

Problémové správanie žiakov a úloha sociálneho pedagóga v reflexii učiteľov

Vladimíra Zemančíková

Abstrakt: Štúdia prináša výsledky výskumu realizovanom medzi učiteľmi základných a stredných škôl na Slovensku, ktorého predmetom bolo problémové správanie žiakov. Výsledky preukázali, že učitelia sa vzhľadom na typ školy odlišujú v miere výskytu problémového správania žiakov a v subjektívnom hodnotení vlastnej pripravenosti pre danú oblasť ich pedagogickej činnosti. Z výsledkov tiež vyplýva, že učitelia spájajú činnosