žiaka, kazuistiky, pozorovania, rozhovor, experiment, využíva sociometriu, dotazníky, testy a pod. Zároveň komunikuje so žiakmi, pedagogickými pracovníkmi a rodičmi. So žiakom pracuje na podnet triedneho učiteľa, učiteľa, vychovávateľa, žiakov, zákonných zástupcov alebo si jeho správanie a možné problémy všima na skupinových sedeniach

v triede. O svojich zisteniach si priebežne vedie vlastnú dokumentáciu, zakladá výsledky diagnostiky, vypracováva záverečné správy, vyhodnocuje plnenie svojho plánu. (Erlichová, 2012)

Podľa M. Šimegovej Adamík (2009) sociálna činnosť je zameraná najmä na sledovanie a hodnotenie správania žiakov metódami, technikami a postupmi, ktoré zodpovedajú súčasným poznatkom sociálnej pedagogiky a stavu praxe, ďalej na sociálne poradenstvo, socioterapiu, používanie diagnostických metód sociálnej pedagogiky. Sociálny pedagóg pracuje so všetkými žiakmi, učiteľmi a rodičmi, ktorých sa daný sociálnopatologický jav bezprostredne týka, diagnostikuje výskyt sociálnopatologických javov v triedach, realizuje v tejto oblasti poradenstvo, preventívne programy i osvetovú činnosť proti výskytu sociálnopatologických javov v školách.

Ako uvádza M. Procházka (2012) sociálny pedagóg môže organizovať vzdelávanie a výcvik učiteľov pre oblasť prevencie, sám môže v školách pripraviť a realizovať kurzy zamerané na oblasť prevencie, môže ponúknuť kurzy sociálnych zručností a pod. Disponuje znalosťami, ktoré sa týkajú rôznych preventívnych modelov a prístupov a je schopný efektívne pracovať s danou cieľovou skupinou (väčšinou s triedou) s využitím všeobecne uznávaných techník. Sociálny pedagóg pri realizácii prevencie v školskom prostredí má nielen znalosti primárnej prevencie, ale tiež vedomosti z oblasti sekundárnej a terciárnej prevencie, ktoré sa týkajú predovšetkým postupov krízovej intervencie. Je teda schopný v prípade identifikácie konkrétneho problému referencie do príslušného zariadenia.

Sociálny pedagóg v škole by sa mal sústreďovať predovšetkým na hravú formu preventívnych aktivít, využívať skupinové hry a cvičenia, modelové situácie, nácvik rolí, dramatizáciu. Účinnou formou prevencie sú aj preventívne projekty. V rámci nich sú žiakom odovzdávané nielen informácie o sociálnopatologických javoch, ale aj rady ako im predchádzať, a to prevažne zážitkovou formou, ktorú prijímajú oveľa lepšie než klasickú prednáškovú formu. Formou zážitku si žiaci dokážu omnoho efektívnejšie osvojiť nové poznatky a informácie, intenzívne na ne reagovať. Pri realizovaní preventívnych projektov je nevyhnutné vytvoriť atmosféru otvorenej a dôvernej komunikácie, ktorá žiakom umožní o danej problematike diskutovať, vymieňať si postrehy či skúsenosti a zároveň im pomôže vyvinúť vlastné stratégie a nápady na to, ako sa s týmito nežiaducimi javmi vysporiadať. (Rosová, 2015)

Sociálnym pedagógom sú pri realizovaní prevencie sociálnopatologických javov nápomocné projekty prevenčnej práce, metodické príručky, odborná knižná literatúra, ako aj internetové zdroje, z ktorých môžu čerpať námety na preventívne aktivity. Využívanými formami prevencie sú aj prednášky a besedy, diskusie, organizovanie workshopov a tiež projektívne metódy. Pri realizovaní prevencie sociálnopatologických javov je nutné klásť dôraz na jej systematickosť. Skúsenosti z praxe ukazujú, že pravidelné realizovanie preventívnych aktivít je omnoho účinnejšie než uskutočnenie jednorazovej aktivity.

Neoddeliteľnou súčasťou práce školských sociálnych pedagógov je aj spolupráca s rodičmi žiakov, ako aj s inými odbornými zamestnancami školy (školský psychológ, špeciálny pedagóg), učiteľmi, triednymi učiteľmi, s poradenskými zariadeniami, políciou, úradom práce, sociálnych vecí a rodiny a tiež poskytovanie poradenstva.

Schválením nového Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní majú školy viac otvorené možnosti pre zavedenie tejto funkcie. Závažným problémom, prečo sociálni pedagógovia pôsobia v podmienkach slovenských škôl len ojedinele je nedostatok vymedzených finančných prostriedkov pre ich pozície v školách. Ako uvádza J. Hroncová (2009, s. 69) „je zarážajúce, že súčasné vedenia základných a stredných škôl zatiaľ nereagujú na legislatívne zmeny a funkciu sociálneho pedagóga do škôl ešte nezaviedli. Absencia profesionalizácie prevencie sa odráža aj na nízkej efektívnosti preventívnych aktivít na školách a tiež v neustálom náraste deviantného správania u žiakov. Je nutné, aby riadiace školské orgány venovali tejto problematike vyššiu pozornosť.“ Sociálny pedagóg môže mať postavenie „interného“ zamestnanca školy, kde je priamo prítomný v škole, má svoju kanceláriu alebo môže pôsobiť „externe“ vo viacerých školách súčasne, kde realizuje krátkodobé aktivity na objednávku školy. Výhodou prvého modelu je, že môže byť na blízku žiaka v škole, keď sa objaví problém a môže okamžite zasiahnuť. V súčasných školách stúpa počet žiakov ohrozených sociálnopatologickými javmi, preto by bolo pomocou, keby mohol sociálny pedagóg pôsobiť v každej škole interne. (Erlichová, 2012)

Záver

Súčasná škola by mala byť inštitúciou, kde akékoľvek problémové správanie žiakov nemá miesto a nebude akceptované v žiadnych podobách. Žiadna škola nie je voči takémuto správaniu žiakov imúnna, preto je potrebné zvýšenú pozornosť venovať jeho prevencii, ktorú by mal na profesionálnej úrovni zabezpečovať sociálny pedagóg. Je na škodu

veci, že sociálni pedagógovia pôsobia v našich školách len zriedkavo. Pevne verím, že pozície sociálnych pedagógov pôsobiacich v školách budú mať v budúcnosti vzostupnú tendenciu.

Zoznam použitých zdrojov

BĚLÍK, V. a HOFERKOVÁ, S. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí*. Hradec Králové: Tribun EU, 2016. 141 s. ISBN 978-80-263-1015-0.

EMMEROVÁ, I. *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 142 s. ISBN 978-80-557-0463-0.

EMMEROVÁ, I. School Preventive Socio-Educational Work of Social Pedagogues in the Slovak Republic and an Outline of Their Activities in the Other V4 Countries. In *The New Educational Review*. 2016, 4, s. 95–103. ISSN 1732-6729.

ERLICOVÁ, I. Uplatnenie sociálneho pedagóga na stredných školách – problémy a vlastné skúsenosti. In HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. a kol. *Sociálny pedagóg v škole*. Banská Bystrica: Pf UMB, 2012, s. 180–186. ISBN 978-80-557-0465-4.

HRONCOVÁ, J. Súčasná legislatívne a ďalšie možnosti uplatnenia sociálnych pedagógov v praxi. In HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. a kol. *Sociálna pedagogika. Vývoj a súčasný stav*. Banská Bystrica: Pf UMB, 2009, s. 68–70. ISBN 978-80-8083-819-5.

PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

ROSOVÁ, D. Šikanovanie v základnej škole – možnosti prevencie. *prevenciasikanovania.sk* [online]. 2015 [2015-09-11]. Dostupné na: <http://www.previasikanovania.sk/?mod=pedagogovia--teoria-sk--sikanovanie-v-zs-%E2%80%93-moznosti-prevencie>.

ŠIMEGOVÁ ADAMÍK, M. Možnosti a kompetencie sociálnych pedagógov, koordinátorov prevencie a školských psychológov v oblasti prevencie a riešenia školského šikanovania. In *Socialia 2009. Profesionálne kompetencie sociálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov v teórii a praxi v SR a v iných krajinách EÚ*. Banská Bystrica: Pf UMB, 2009, s. 171–175. ISBN 978-80-8083-822-5.

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

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

Autor

PhDr. Andrea Pavúková (Kováčová), PhD.
Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky
andrea.kovacova@umb.sk

MOŽNÉ PŘÍSTUPY K ŘEŠENÍ RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ VE VĚZNICÍCH

Mgr. et Mgr. Tereza Raszková a Bc. Kateřina Machková

Anotace

Rizikové chování je termín, který prostupuje celou řadou oborů (psychologie, etopedie, pedagogika atd.) a vyžaduje mezioborový pohled. Uvedený termín spadá v současné době zejména do působnosti ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, termínem však můžeme definovat i specifické projevy chování a jednání u osob ve výkonu vazby, výkonu trestu i výkonu zabezpečovací detence. Jak již vyplývá z názvu příspěvku, rizikové chování se vyskytuje i ve věznicích, jako specifický prvek zejména druhého života odsouzených, negativní adaptace na dané prostředí i ve fungování vězeňské subkultury. Vězeňská služba České republiky se zákonnými mechanismy snaží rizikovému chování a jeho důsledkům ve věznicích předcházet.

Klíčová slova: rizikové chování, věznice, odsouzený, prevence, preventivní aktivity.

Úvod

Jedinci jsou nejčastěji uvězněni, neboť je potřeba ochránit společnost před jejich negativním působením. Ve výkonu vazby je to zejména nutnost zajistit osobu pro potřeby orgánů činných v trestním řízení. Výkon trestu odnětí svobody a výkon zabezpečovací detence má zajišťovat ochranu společnosti před pachateli trestných činů.

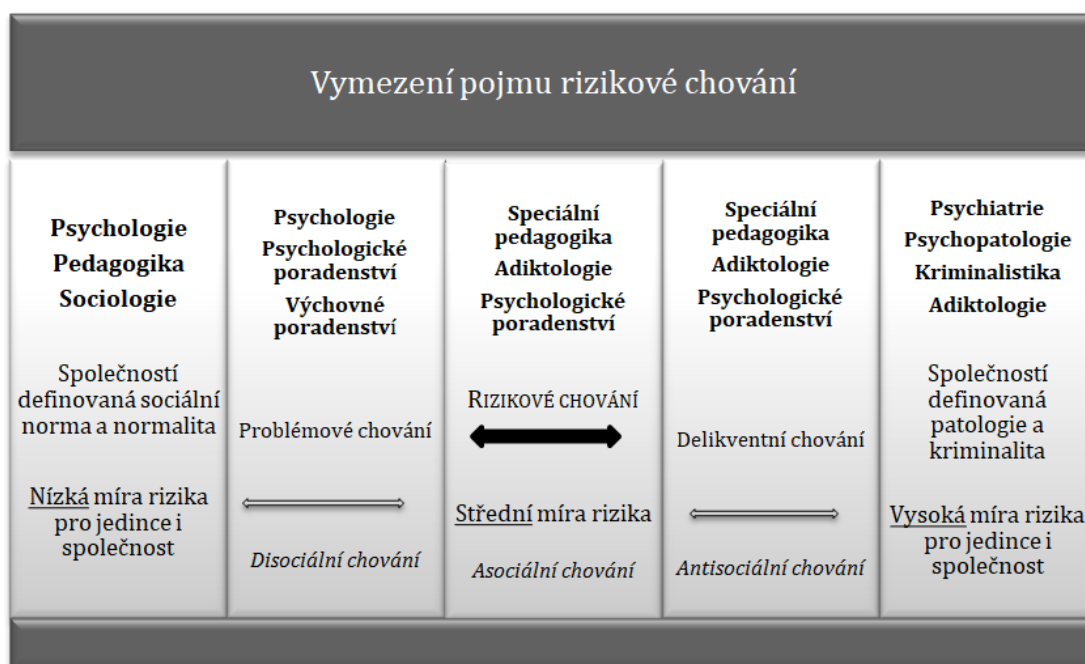
Ve výše uvedených institutech mají osoby tendenci se chovat obdobně jako v civilním životě, tedy porušovat stanovená pravidla a normy. Zvláště právní předpisy zmíněných institutů, a to ve formě kázeňských přestupků či trestné činnosti. Vězni se chovají nevhodně a často rizikově. V tomto ohledu jsou ve vězeňské praxi užívány pojmy jako negativní jevy, rizikové chování či mimořádné události.

Jelikož chápeme pojem negativní jevy jako zastaralý, budeme se v příspěvku věnovat zejména rizikovému chování/jednání ve vězeňských zařízeních a preventivním aktivitám ze strany Vězeňské služby České republiky.

Rizikové chování

„Rizikové chování představuje souhrnný termín pro aktivity realizované jedincem či skupinou, které vedou k viditelným a prokazatelným problémům různého charakteru (psychologického, sociálního, zdravotního atd.) u jedince či skupiny nebo celé společnosti. V odborné psychologické, pedagogické či etopedické literatuře se můžeme setkat s různými názvy, jako je problémové chování, disociální chování, delikventní chování, antisociální chování, asociální chování a další.“ (Skopal, Dolejš, Suchá, 2014, s. 24) V. Sobotková a kol. (2014) pak chápou rizikové chování jako jejich nadřazený pojem, který vyžaduje mezioborový pohled. Pojetí rizikového chování napříč obory nám názorně přibližuje obrázek č. 1.

O1: Vymezení pojmu rizikové chování



Převzato z: Dolejš, 2010, s. 21; Skopal, Dolejš, Suchá, 2014, s. 24.

V. Sobotková a kol. (2014) zároveň upozorňují na skutečnost, že v dospívání je určité rizikové chování (užívání návykových látek, vandalismus) považováno za normální součást vývoje a po dosažení dospělosti v převážné většině samo odezní. Pokud budeme již hovořit o antisociálním chování (viz obrázek č. 1), můžeme zmínit typologii T. E. Moffittové, která „zjistila, že na juvenilní delikvenci se podílejí dvě rozdílné skupiny adolescentů s antisociálním chováním: u první skupiny je antisociální chování přítomno celoživotně (life-course-persistent

antisocial behaviour, LCP), u druhé je limitováno do období dospívání (adolescence-limited antisocial behaviour, AL).“ (Sobotková a kol, 2014, s. 63) L. Čírtková (2014) v souvislosti s touto typologií hovoří o chronickém (recidivista) a epizodickém pachateli (mladistvý pachatel). Právě s první skupinou osob se nejčastěji setkáváme ve věznicích. „Chronický pachatel neboli LCP představuje osobu, pro kterou běžný jazyk používá lidové označení „kriminálník“. Již od útlého věku je jedinec nápadný pro své těžko zvladatelné chování. Běžné výchovné postupy (tresty a pochvaly) na něj příliš nezabírají, často se vyskytují epizody problematického chování (ataky vzteku a vzdorovitosti, destruktivní projevy). Kriminální chování přetrvává i v dospělosti, z pachatele se stává kriminální „generalista“, obraz jeho trestné činnosti je velmi pestrý.“ (Čírtková, 2014, s. 179)

J. Pilař (2015) připomíná výrok D. Farringtona, který označil za podstatné události, které se jedinci stanou mezi počtím a třetím rokem života – jsou prvními kroky ve vývojové řadě vedoucí k poruchám chování v dětství, případně k adolescentní delikvenci a antisociálnímu chování/zločinu v dospělosti. V zahraniční literatuře se objevuje množství zmínek o různých formách neuropsychologických poškozeních v souvislosti s antisociálním chováním, projevujících se v poruchách učení, soustředění, impulzivitě, paměti a celkově snížené adaptaci na školní prostředí. Uvedené „problémy se zhoršují, pokud se nepříznivý neuropsychologický nález spojuje s negativní rodinnou anamnézou.“ (Pilař, 2015, s. 407)

Vězněné osoby se bezesporu dopouštěly na svobodě antisociálního jednání, ve vězeňském prostředí se pak chovají asociálně či antisociálně.

Rizikové chování ve věznicích

Ve vězeňských zařízeních pracujeme zejména s dospělými osobami, u kterých se v anamnézách setkáme s jistou formou rizikového chování právě v období adolescence (u některých již dokonce v předškolním období). V penitenciární praxi i odborné literatuře je používán pojem negativní jevy ve vězení. Uvedená kategorie obsahuje pestrou škálu sociálně patologických jevů (např. sebevražednost, sebepoškozování, heteroagrese, závislost na návykových látkách), ale také jevy, které za sociálně patologické označit nemůžeme (zejm. volní odmítání stravy, náhradní sexuální uspokojování, držení nepovolených předmětů, adaptace na vězeňské podmínky v deviantním slova smyslu). Z tohoto

pohledu se jako vhodné jeví použití označení rizikové jevy/chování ve vězení. Jedná se o veškeré chování, které má negativní dopad na zdraví, sociální nebo psychologické fungování vězněné osoby anebo ohrožuje spoluvězně či personál věznice, a zároveň znesnadňuje či znemožňuje penitenciární působení a naplňování účelu výkonu trestu (viz ustanovení § 1 odst. 2 zákona o výkonu trestu odnětí svobody), přičemž ohrožení může být reálné nebo předpokládané.

Problematikou rizikového chování ve věznicích se zabývá kupříkladu A. Marešová (2000; 2003), Š. Blatníková (2016), J. Sochůrek (2007), B. Vegrichová (2016; 2017), T. Raszková (2014; 2015), T. Kubín (2016) či O. Kolář (2017).

Výzkumy jsou v České republice zajišťovány zejména prostřednictvím Institutu pro kriminologii a sociální prevenci (již zmíněná Marešová, 2000; 2003; Blatníková, 2004; Biedermanová, 2015), dále i v závěrečných pracích studentů bakalářských (Minařích, 2014), magisterských (Řešátko, 2013) či doktorských studijních programů (Dirga, 2016).

Náš příspěvek však primárně nepojednává o jednotlivých rizikových jevech, jejich výskytu či charakteristice ve vězeňském prostředí, chce totiž vyzdvihnout samotné přístupy Vězeňské služby České republiky k jejich řešení (či případným preventivním aktivitám). I pro vězněné osoby platí, že „rizikové chování bývá velmi často – vzhledem k osobnostnímu vývoji jedince – účelové a v tomto smyslu funkční. Pomáhá řešit aktuální potřeby (zvýšit vlastní sebevědomí či pocit identity, sebedůvěru, zapojit se do skupiny apod.), to však nijak nesnižuje možné nebezpečí následků.“ (Sobotková a kol., 2014, s. 45) Často jsou rizikové jevy ve vězení vyústěním adaptace na vězeňské podmínky.

Do rizikových jevů ve vězení můžeme zařadit již výše zmiňovanou agresi (autoagresi i heteroagresi), volní odmítání stravy (hladovky), náhradní sexuální uspokojování (nucenou i dobrovolnou formu), užívání omamných a psychotropních látek (s cílem utéci od reality), držení nepovolených předmětů (omamné a psychotropní látky, telefony, peníze, pomůcky k tetování či k jinému narušení integrity kůže) a hromadné nepokoje (vzpoury). Do uvedeného výčtu je možné začlenit i negativní důsledky věznění, jako je prizonizace a druhý život odsouzených (více Vágnerová, 2012). Tyto jevy/chování jsou často pro zaměstnance věznic latentní, či počet nahlášených případů je poměrně nízký (odhadujeme, že reálné procento výskytu ho několiknásobně převyšuje). Většinu zmíněných jevů označujeme v penitenciární praxi

jako tzv. mimořádné události. Vybrané jevy jsou zveřejňovány ve statistických ročenkách Vězeňské služby (viz tabulka č. 1).

T1: Vybrané mimořádné události ze statistických ročenek Vězeňské služby České republiky (vždy k 31. 12. příslušného roku)

		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Útěk	obvinění									
	odsouzení	3	0	1	0	0	0	1	1	4
Pokus o útěk	obvinění									
	odsouzení							1	1	5
Pokus o vraždu vězněné osoby	obvinění								1	1
	odsouzení							1		
Sebevražda	obvinění	7	6	3	6	11	3	6	8	4
	odsouzení	6	7	8	3	4	4	7	5	10
Pokus o sebevraždu	obvinění							18	10	6
	odsouzení							21	17	13
Sebepoškození	obvinění							1	1	4
	odsouzení							2	3	1
Těžký úraz	obvinění								1	
	odsouzení							9	4	2
Odchod	obvinění									
	odsouzení	1	2	1	2	2	1	10	7	13
Zneužití VP mimo věznic v souvislosti:	se zaměstnáním									
	odsouzení	19	4	20	8	6	9	2		2
	s přerušením VTOS									
	odsouzení	3	5	5	6	4	3	5	2	5
s PZ										
	odsouzení	1	0	3	4	12	3	0	2	1
s návštěvou										
	odsouzení							1	2	2
Individuální hladovka	obvinění	3	2	3	2	1	2	2		2
	odsouzení	18	16	16	16	5	8	4	4	2
Zneužití OPL	obvinění							9	20	22
	odsouzení							447	548	803
Napadení příslušníka či občanského zaměstnance	obvinění	10	11	16	6	3	7	2	9	7
	odsouzení	29	17	21	17	29	17	16	21	15

Vlastní zpracování – čerpáno z: Statistické ročenky Vězeňské služby České republiky 2008–2016.

Preventivní aktivity

Mezi preventivní aktivity můžeme řadit skupinové či individuální působení. Jednou z nejvhodnějších preventivních aktivit je podpora rodinných vazeb, jež patří i mezi případné motivační činitele pro práci s vězněnými osobami („za dobré chování“ může mít odsouzený návštěvy bez zrakové a sluchové kontroly zaměstnanců Vězeňské služby, kázeňské odměny v pravomoci ředitele věznice – povolení opustit věznic v souvislosti s návštěvou či přerušeni výkonu trestu).

Okruh zaměstnanců, který je v každodenním styku s odsouzenými, není příliš velký. Nejdůležitější úlohu bezesporu sehrávají vychovatelé a dozorcí, jež jsou s vymezeným počtem vězněných osob v pravidelném kontaktu (odsouzení jsou přidělováni na jednotlivé ubytovny

a svěřeny do péče konkrétnímu vychovateli). Zejména od vychovatelů se vyžaduje znalost jednotlivých odsouzených a přímá výchovná práce. Dalšími osobami pracujícími s vězni jsou sociální pracovníci, speciální pedagogové, psychologové a vychovatelé terapeuti. Uvedené osoby se s vězni setkávají zejména v případech jejich potřeby, s ohledem na aktuální situaci či zákonem jasně vymezenou povinnost (zařazení na pracoviště, sociálně-právní poradenství, rozvoj psychické krize, speciálně výchovné aktivity, příprava na propuštění apod.).

Preventivními aktivitami jsou ze své podstaty i samotné programy zacházení. V současné době se při jejich stanovování vychází z míry rizika, kterou má konkrétní odsouzený zjištěnu při svém příchodu do věznice prostřednictvím programu SARPO, případně je mu dle situace aktualizována. Čím je riziko recidivy trestné činnosti vyšší, tím je větší pozornost věnována speciálně výchovným a vzdělávacím aktivitám. Problém však můžeme spatřovat v tom, že Vězeňská služba v tomto ohledu disponuje velmi malým počtem odborných zaměstnanců s odpovídajícím vzděláním či specializačním kurzem. Dalším bodem k zamyšlení je i skutečnost, že při těchto aktivitách je potřebná i dostatečná motivace odsouzených – případně samotných zaměstnanců věznice.

Aktivitami, které mají preventivní charakter směrem k jednotlivým rizikovým jevům, jsou například: poradna drogové prevence, drogové služby ve vězení, individuální psychoterapie, zvládání vlastní agresivity, umění říci ne, nácviky sociálních dovedností, zvládání stresu, program aktivního stylu života apod.

Vězeňská služba s ohledem na páchané násilí mezi odsouzenými vydala nařízení, které se věnuje předcházení, zabránění a včasnému odhalování násilí mezi obviněnými, odsouzenými a chovanci. Jsou zde uvedeny možné oběti i pachatelé násilí se svým příslušným označením:

- STH – s výrazně sníženou tělesnou hmotností,
- NMU – se zjevně nízkou mentální úrovní,
- MON – možný objekt násilí,
- MPN – možný pachatel násilí,
- DVO – další vytypovaná osoba,
- DVO-P – další vytypovaná osoba charakteristická výkonem profese (bývalí policisté, zaměstnanci vězeňské služby, městské policie atd.).

Zejména první tři skupiny se podrobují pravidelným lékařským prohlídkám i prohlídkám těla. Jsou také pod častější vizuální kontrolou

zaměstnanců věznice. Zmiňované nařízení stanovuje i postup v případě zjištění násilí mezi vězňenými osobami. Jedná se především o lékařskou prohlídku, pohovor s psychologem, sepsání několika úředních dokumentů, včetně zahájení kázeňského řízení s pachatelem. Pro ukázkou způsobu a místa provedení násilného jednání je přiložen obrázek č. 2.

O2: První část odůvodnění Rozhodnutí o uložení kázeňského trestu odsouzenému

„Dne _____ v 9,30 hod. viděl _____ na vycházkové věži Vazební věznice _____, že odsouzený _____, nar. _____ napadl na vycházkovém dvoře úderem pěstí do oblasti hlavy odsouzeného _____, nar. _____, čímž mu způsobil újmu na zdraví (otřes mozku a zlomeninu dolní čelisti). Odsouzený _____ svým jednáním porušil povinnosti stanovené v ustanovení § 28 odst. 1 ZVTOS, tím, že nedodržel stanovený pořádek a kázeň a zásady slušného jednání s osobami, s nimiž přichází do styku.“

Negativní chování můžeme/musíme/měli bychom u odsouzených modifikovat. K tomu je vytvořen i legislativně ukotvený systém odměn a kázeňských trestů. R. Čapek (2014) uvádí, že odměny a tresty jako tradiční, behavioristický přístup patří mezi nejběžnější výchovné prostředky. Psychologickými mechanismy, které lze využívat v rámci zacházení s odsouzenými (zejména při individuální práci), může být například mechanismus klimatu, zpětné vazby či povzbuzování. Obecně platí, že do systému odměn a trestů se prolíná očekávání vychovatele (či jiného zaměstnance věznice, případně managementu věznice) a pro kolektiv odsouzených má informační a motivační význam. V současné době se problematice odměn a trestů u vězňených osob věnují pouze legislativci, což postrádá jakýkoliv pedagogický, etopedický či psychologický pohled. Pokud by vychovatel měl svěřeno do péče pouze 20 odsouzených (jak je uvedeno v ustanovení § 2 odst. 2 řádu výkonu trestu odnětí svobody), mohla by být zpětná vazba o odměnách i trestech pro odsouzené účinnější a opravdu individuální (či individualizovaná). Realitou ovšem je i dvojnásobek uvedeného počtu odsouzených nebo dokonce skutečnost, že v době víkendu či státních svátků ho počet vězňů i několikanásobně převyšuje.

Shodně s S. Langerem (2008) považujeme za vhodné systematicky vyhledávat a shromažďovat zkušenosti vychovatelů a dalších pracovníků (speciálních pedagogů, psychologů, vychovatelů terapeutů) a sestavovat výchovné nebo psychoterapeutické modely, které by mohly být ověřovány i statisticky a následně využívány na odpovídajícím vzorku odsouzených. V současné době jsou již legislativně ukotveny některé standardizované programy (Program 3Z, GREPP, Pardon, TP 21 Junior, TP Kemp), které se zaměřují zejména na specifický druh trestné činnosti, například sexuální násilí páchané na dětech, dopravní delikty.

V tomto ohledu upozorňuje veřejný ochránce práv (Věznice: zpráva ze systematických návštěv Veřejného ochránce práv, 2016) na skutečnost, že vychovatelé a další odborní zaměstnanci jsou zahlceni administrativní prací nesouvisející s naplňováním účelu výkonu trestu odnětí svobody. Problémem je i celková atmosféra ve věznici, zejména vztahy mezi vězni a zaměstnanci, či mezi zaměstnanci navzájem. Na prvním místě je z našeho pohledu především bezpečnost, ale pokud chceme odsouzené motivovat ke změně jejich chování, měli bychom minimálně při odborném zacházení působit na odsouzené příkladem a „změkčit“ daný vztah nadřízenost – podřízenost. Vychovatel by měl být empatický (pozorný, ne benevolentní), na druhé straně musí být schopen mít autoritu, která povede vězně k zodpovědnosti za vlastní chování.

I proto se v rámci moderních trendů ve vězeňství zmiňuje T. Gřivna a kol. (2014) o zmenšování podílu vojensky orientovaných zaměstnanců, kteří by měli být nahrazeni osobami vzdělanými v psychologii a vzdělávání dospělých (tím zvyšovat odbornost zaměstnanců pro kvalitnější zacházení s vězni). Uvedené tvrzení bychom však poupravili. Početní rozdíl by se měl zmenšovat, ale v žádném případě na úkor příslušníků, zejména dozorců. Měly by být navýšeny počty všech zaměstnanců na odděleních výkonu trestu. V České republice se v některých věznicích můžeme setkat s tím, že dozorčí služba supluje práci vychovatele a jinde je tomu zase naopak. Obecně tedy můžeme říci, že je velmi důležité pro splnění cílů, které ukládá Koncepce vězeňství do roku 2025 (2016), aby Vězeňská služba disponovala dostatkem kvalitního a erudovaného vězeňského personálu.

Závěr

Pro naše potřeby můžeme použít popis J. Žufníčka (2012, s. 13–14) a dále ho rozpracovat. J. Žufníček uvádí, že „koncept rizikového chování je ve svém současném pojetí značně široký a vyžaduje multidisciplinární přístup. Při řešení projevů rizikového chování je kladen důraz na kvalitu současného, ale i budoucího života, což opět klade velké nároky na odborníky, kteří s cílovou skupinou pracují. Vychovatel by si měl v rámci tohoto konceptu uvědomit moderní trendy, které pohled na problematiku rizikového chování formují.“ V současnosti je kladen důraz na zkoumání především škodlivých projevů rizikového chování (zejména závislosti na návykových látkách, agresivní chování a násilí, rizikové sexuální aktivity, kriminalita páchaná ve výkonu trestu, výkonu vazby či zabezpečovací detence), než na stanovení samotné diagnózy. Každé rizikové chování přináší určitý profit, kvůli kterému se uvedené jednání opakuje. Podstatné je nabídnout alternativy nerizikové formy chování. V tomto ohledu je prostředí věznic naprosto specifické a modifikovat rizikové chování velmi problematické.

Alternativou by mělo být minimálně pedagogické a psychologické poradenství nebo účast ve vhodně zvolených speciálně výchovných aktivitách. Samozřejmostí by měla být hlubší a jemnější diferenciaci odsouzených, případně shodné ubytování. Předpokládáno je i zapojení dalších specialistů na drogovou problematiku, psychiatrů apod. S ohledem na efektivní práci s lidskými zdroji by však tato „pomoc“ měla směřovat zejména k motivovaným odsouzeným (musíme mít na paměti, že se pohybujeme na poli terciární prevence). Dle H. Válkové a kol. (2012) eliminací nepříznivých vlivů výkonu trestu, motivací odsouzených ke změně jejich chování, efektivními programy zacházení a zvýšení konkurenceschopnosti jedince na trhu práce můžeme provádět terciární prevenci recidivy trestné činnosti.

Rizikové chování je důležité vnímat v kontextu norem společnosti a kulturních rituálů (výsledek sociálního učení a v podstatě v rané socializaci neuvědomované). Osobní příklad a zvědomování rizik uvedeného chování je základním požadavkem na vychovatele i další odborné zaměstnance (především dozorce).

V samotném závěru se ztotožňujeme s Š. Blatníkovou (2016) a považujeme za nezbytný efektivní systém klasifikace vězněných osob (vnitřní klasifikace). Zároveň je důležité porozumět rizikovým faktorům, které nám pomohou identifikovat rizikové vězně a být obeznámeni s protektivními faktory či procesy resilience.

Seznam použitých zdrojů

BIEDERMANOVÁ, E. Vybrané sociálně patologické jevy mladistvých a dospělých osob ve výkonu trestu odnětí svobody a na svobodě – srovnání. In *III. kriminologické dny: Sborník příspěvků z konference konané v Hradci Králové ve dnech 19. a 20. ledna 2015*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, s. 327–335. ISBN 978-80-7435-572-1

BLATNÍKOVÁ, Š. et al. *Dlouhodobé tresty odnětí svobody*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2004. 195 s. ISBN 80-7338-024-2.

BLATNÍKOVÁ, Š. *Nebezpečnost a násilí ve vězeňském prostředí*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2016. 108 s. ISBN 978-80-7338-158-5.

ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. 186 s. ISBN 978-80-247-4639-5.

ČÍRTKOVÁ, L. Kriminální chování. In KABÍČEK, P., CSÉMY, L. a J. HAMANOVÁ. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton, 2014, s. 176–186. ISBN 978-80-7387-793-4.

DIRGA, L. *Humanizace po česku: analýza humanizace na úrovni psaných pravidel a reálné praxe v českých věznicích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. 136 s. Disertační práce.

DOLEJŠ, M. *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 189 s. ISBN 978-80-244-2642-6.

GŘIVNA, T. a kol. *Kriminologie*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 536 s. ISBN 978-80-7478-614-3.

KOLÁŘ, O. Výkon trestu odnětí svobody a infiltrace omamných a psychotropních látek do věznic. In RASZKOVÁ, T. a ŠPRÁCHALOVÁ, L. eds. *Acta sociopathologica VI*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017, s. 128–134. ISBN 978-80-7435-666-7.

Koncepce vězeňství do roku 2025. Ministerstvo spravedlnosti ČR, 2016. 162 s. *vscr.cz* [online]. 2017 [2017-09-23]. Dostupné z: https://www.vscr.cz/client_data/1/user_files/19/file/PDF/Koncepce/Koncepce_vezestvi.pdf.

LANGER, S. *Mládež problémová – její typy a možnosti uplatnění: diagnostické, výchovné a profesiografické modely*. 2. vyd. Hradec Králové: Kotva, 2008. 488 s. ISBN 978-80-902210-0-0.

MAREŠOVÁ, A. et al. *Drogy a česká vězeňská populace v kontextu drogové scény a trestněprávní legislativy*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2003. 126 s. ISBN 80-7338-018-8.

MAREŠOVÁ, A. et al. *Drogová problematika ve věznicích ČR a některých zahraničních věznicích*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2000. 122 s. ISBN 80-86008-84-3.

MINAŘÍK, M. *Resocializace odsouzených a jejich život ve výkonu trestu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 72 s. Bakalářská práce.

PILÁŘ, J. Péče o děti v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. JEDLIČKA, R. a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015, s. 384–410. ISBN 978-80-247-5447-5.

RASZKOVÁ, T. Das Gefängnislima. In HRONCOVÁ, J. ed. *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (11)*. Banská Bystrica: Belianum, Univerzita Mateja Bela, 2015, s. 213–223. ISBN 978-80-557-0927-7.

RASZKOVÁ, T. Negativní jevy ve věznicích. In RASZKOVÁ, T. ed. *Acta sociopathologica I*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 125–130. ISBN 978-80-7435-420-5.

RASZKOVÁ, T. a HOFERKOVÁ, S. Rizikové chování ve věznicích. In VÁLKOVÁ, H., ČERNÍKOVÁ, V., FIRSTOVÁ, J. a kol. *Aktuální otázky vězeňství*. Praha: Policejní akademie České republiky v Praze, 2014, s. 63–72. ISBN 978-80-7251-426-7.

RASZKOVÁ, T. a KUBÍN, T. Omamné a psychotropní látky ve věznicích. In ŠPRÁCHALOVÁ, L. a HOFERKOVÁ, S. eds. *Acta sociopathologica III*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016, s. 179–188. ISBN 978-80-7435-637-7.

ŘEŠÁTKO, V. *Vězeňská povstání a teorie kolektivní násilí: analýza mechanismů a příčin tohoto fenoménu*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 79 s. Diplomová práce.

SKOPAL, O., DOLEJŠ, M. a SUCHÁ, J. *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a zákyň*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 73 s. ISBN 978-80-244-4223-5.

SOBOTKOVÁ, V. a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. 147 s. ISBN 978-80-247-4042-3.

SOCHŮREK, J. *Kapitoly z penologie. III. díl, Negativní jevy ve vězení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. 69 s. ISBN 978-80-7372-205-0.

Statistické ročenky Vězeňské služby České republiky 2008–2016. Praha: Generální ředitelství Vězeňské služby České republiky. Dostup-

né z: <https://www.vscr.cz/informacni-servis/statistiky/statisticke-rocenky-vezenske-sluzby/>.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 5. vyd. Praha: Portál, 2012. 870 s. ISBN 978-80-262-0225-7.

VÁLKOVÁ, H. a kol. *Základy kriminologie a trestní politiky*. 2. vyd. Praha: C. H. Beck, 2012. 636 s. ISBN 978-80-7400-429-2.

Věznice: zpráva ze systematických návštěv Veřejného ochránce práv. Brno: Veřejný ochránce práv - ombudsman, 2016. 59 s. ISBN 978-80-87949-25-2.

VEGRICHTOVÁ, B. *Gangy: vězeňské, pouliční a motorkářské*. Praha: Grada Publishing, 2017. 181 s. ISBN 978-80-271-0377-5.

VEGRICHTOVÁ, B. *Symbolika kriminálního tetování*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2016. 201 s. ISBN 978-80-7380-579-1.

Zákon č. 169/1999 Sb., o výkonu trestu odnětí svobody a o změně některých souvisejících zákonů. *Zakonyprolidi.cz* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2017 [cit. 2017-10-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-169>.

ŽUFNÍČEK, J. Existuje primární prevence rizikového chování v „ústavní péči“? In PACNEROVÁ, H., ZELENDA KUPCOVÁ, A. a ŽUFNÍČEK, J. *Vybraná témata vychovatelské praxe: inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, s. 13–24. ISBN 978-80-87652-59-6.

Příspěvek byl vypracován z projektu specifického výzkumu „Možnosti a meze profesionalizace prevence rizikového chování ve školním prostředí“.

Autoři

Mgr. et Mgr. Tereza Raszková.
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,
Katedra sociální patologie a sociologie
tereza.longova@seznam.cz

Bc. Kateřina Machková
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,
Katedra sociální pedagogiky
katerina.machkova@uhk.cz

PREVENCIA KRIMINALITY OBCHODOVANIA S ĽUĎMI V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ Z ASPEKTU SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

Mgr. Aneta Sekáčová, PhD. a Mgr. Kristína Potančoková

Anotácia

Pozícia sociálneho pedagóga v škole a školských zariadeniach je legislatívne zakotvená v Zákone č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a v Zákone č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Profesiou sociálneho pedagóga je nevyhnutné zavádzať v školskom prostredí z dôvodu nárastu sociálnopatologických javov, osobitne kriminálneho správania detí a mládeže, ktoré je potrebné riešiť na profesionálnej úrovni.

Kľúčové slová: kriminalita, obchodovanie s ľuďmi, zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní, zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, sociálny pedagóg v škole, prevencia, sociálnopatologické javy.

Informácie z médií takmer denne upozorňujú na závažné trestné činy, ktorých sa dopúšťajú mladiství a deti. Alarmujúcim faktom je, že neustále narastá kriminalita dospelých aj mládeže. Súvisí to so spoločenskými zmenami, ktoré nastali v spoločnosti po roku 1989 a s ich negatívnymi dôsledkami.

Aj J. Hroncová (2000; 2017) uvádza, že nárast kriminality detí a mládeže súvisí so spoločenskými transformačnými zmenami a ich negatívnymi dôsledkami, medzi ktoré patrí najmä nedokonalá legislatíva, uvoľnenie mravných noriem, pomýlené chápanie demokracie, osvojenie konzumného štýlu života, pokles životnej úrovne a pod. Z hľadiska prevencie kriminality je nutné uviesť, že stúpajúca tendencia kriminality súvisí aj s oslabením primárnej prevencie sociálnopatologických javov zo strany rodiny a jej krízou v postkomunistických krajinách.

Naša spoločnosť sa nachádza v období globalizačných procesov, ktorých negatívne stránky neumožňujú kultúrny a hospodársky vývin spoločnosti izolovane na území jedného štátu a sprostredkujú import zločinu a kultúrnych vzorov z iných krajín (Ondrejko, 2009). Na tomto stave sa podieľajú aj narušené procesy socializácie,

či problémy vo výchove. Neadekvátne pôsobenie v ktorejkoľvek oblasti výchovy môže mať nepredvídateľné následky v správaní a konaní detí a mládeže.

Otázky kriminality sa netýkajú iba Slovenska, ale predstavujú celosvetový problém, ktorý reaguje na vývoj každej spoločnosti. Je nevyhnutné, aby sa neustálym nárastom kriminality zaoberali orgány a inštitúcie na celoštátnej úrovni, aby sa odhaľovali príčiny delikvencie a kriminality mládeže, a aby mohli byť stanovené vhodné opatrenia.

Pojem kriminalita pochádza z latinského „crimen“ – previnenie, zločin a predstavuje „súhrn trestných činov, ktoré spáchali, či už úmyselne, alebo z nedbanlivosti trestnoprávne zodpovední jedinci naistom mieste a za isté obdobie. Kriminalita je relatívne hromadný spoločenský jav, ktorý je podmienený tak spoločensko - ekonomicky, ako aj subjektívne.“ (Heretik, 2004, s. 53)

V slovenskej podobe etymológie slova kriminalita možno identifikovať etický pôvod hodnotenia prestúpenia normy (činiť zlo, zločin ako krajná, odsúdeniahodná podoba zla v správaní človeka k človeku). (Ondrejko, 2011)

J. Hroncová uvádza, že trestný čin je „... čin nebezpečný pre spoločnosť a jeho znaky sú uvedené v Trestnom zákone. Musí teda spĺňať dve podmienky: z obsahovej stránky musí ísť o čin nebezpečný pre spoločnosť a z formálnej stránky musí mať všetky znaky opísané v Trestnom zákone.“ (Hroncová, Kraus, 2006, s. 26)

Pri vymedzení kriminality sa môžeme stretnúť s tromi spôsobmi (Ondrejko, 2011):

1. Sociálno-etické vymedzenie zločinu, ktoré sa opiera o spoločensky vybudovaný systém noriem a kultúrnych vzorov a odvodzuje sa od toho, čo sa prieči dobrým mravom. Z tohto vymedzenia vychádza delenie na prirodzený a umelý zločin. Prirodzeným zločinom rozumieme to, čo je zlé samo o sebe, napríklad vražda a krádež ako neprípustná a odsúdeniahodná forma správania. Prirodzený zločin sa viaže najmä na medzil'udské vzťahy. Opakom prirodzeného zločinu je zločin umelý, teda to, čo je ako zlé zakázané. Sú to trestné činy, ktoré sú zakázané v zmysle ochrany spoločenských princípov.
2. Normatívne (trestno-právne) vymedzenie zločinu je najčastejšie akceptované chápanie kriminality, pojem je vymedzený platným trestným právom. Tento prístup chápania kriminality nezohľadňuje také druhy správania, ktoré P. Ondrejko označuje

za tzv. predpolia kriminality, napríklad problémy sociálnej patológie, prostitúcia, drogová závislosť a podobne.

3. Sociologické vymedzenie umožňuje chápať kriminalitu širšie, a to ako sociálnu deviáciu.

Kľúčovým pojmom vo vzťahu k mládeži je pojem kriminalita mládeže. Ide o porušenie trestno-právnych noriem mladými ľuďmi vo veku 14–18 rokov, ale aj starších ktorých už nemožno považovať za deti. (Hroncová, Kraus, 2006)

„Pojem delikvencia je pojem širší ako kriminalita a zahŕňa aj činy spáchané osobami, ktoré nedosiahli vek 14 rokov. Delikventné správanie je považované za nezákonné, i keď nemusí byť vždy zákonom postihnutelné.“ (Hroncová, Kraus, 2006, s. 28)

Deliktuálna spôsobilosť je povinnosť osobne sa zodpovedať za spáchaný trestný čin. Občan nadobúda deliktuálnu spôsobilosť vo veku 14 rokov. Za kľúčový pojem v tejto kategórii považujeme pojem juvenilná delikvencia. Predstavuje „súhrn negatívnych spoločenských javov, ktorých sa dopustili mladiství vo veku 14–18 rokov, pričom v policajných štatistikách sa do kriminality mládeže zahŕňa aj prekriminalita detí mladších ako 14 rokov.“ (Hroncová, Kraus, 2006, s. 29)

Obchodovanie s ľuďmi, ako jeden z najzávažnejších druhov kriminality, je v literatúre označovaný aj ako najnehanebnejší obchod 21. storočia, moderné otrokárstvo, hoci s otrokárstvom sa ľudská spoločnosť stretáva od svojho počiatku v rôznych podobách. Štatistické údaje a prognózy naznačujú, že v budúcnosti bude nevyhnutné venovať zvýšenú pozornosť prevencii tejto závažnej trestnej činnosti, a to nielen na úrovni miestnej a regionálnej, ale hlavne na celoštátnej a dokonca celoeurópskej úrovni.

Vláda Slovenskej republiky bojuje s problémom obchodovania s ľuďmi, čoho dôkazom je zriadenie expertnej skupiny pre boj proti obchodovaniu s ľuďmi a vypracovanie Národného akčného plánu pre boj proti obchodovaniu s ľuďmi na roky 2010–2014. Problému obchodovania s ľuďmi venovala pozornosť i Stratégia prevencie kriminality v SR na roky 2007–2010 vo svojej piatej prioritě.

Východisko efektívneho boja proti obchodovaniu s ľuďmi môžeme vidieť v dôslednej a účinnej prevencii, ktorá je zameraná na deti a mládež. Práve táto veková kategória je najľahšie formovateľná. Dôležité je zisťovať príčiny a podmienky páchania tohto druhu zločinu u páchatel'ov, dôkladne analyzovať tieto zistenia a na základe nich vy-

tvoriť cieleňú koncepciu prevencie vo vzťahu k potencionálnym obeťiam (Čečot, Madliak, Buksová, 2008).

Možnosti prevencie obchodovania s ľuďmi v školskom prostredí

Rok 2008 bol medzníkom rozširovania možností uplatnenia profesie sociálneho pedagóga v legislatíve. Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní, ktorý nadobudol platnosť 1.9.2008 zaviedol funkciu sociálneho pedagóga do škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg môže podľa § 27 odseku 2 písmená a) až f) vykonávať svoju činnosť v materskej, základnej a strednej škole, gymnáziu, strednej odbornej škole, konzervatóriu a v školách pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a kategórie odborných zamestnancov vymedzuje Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý nadobudol platnosť 1. 11. 2009. Podľa § 19 patrí sociálny pedagóg do kategórie odborných zamestnancov a v § 24 je vymedzená odborná činnosť sociálneho pedagóga, ktorý môže vykonávať odborné činnosti v rámci „prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo pre inak znevýhodnené deti a žiakov, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť.“

Na potrebu profesionalizácie prevencie v škole poukazuje i Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja z roku 2013, ktorá v Úlohe RŠ-6-3: navrhuje „zvýšiť bezpečnosť v školách a školských zariadeniach“ a v rámci čiastkových úloh poukazuje na potrebu „zvýšiť počet odborných zamestnancov pre oblasť prevencie.“ Je potrebné, aby „profesionalizácia prevencie bola realizovaná už na úrovni primárnej prevencie v školách a v školských zariadeniach a tiež v inštitúciách, ktoré s nimi na prevencii spolupracujú.“ (Hroncová, 2012, s. 9)

Problematika prevencie sociálnopatologických javov je veľmi frekventovaným pojmom v posledných desaťročiach, skôr v teoretickej rovine ako v jej praktickej realizácii, najmä u detí a mládeže. Efektív-

nosť prevencie u detí a mládeže súvisí so systematickou a plánovitou prípravou, erudíciou a praxou tých odborníkov, ktorí prevenciu realizujú. Všetky sociálne problémy majú viacúrovňové riešenie, pričom najefektívnejšie je im predchádzať, predovšetkým na primárnej úrovni. (Hroncová, 2012)

Súčasný spoločenský zmeny sa odzrkadlili v náraste deviantného správania sa u detí a mládeže, v dôsledku čoho sa kladie dôraz na výchovnú funkciu škôl prostredníctvom erudovaných odborníkov v školách – samotnými učiteľmi, koordinátorom prevencie, výchovným poradcom a sociálnym pedagógom. (Niklová, 2013)

„Škola, ako profesionálna výchovno-vzdelávacia inštitúcia, zohráva dôležitú úlohu aj pri realizovaní prevencie.“ (Emmerová, 2012, s. 80) Ako uvádza J. Hroncová (2012, s. 12) „presúvanie zodpovednosti za prevenciu v škole na školských koordinátorov prevencie nie je skutočným riešením. Školskí koordinátori prevencie sú preťažení úväzkovými povinnosťami, nemajú požadovanú erudíciu v oblasti prevencie, sú bez finančnej motivácie. Nízka efektívnosť prevencie, ktorá je vykonávaná často formálne zo strany škôl, pričom žiaci väčšinou tieto aktivity nepoznajú je často dôsledkom tejto skutočnosti“. Riaditelia škôl nezamestnávajú sociálnych pedagógov najmä pre nedostatok finančných zdrojov, ktoré dostávajú od štátu prostredníctvom samosprávy a štátnej správy.

Sociálny pedagóg je erudovaný odborný zamestnanec v škole na vykonávanie preventívnej sociálno-výchovnej činnosti zameranej na problematiku sociálnopatologických javov, ktorý pracuje s deťmi a mládežou, ale aj s rodičmi a učiteľmi. Tento odborný zamestnanec pozná rizikové a ochranné faktory optimálneho rozvoja detí a mládeže, mal by ovplyvňovať personálny rozvoj žiakov a rozvíjať ich sociálne zručnosti. Prevencia a riešenie sociálnopatologických javov v škole by mala byť najmä úlohou sociálneho pedagóga. Jeho pôsobenie v školách je legislatívne ukotvené v Zákone o výchove a vzdelávaní (školský zákon) č. 245/2008 v § 130 zaradil sociálneho pedagóga k ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie.

Ako uvádza J. Hroncová (2013, s. 21) „v zmysle legislatívneho vymedzenia týchto činností možno sociálneho pedagóga považovať za ťažiskového odborného zamestnanca pre vykonávanie preventívnej a sociálno-výchovnej práce.“ Sociálny pedagóg môže pôsobiť na všetkých úrovniach prevencie, pričom ťažisko jeho pôsobenia by malo byť na úrovni primárnej a sekundárnej prevencie hlavne pri predchádzaní vzniku sociálnopatologických javov u detí a mládeže (Hroncová, 2013).

Prevenencia v škole si vyžaduje kontinuálnu a tímovú spoluprácu rodiny, školy, spoluprácu so zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie a ďalšími zariadeniami, ktoré sa podieľajú na prevencii. (Niklová, 2012)

V máji 2014 sme zrealizovali jednorazovú aktivitu – besedu v 5 triedach deviateho ročníka v okrese Žilina na 3 základných školách, ktorého sa zúčastnilo 52 žiakov. Školy prejavili záujem o besedu zameranú na problematiku „obchodovania s ľuďmi“. Ponuka zo strany škôl bola na jednorazovú aktivitu, ktorá trvala 2 vyučovacie hodiny. Besedu viedla sociálna pedagogička a psychologička. Činnosť v triede bola rozdelená na formálnu a neformálnu časť. Formálna časť bola venovaná sociometrii, v rámci neformálnej časti sme sa zaoberali problematikou obchodovania s ľuďmi. Sociometriu sme zaradili z potreby zistenia sociálnych vzťahov v skupine, cieľom bolo dať triednym učiteľom spätnú väzbu o vzťahoch v triede. „Vytvorenie pozitívnej sociálnej klímy dáva žiakom aj učiteľom priestor na rozvíjanie úcty, zodpovednosti voči sebe aj druhým, pomáha žiakom rozvíjať pozitívne sebahodnotenie, podporovať sebaúctu, schopnosť asertívne jednať, konať, vedieť zvládať medzil'udské, priateľské vzťahy, odhaľovať a riešiť problémy.“ (Hanuliaková, 2010, s. 52–53) Je potrebné brať do úvahy klímu triedy, ktorá môže byť istým preventívnym prvkom voči sociálnopatologickým javom. (Hanuliaková, 2010)

V rámci spätnej väzby od žiakov sme zistili pozitívne výsledky. Žiaci si uvedomili riziká, ktoré nastávajú pri plánovanej práci v zahraničí a taktiež nadobudli nové poznatky o tom, že nielen prostitúcia je nebezpečná v rámci obchodovania s ľuďmi, ale i novodobé otrokárstvo, čo predstavuje fenomén súčasnej doby.

Uvedomujeme si, že jednorazové aktivity nemôžu nahradiť dlhodobú, systematickú prácu v prevencii sociálnopatologických javov. Zrealizovanú jednorazovú aktivitu považujeme za formu „osvety“ o problematike obchodovania s ľuďmi medzi žiakmi a diagnostiku triednych kolektívov (sociometrickým dotazníkom analyzovať sociálne vzťahy v triedach). (Majera, 2006) Pri tvorbe prevencie je dôležité vedieť, ktoré stratégie sú efektívne a ktoré naopak neefektívne. Nie je účinné snažiť sa žiakov zastrašiť, zakazovať alebo prikazovať im, skúšať to cez citové apely a jednoduché informácie. Ak chceme, aby prevencia mala zmysel, treba pravdivo vysvetľovať, objasňovať a ponúkať odlišné alternatívy (zmysluplné v rizikových skupinách). (Nešpor In Niklová, Kamarášová, 2007) Efektívne postupy v prevencii musia vy-

chádzať z harmonickosti osobnosti, pôsobiť nielen na kognitívnu zložku, ale aj emotívnu a konatívnu zložku. (Kraus, 2011)

Odporúčania pre triedy, v ktorých sme realizovali jednorazovú aktivitu – besedu:

- Realizovať dlhodobé preventívne projekty a programy.
- Realizovať pravidelné mapovanie vzťahov a sociálnej klímy v triedach.
- Triedny učiteľ by sa mal zamerať na spoznávanie triedy i na jednotlivcom, na ich záujmy, silné a pozitívne stránky s cieľom využiť ich pre budovanie vhodnej triednej atmosféry a klímy.

Považujeme sa dôležité venovať sa problematike „obchodovania s ľuďmi“ už na základných školách. Ako uvádza Ministerstvo vnútra SR „*popri obchodovaní s drogami a nelegálnom obchode so zbraňami sa z obchodu s ľuďmi stal tretí najvýnosnejší a zároveň aj najrýchlejší sa rozvíjajúci druh organizovanej trestnej činnosti.*“

Sociálny pedagóg je erudovaný odborník s ťažiskovým zameraním najmä na prevenciu sociálnopatologických javov, v dôsledku nárastu sociálnopatologických javov sa zvyšuje spoločenská potreba riešenia danej problematiky v školskom prostredí a zároveň nutnosť profesionalizácie prevencie v škole.

Zoznam použitých zdrojov

ČEČOT, V., MADLIAK, J. a BUKSOVÁ, E. Obchodovanie s ľuďmi v shengenskom priestore – problém alebo výzva? In *Sociálna prevencia*. 2008, roč. 3, č. 3, s 10–15. ISSN 1336-9679.

EMMEROVÁ, I. *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2012. 142 s. ISBN 978-80-557-0463-0.

HANULIAKOVÁ, J. *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 2010. 104 s. ISBN 978-80-89256-51-8.

HERETIK, A. *Forenzná psychológia pre psychológov, právnikov, lekárov a iné pomáhajúce profesie*. 2. vyd. Bratislava: 2004. 376 s. ISBN 80-10-00341-7.

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. a HRONEC, M. *Sociálna patológia a sociológia výchovy pre pedagógov*. Žilina: IPV, 2017. 258 s. ISBN 978-80-89902-02-6.

HRONCOVÁ, J. Analýza vývinových tendencií a súčasného stavu delikvencie mladistvých v SR a Banskobystrickom kraji s osobitným zreteľom na rodinné prostredie. In *Otázky kriminality mládeže: zborník*

príspevkov z medzinárodnej konferencie o kriminalite mládeže. Bratislava: 2000, s. 266–276. ISBN 80-88893-65-8.

HRONCOVÁ, J. Preventívna kompetencia sociálnych pedagógov v školách a ich spolupráca s inštitúciami verejnej správy v oblasti prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (8)*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. ISBN 978-80-557-0464-7.

HRONCOVÁ, J. Reflexia a pomoc „Banskobystrickej školy sociálnej pedagogiky“ pri riešení problémov súvisiacich s realizáciou preventívnej sociálno-výchovnej činnosti sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie v škole. In *Zborník príspevkov z medzinárodného vedeckého sympózia „Prevencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí a jej profesionalizácia“*. Banská Bystrica: UMB, 2013. ISBN 978-80-557-0646-7.

HRONCOVÁ, J. a KRAUS, B. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. Banská Bystrica: PF UMB, 2006. 252 s. ISBN 80-8083-223-4.

KRAUS, B. Prvencia kriminality detí a mládeže. In *Sociálna prevencia*. 2011, roč. 6, č. 1. ISSN 1336-9679.

MAJER, P. Prevencia násilia v stredoškolskom prostredí. In *Prevencia sociálno-patologických javov mládeže*. 2006, č. 6, s. 5–6.

NIKLOVÁ, M. Sociálno-pedagogické aspekty spolupráce rodiny a školy v prevencii deviantného správania u detí a mládeže. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (8)*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012, s. 118–128. ISBN 978-80-557-0464-7.

NIKLOVÁ, M. Školská sociálno-výchovná práca z aspektu sociálneho pedagóga a jeho spolupráca s odborníkmi z inštitúcií verejnej správy na prevencii sociálno-patologických javov. In *Zborník príspevkov z medzinárodného vedeckého sympózia „Prevencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí a jej profesionalizácia“*. Banská Bystrica: UMB, 2013, s. 305–313. ISBN 978-80-557-0646-7.

NIKLOVÁ, M. a KAMARÁŠOVÁ, L. *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov*. Zvolen: Pedagogická fakulta UMB, 2007. 162 s. ISBN 978-80-8083-468-5.

ONDREJKOVIČ, P. *Sociálna patológia*. 3. vyd. Bratislava: 2009. 580 s. ISBN 978-80-224-1074-8.

ONDREJKOVIČ, P. *Kriminológia pre sociológov, sociálnych pracovníkov a sociálnych pedagógov*. Nitra: FSVaZ - Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre, 2011. ISBN 978-80-558-0042-4.

Situácia v oblasti obchodovania s ľuďmi na Slovensku. Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. *minv.sk* [online]. Dostupé na: www.minv.sk.

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

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

Autori

Mgr. Aneta Sekáčová, PhD.

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta,

Katedra pedagogiky

aneta.sekacova@gmail.com

Mgr. Kristína Potančoková

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta,

Katedra pedagogiky

kristina.potancokova@umb.sk

SOCIÁLNOPATOLOGICKÉ JAVY A ICH PREVENCIA U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL PROSTREDNÍCTVOM SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

PhDr. Ivona Snopková, PhD.

Anotácia

Príspevok je venovaný pôsobeniu sociálnych pedagógov v prevencii a riešení sociálno-patologických javov u žiakov škôl na Slovensku. V príspevku venujeme pozornosť profesionalizácii prevencie sociálno-patologických javov u žiakov v základných školách v SR prostredníctvom vytvorenia funkcie sociálneho pedagóga ako odborníka na realizáciu prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže.

Kľúčové slová: profesionalizácia prevencie, sociálny pedagóg, Projekt inkluzívnej edukácie, sociálna diagnostika, sociálne poradenstvo, socioterapia.

V dôsledku prudkého nárastu a neustáleho zvyšovania výskytu sociálno-patologických javov u detí a mládeže, dochádza k prieniku týchto negatívnych javov aj do výchovno-vzdelávacích inštitúcií. Prijatím Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní sa rozšírili možnosti pôsobenia sociálnych pedagógov aj na materské, základné a stredné školy v SR. Neznamenalo to však hromadné prijímanie sociálnych pedagógov do škôl, pretože zákon ponechal zriaďovateľom škôl možnosť naďalej vykonávať preventívne opatrenia u detí a mládeže aj prostredníctvom koordinátorov prevencie.

Vzniknutý stav stagnácie profesionalizácie prevencie sociálno-patologických javov v školách charakterizuje J. Hroncová (2009, s. 86), slovami: „prenesenie ťažiska zodpovednosti za realizáciu primárnej prevencie na základných a stredných školách na plecia koordinátorov prevencie, ktorí musia väčšinou na plný úväzok aj učiť, nie sú väčšinou za túto funkciu finančne odmenení a často nemajú ani požadovanú erudíciu a pozitívny vzťah k nej, znamená iba formálne, nie skutočné riešenie problému“.

Škola, ktorá participuje na kultivácii osobnosti žiakov a jej poslaním je odovzdať im nielen poznatky a naučiť ich novým vedomostiam, má za úlohu rozvíjať u žiakov aj ich personálnu stránku a klásť dôraz aj na rozvíjanie zdravého životného štýlu.

Ako uvádza I. Emmerová (2012, s. 80) „škola, ako profesionálna výchovno-vzdelávacia inštitúcia, zohráva dôležitú úlohu aj pri realizovaní prevencie, predovšetkým primárnej a keďže je problémové správanie rozšírené, tak má pôsobiť aj v oblasti sekundárnej prevencie. V oblasti sekundárnej prevencie ide o komplexnú starostlivosť o žiakov s problémovým správaním, počnúc výchovnými problémami v rodine, cez porušovanie školského poriadku, končiac porušovaniami ustanovení platnej legislatívy“.

Podľa J. Hroncovej (2011), prevencia sociálno-patologických javov je v posledných desaťročiach veľmi frekventovaným pojmom, najmä v teoretickej rovine. Jej praktická realizácia najmä u detí a mládeže je však viac formálna než skutočná. Efektívnosť prevencie u detí a mládeže je podmienená systematickou a plánovitou prípravou, erudíciou a tiež praxou tých pracovníkov, ktorí prevenciu realizujú. A preto je nevyhnutné, aby profesionalizácia prevencie bola realizovaná už na úrovni primárnej prevencie v školách a školských zariadeniach a tiež v inštitúciách, ktoré s nimi na prevencii spolupracujú.

Sociálny pedagóg je počas vysokoškolskej prípravy primerane vybavený teoretickými poznatkami, ktoré sú potrebné na riešenie sociálno-patologických javov, napriek tomu sa v praxi stretne aj s problémami, ktoré nie je schopný riešiť bez kooperácie s inými odborníkmi. Bez skúseností z praxe, ktoré získava priebežne prostredníctvom svojej profesionálnej preventívnej činnosti, má v adaptačnom období dosť problémov so svojím sociálno-výchovným pôsobením, pretože pracuje najmä so žiakmi s poruchami správania.

Podľa P. Ondrejoviča (2002, s. 116–117), „zmyslom profesionalizácie procesov prevencie sa musí stať schopnosť intervenovať pomocou celého súboru metód a metodík do sociálnej regulácie správania mladých ľudí s jediným cieľom – predchádzať v ich správaní výskytu čo najväčšieho počtu prvkov sociálno-patologického správania. Jedinou účinnou možnosťou reakcie výchovných inštitúcií je profesionalizovať procesy prevencie, osobitne primárnej, ktorú treba koncipovať integrovane ako efektívny a štruktúrovaný celok založený na dôkladnom poznaní teórie a praxe“.

V súvislosti s profesionalizáciou prevencie v školách je potrebné poukázať na sociálneho pedagóga, pretože ako jediný zo zamestnancov školy má potrebné vedomosti a odborné predpoklady na realizáciu primárnej a sekundárnej prevencie a na riešenie vzniknutých sociálno-patologických javov, rovnako aj na výkon ostatnej sociálno-výchovnej práce.

Sociálny pedagóg vykonáva v škole okrem prevencie sociálno-patologických javov, hlavne sociálno-výchovnú činnosť, ktorá je podľa Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní zameraná najmä na:

- sledovanie a hodnotenie správania detí metódami, technikami a postupmi zodpovedajúcimi súčasným poznatkom sociálnej pedagogiky a stavu praxe,
- sociálne poradenstvo,
- socioterapiu,
- používanie diagnostických metód sociálnej pedagogiky.

Preventívna činnosť sociálneho pedagóga v škole spočíva podľa Zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, najmä v práci s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia a s deťmi ohrozenými sociálno-patologickými javmi, z čoho vyplýva zameranie oblasti sociálneho pedagóga najmä na oblasť sekundárnej prevencie. Ako uvádza J. Schilling (1999, s. 116) „cieľom sociálno-pedagogickej práce je prevencia, ktorá nie je obmedzená len na deti a mládež, ale zahŕňa aj skupinu dospelých.“ Sociálny pedagóg by však mal veľké ťažisko svojho profesionálneho záujmu venovať najmä oblasti primárnej prevencie, ktorá by mala viesť k zníženiu a postupnému eliminovaniu výskytu sociálno-patologických javov v školách.

Podľa K. Kropáčovej (2013, s. 64). „len odborne vykonávaná prevencia, ktorá má určené svoje pole pôsobnosti, cieľovú skupinu, svoj cieľ, smerovanie, vhodný výber metód a neustálu spätnú väzbu, môže mať priaznivý účinok.“

Sociálny pedagóg v škole okrem prevencie a riešenia sociálno-patologických javov, prezentuje u žiakov i zdravý životný štýl, zaujíma sa o žiakov s oslabeným zdravotným stavom a možno teda konštatovať, že pre žiakov predstavuje odborníka, na ktorého sa možno obrátiť v nepriaznivých životných situáciách a pri vzniku problémov v škole.

V súvislosti s realizáciou sociálno-výchovnej práce sociálneho pedagóga je potrebné spomenúť i úlohy sociálneho pedagóga v škole a síce prevenciu sociálno-patologických javov, sociálno-pedagogickú prácu s jednotlivcom, so skupinou, s učiteľmi, s rodinou, sociálno-pedagogickú diagnostiku, sociálno-pedagogické poradenstvo, sociálno-pedagogickú terapiu (socioterapiu) a sociálno-pedagogickú rehabilitáciu. Plnenie jednotlivých úloh dosahuje sociálny pedagóg v škole rôznymi metódami. Ako uvádza M. Dulovics „medzi najčastejšie metódy sociálno-pedagogickej diagnostiky patrí rozhovor. Rozhovor s rodičmi napomáha sociálnemu pedagógovi zistiť poruchy v rodinnom prostredí

a tiež príčiny problémovej situácie žiaka. Podobnému účelu slúži aj metóda pozorovania alebo depistáže.“ (Dulovics, 2013, s. 147)

Sociálno-výchovná práca sociálneho pedagóga sa vyznačuje nutnosťou poznať a oboznamovať sa s výskytom nových sociálno-patologických javov, ktoré sa neustále menia a diferencujú. Nadobúdanie nových sociálnych zručností, vedomostí a využívanie vhodných metód v sociálno-výchovnej práci sociálneho pedagóga, je predpokladom pre úspešné realizovanie primárnej i sekundárnej prevencie sociálno-patologických javov u žiakov v školách.

„Značným problémom sa v súčasnosti stáva experimentovanie žiakov základných a stredných škôl s drogami, tak legálnymi ako i nelegálnymi. V opakovanom užívaní drog je veľké riziko vzniku drogovej závislosti. Podľa EMCDDA (European Monitoring Centre for Drugs and Drugs Addiction) sú užívateľmi drog osoby užívajúce nelegálne drogy: drogovo závislí (osoby so systematickým zneužívaním drogy so znakmi fyzickej či psychickej závislosti) a zneužívajúci drogy (osoby s nesystematickým zneužívaním drogy, ktorá vedie k poruchám v niektorej oblasti života (zdravie, rodina, spoločenské vzťahy a i.). Alkohol je droga legálna a v spoločnosti tolerovaná. Požívanie alkoholu osobami do 18 rokov je „prehliadané“. Často pijú svedomím vlastných rodičov.“ (Emmerová, 2013, s. 53) I sťažená spolupráca či absolútne odmietanie spolupráce rodiny so školou a sociálnym pedagógom, vedie k následným komplikáciám v realizovaní účinnej prevencie sociálno-patologických javov u žiaka.

Ako prvý si dôležitosť sociálno-výchovnej práce sociálneho pedagóga v škole, najmä z aspektu prevencie a riešenia sociálno-patologických javov uvedomil zriaďovateľ škôl v Trenčíne. Mesto Trenčín patrilo k prvým v SR, kde v základných školách realizovali sociálno-výchovnú činnosť sociálni pedagógovia. Títo pôsobili v 6 základných školách (na polovičné úväzky). Vytvorenie funkcie sociálneho pedagóga v základných školách v Trenčíne bola, ako uvádzajú B. Tomanová a J. Baláž (2012, s. 196–197) „reakcia na mnohé podnety od riaditeľov základných škôl a pedagógov, ktorí už dlhú dobu pripomínali stále sa zhoršujúcu situáciu na školách v oblasti správania sa detí a nárastu sociálno-patologických javov. Mnohí učitelia sa sťažovali, že v niektorých triedach už takmer nebolo možné učiť, pretože učiteľ celú hodinu riešil výchovné problémy žiaka alebo žiakov“.

Mesto Trenčín bude patriť k priekopníkom zamestnávania sociálnych pedagógov v základných školách v SR. Mesto Trenčín poskytlo ako prvé možnosť pôsobiť sociálnym pedagógom v školách, čo maxi-

málne pozitívne hodnotili nielen riaditelia škôl, ale aj pedagógovia. Za veľmi pozitívne považujeme spätnú väzbu od riaditeľov škôl, ktorí ako negatíva v práci sociálnych pedagógov považovali práve nedostatočný čas pre prácu sociálneho pedagóga (malý úväzok), nedostatočnú ochotu spolupracovať u niektorých rodičov a polovičný úväzok považujú za nedostatočný, pretože sociálny pedagóg má v škole toľko práce, že by ho tam potrebovali na plný úväzok. (Tomanová, Baláž, 2012)

Ako uvádza M. Zelina (2014, s. 52) „sociálny pedagóg v škole môže zastávať kumulovanú funkciu sociálneho pedagóga a koordinátora prevencie. Funkciu koordinátora prevencie plní pedagóg s dvomi aprobačnými predmetmi často formálne, z dôvodu pracovnej vyťaženia vo výchovno-vzdelávacom procese. Pracovnú pozíciu sociálneho pedagóga v základnej škole môžu vykonávať podľa Vyhlášky MŠ SR č. 437/2009, ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, aj absolventi s vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa v študijnom programe sociálna práca (myslíme si, že pozíciu sociálneho pedagóga by mohli vykonávať aj absolventi magisterského stupňa vysokoškolského vzdelania študijného programu Sociálne služby a poradenstvo).“

Študijný program Sociálna pedagogika je zameraný okrem iného aj na vzdelávanie odborníkov v oblasti realizácie prevencie u detí a mládeže. Na rozdiel od študijného programu Sociálna práca obsahuje vzdelávanie sociálnych pedagógov i množstvo pedagogických predmetov, ktorých absolvovanie je v práci s deťmi a mládežou nevyhnutné. Myslíme si, že najefektívnejší výsledok v realizácii prevencie u žiakov môže dosiahnuť len profesionál, odborne pripravovaný a erudovaný na túto pozíciu a síce sociálny pedagóg. Náš názor je, že absolventi študijných programov Sociálna práca či Sociálne služby a poradenstvo, sú odborníci na prácu s dospelou populáciou, nie však s deťmi a mládežou. Napriek tomu, že Vyhláška umožňuje pracovať i absolventom týchto programov ako sociálnym pedagógom, je vhodné na túto pozíciu zamestnať priameho absolventa študijného programu Sociálna pedagogika.

Zoznam použitých zdrojov

DULOVIČS, M. Sociálno-výchovná práca s rodinou z aspektu profesie školského sociálneho pedagóga. In *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole*. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koor-

dinátorov prevencie. Banská Bystrica: Belianum, 2013, s. 146–153. ISBN 978-80-557-0596-5.

EMMEROVÁ, I. Profesionalizácia prevencie sociálno-patologických javov v školskom prostredí a participácia sociálnych pedagógov v nej. In *Prevenia sociálnopatologických javov v školskom prostredí a jej profesionalizácia*. Zborník príspevkov z medzinárodného vedeckého sympozia. Banská Bystrica: UMB, 2013, s. 50–68. ISBN 978-80-557-0646-7.

EMMEROVÁ, I. *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*. Banská Bystrica: UMB, 2012. 141 s. ISBN 978-80-557-0463-0.

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. a kol.: *Sociálna pedagogika – vývoj a súčasný stav*. Banská Bystrica: UMB, 2009. 276 s. ISBN 978-80-8083-819-5.

HRONCOVÁ, J. Spolupráca inštitúcií verejnej správy v oblasti prevencie sociálno-patologických javov s osobitným zreteľom na uplatnenie sociálnych pedagógov. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (7)*. Banská Bystrica: UMB, 2011, s. 7–10. ISBN 978-80-557-0304-6.

ONDREJKOVIČ, P. *Globalizácia a individualizácia mládeže*. Bratislava: VEDA, 2002. 132 s. ISBN 80-2240-689-9.

KROPÁČOVÁ, K. Prevencia sociálno-patologických javov a jej druhy. In *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole*. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie. Banská Bystrica: Belianum, 2013, s. 64–69. ISBN 978-80-557-0596-5.

SCHILLING, J. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava: TU, 1999. 272 s. ISBN 80-88908-54-X.

TOMANOVÁ, B. a BALÁŽ, J. Školskí sociálni pedagógovia na základných školách v Trenčíne. In *Sociálny pedagóg v škole*. Zborník príspevkov z medzinárodného odborného seminára. Banská Bystrica: UMB, 2012, s. 196–204. ISBN 978-80-557-0465-4..

ZELINA, M. Obsah, špecifické postupy, metodiky a programy inkluzívneho vzdelávania. In *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách*. Prešov: MPC Prešov, 2014, s. 45–97. ISBN 978-80-565-0208-2.

Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

Autor

PhDr. Ivona Snopková, PhD.

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta,

Katedra pedagogiky

ivona.snopkova@umb.sk

PROSOCIAL EDUCATION AS A PREVENTION TOOL FOR RISKY BEHAVIOUR OF STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOLS

PhDr. Michaela Šajgalová

Annotation

This paper discusses the meaning of prosocial education as a non-specific prevention tool in the elementary school environment. The growth in risky behaviour of students in elementary schools demands systematic and long-term work with students. Socio-educational and pedagogical work should be focused mainly on non-specific prevention in order to prevent sociopathological phenomena. The paper focuses also on possibilities, methods and forms of prosocial education in the work of specialists and pedagogical employees in elementary schools.

Key words: prosocial education, non-specific prevention, student's risky behaviour, elementary school.

Introduction

Prosocial education is a part of the educational and social learning process in elementary schools. Prosocial education is a task not only for teachers but also for specialists employed in elementary schools and for tutors in after school clubs. The features of prosociality are the development of empathy, assertiveness, tolerance, communication and self-respect. At the same time, their development and support provides effective nonspecific prevention of sociopathological phenomena in the elementary school environment. The prevention of aggression, bullying, drugs and other addictions is realized by individual steps of prosocial development in schools.

Prosocial education as a nonspecific prevention tool for risky behaviour

Contemporary empirical research points to the growth of risky behaviour in the school environment. (Makúchová, 2016; Kohútová, 2016; Hrivíková, 2014 and others). Empirical research, that was carried out in 2015 (the Banská Bystrica region, the Trenčín region, 232 elemen-

tary school teachers) shows that students abuse each other, call each other names and manifest aggression by physical attacks, for example by slapping and kicking. They are behaving aggressively, mainly verbally, also towards their teachers. For this reason, it is necessary to prevent this behaviour not only by specific methods but also by nonspecific prevention methods delivered by pedagogical employees and specialists employed in elementary schools.

M. Miovský and J. Zapletalová (2006, p. 21) define risky behaviour as a set of phenomena whose existence and consequences can be seen in scientific research and which can be influenced by preventative and medical interventions. The above-mentioned authors incorporate into the concept of risky behaviour, bullying and violence, truancy, all kinds of addictions, sexually risky behaviour, abuse, ill-treatment, demonstrations of racism, xenophobia, intolerance etc.

Risky behaviour is considered as behaviour, which can have a negative impact on the health, mental health or social life of an individual. This threat can be assumed or real (Širůčková, 2015).

We agree with M. Širůčková's opinion and we note that risky behaviour of elementary school students is behaviour which threatens students on a psychosocial level. Such behaviour can be minimized by appropriate primary prevention even before it gains the features of sociopathological phenomena.

The prevention of risky behaviour and sociopathological phenomena in the environment of Slovak elementary schools definitely has its place and significance. The Research study *Novo vytvárajúce sa potreby detí na Slovensku* (Pivarčiová, Halašová, Miháliková, Bagelová, Gogolová, 2010) refers to long-term problems that need to be solved:

- limited involvement of parents in raising their children,
- growth of aggression,
- opportunity and threat of information and communications technology (ICT) and mass media influence,
- ineffective methods of school teaching,
- opportunities and issues around how children spending their free time,
- pressure for performance and success of children,
- consequences of contemporary life style on children's health.

These problems are long-term issues in the Slovak educational system. We think that prosocial education has the potential to resolve these problems and prevent risky behaviour.

The behaviours intended to benefit another, to behave without expecting a reward, promote love for one another, help, donating, sharing, cooperating and friendship are the main features of prosocial behaviour. This behaviour is fully developed in primary and secondary school students by means of the cross-curricular topic “Personal and Social Development” through all stages in elementary schools. The main aim of this topic is to lead students to:

- self-understanding and understanding towards others,
- acquire a positive attitude towards one another,
- controlling their own behaviour,
- creating good relationships inside and outside class,
- development of basic communication skills and mutual cooperation,
- acquisition of essential social skills for solving various situations,
- acceptance of various types of people, opinions, approaches toward problem solving,
- implementation of basic principles of a healthy life style and non-risky behaviour in everyday life.

This cross-curricular topic contributes to the full development of a student’s personality and at the same time, it forms good relationships in a class. It also helps with prevention of problematic behaviour of students and with sociopathological phenomena in the school environment. It contributes to a positive self-perception but also to an adequate and socially acceptable way of behaving.

Implementation of prosocial education in a teaching process is possible through the cross-curricular topic and is implemented in all school subjects. Attributes of prosocial education are best applied in ethics. At the same time, prosocial education is one of the application topics of the ethics classes according to the National Educational Programme and ISCED 2. However, we think that one problem is that ethics classes are not compulsory for every student. They can choose between ethics classes and religious studies.

The development and support of each student's prosocial behaviour does not lie only in teacher’s authority in teaching process but also it lies in the specialist’s authority. Considering that not all students in elementary schools participate in ethics classes, a social pedagogue who is a specialist in the prevention of sociopathological phenomena in school environment also contributes to the development of prosocial behaviour. The social pedagogue is another component of educational guidance and prevention according to § 130 law n. 245 of 2008

about upbringing and education. According to the law n. 317 of 2009 about pedagogical employees and specialists, the social pedagogue is one of the specialists who work in school (§ 19) and according to § 24 among other things the social pedagogue performs the task of social education, support of prosocial and ethical behaviour but also the prevention of sociopathological phenomena.

According to law § 24 n. 317 of 2009 the social pedagogue “performs specialized activities of prevention, intervention and consultancy especially for children and students threatened by sociopathological phenomena, children that come from socially disadvantaged environment, drug addicted or otherwise threatened children and students with their legal representatives and other pedagogical employees in schools.” The social pedagogue performs the tasks of social education, support of prosocial, ethical behaviour, sociopedagogical identification of environment and relationships, sociopedagogical consultancy, prevention of sociopathological phenomena and re-education of behaviour. The social pedagogue performs expert examinations and public enlightenment activity.

Since the social pedagogue is more specialised than a teacher, he or she works with students not only during teaching but also in their free time. The important fact is that the social pedagogue works with all types of students and uses methods and forms interesting and appropriate for them. Prosocial education is an integrated part of the socio educational and preventative impact of social pedagogues in elementary schools.

While working with students and implementing preventative and educational activities, he or she uses classical methods but mainly uses stimulating methods which are more appealing to students. It is desirable for a social pedagogue to apply various methods when working with students, for example the staging method, experience method and method of animation.

We agree with the opinion of M. Niklová (2016) that a social pedagogue can utilise, within the frame of preventative and educational activities, various social games with the aim of practicing and establishing adequate forms of social behaviour that are relevant for creating prosociality among students.

We think that the experience of education as well as the positive role of the prosocial behaviour of social pedagogue is also very effective.

Through the game, the students identify themselves with particular behaviour (identification) and at the same time they copy an adult's behaviour but also the behaviour of their classmates (imitation). M. Miňová, V. Gmitrová, H. Mochnáčová (2008) emphasize that from the point of view of upbringing, self-reflection, self-knowledge and self-respect are essential conditions for the practical use of personal integrity.

B. Šrámová (2001) states that to strengthen the elements of pro-social behaviour the best methods are the individual work of students, working in pairs but also working in a group. During individual work, the exercises are focused mainly on positive self-acceptance (self-belief, self-respect, to express one's feelings). Work in pairs is focused on cooperation of two people, on acceptance, thoughtfulness and work in a group is focused mainly on cooperation, help, sharing, kindness and development of feelings.

It is desirable for a social pedagogue to apply various methods when working with students, for example the staging method, experience method and method of animation. The experience in teaching is also important as well as the positive role model of a social pedagogue and his prosocial behaviour.

A social pedagogue works with all students and therefore fully develops and supports prosocial behaviour. At work, he/she uses the above mentioned methods and, within the framework of developing prosociality as a non-specific prevention tool, we recommend using the following methods of working with students:

- support of self-esteem,
- change of attitudes and behaviour,
- open discussion in a "safe place",
- interactive learning,
- creation of school preventative programme,
- trips and excursions.

The above mentioned methods and forms of socio-upbringing and preventative working with students are applied by the social pedagogue as well as by other teachers and tutors who apply these methods in the learning process and in after school clubs.

Support of prosocial behaviour is a very good and appropriate method of prevention of risky behaviour of students in elementary schools.

Conclusion

Pedagogical employees and specialists working in elementary schools contribute to the prevention of risky behaviour of students and sociopathological phenomena. Upbringing and the educational process provides space for nonspecific prevention of risky behaviour, such as the aggressive behaviour of students, aggression on the internet, experiments with smoking and alcohol. From our point of view, the development and support of prosocial behaviour is an acceptable prevention of risky behaviour because nowadays, there are a small number of specialists employed in Slovak schools that are professionals in prevention. Therefore, the prosocial education implemented into the cross-curricular topic "Personal and Social Development" is pivotal. Also, it is pivotal in ethics classes in secondary schools.

Attributes of prosociality such as help, empathy, assertiveness, communication, tolerance, positive self-evaluation and evaluation of others are part of the teaching process as well as education outside the classroom. These attributes also support a positive atmosphere in the classroom.

Balanced, confident, tolerant and socially thinking individuals in a classroom provide a good influence for a positive atmosphere where students will accept positive values and a healthy lifestyle. Such individuals are protected from the negative influences of their environment and at the same time from sociopathological phenomena.

References

CITTERBERGOVÁ, G. Primárna prevencia sociálno-patologických javov v školských kluboch detí. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (12)*. Banská Bystrica: Belianum, 2016, p. 70–77. ISBN 978-80-557-114-4.

DIATKA, C. *O etike a hodnotách*. Nitra: UKF, 2005. 147 p. ISBN 80-8050-822-4.

HRÍVIKOVÁ, Z. Sociálny pedagóg v prevencii agresívneho správania v základných školách. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (10)*. Banská Bystrica: Belianum, 2014, p. 149–157. ISBN 978-80-557-0792-1.

ISCED 2 – Etická výchova [online]. Available on: <http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program-svp-pre-druhy-stupen-zs/clovek-hodnoty>.

KOHÚTOVÁ, J. Možnosti riešenia a prevencie agresie žiakov voči učiteľom v školskom prostredí. In *Zborník vedeckovýskumných prác*

Katedry pedagogiky (12). Banská Bystrica: Belianum, 2016, p. 179–187. ISBN 978-80-557-114-4.

MAKÚCHOVÁ, J. Vplyv sociálneho prostredia na vznik agresívneho správania žiakov základných škôl a možnosti jeho prevencie. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (12)*. Banská Bystrica: Belianum, 2016, p. 209–219. ISBN 978-80-557-114-4.

MIŇOVÁ, M., GMITROVÁ, V. and MOCHNÁČOVÁ, H. *Prosociálna výchova v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2002. 70 p. ISBN 80-89055-17-6.

MIOVSKÝ, M. and ZAPLETALOVÁ, J. Primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace. In *Primární prevence rizikového chování: specializace versus integrace* [online]. Praha: 2006. Available on <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/119/852/Primarni-prevence-rizikoveho-chovani-na-rozcesti-specializace-versus-integrace>.

NIKLOVÁ, M. Výchova k prosociálnosti ako možnosť prevencie problémového správania u žiakov základných škôl. In *Sociální pedagogika 2016. Budoucnost Evropy; Řešení sociálně kulturních problémů*. Brno: IMS. 2016, p. 380–386. ISBN 978-80-88010-07-4.

PIOVARČIOVÁ, T., HALAŠOVÁ, D., MIHÁLIKOVÁ, J., BAGALOVÁ, Ľ. and GOGOLOVÁ, D. *Prieskumná štúdia „Novo vytvárajúce sa potreby detí na Slovensku“*. Bratislava: IUVENTA, 2010. 61 p. ISBN 978-80-8072-102-2.

Prierezová téma „Osobnostný a sociálny rozvoj“. *statpedu.sk* [online]. Available on <http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program-svp-pre-gymnazia-prierezove-temy/osobnostny-socialny-rozvoj>.

ŠRAMOVÁ, B. Agresivita a prosociálne správanie. In *Školská psychológia – intervenčné programy zamerané na rozvoj osobnosti*. Nitra: PF UKF, 2001, p. 65–79. ISBN 80-8050-458-X.

Zákon č. 317/2009, o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o znení a doplnení neskorších predpisov.

This Study is a partial report of APVV project 14-0176 named “Didactic means facilitating the implementation of chosen cross-curricular topics into ethics classes in elementary schools”.

Author

PhDr. Michaela Šajgalová
Matej Bel University, Faculty of Education,
Department of Pedagogy
michaela.sajgalova@umb.sk

Název: ACTA SOCIOPATHOLOGICA V
Editoři: Mgr. et Mgr. Tereza Raszková
Mgr. Lucie Špráchalová
Autor obálky: Jaroslav Šimek
Rok a místo vydání: 2018, Hradec Králové
Vydání: první
Náklad: 50

Vydalo nakladatelství GAUDEAMUS, Univerzita Hradec Králové
jako svou 1650. publikaci.

ISBN 978-80-7435-713-8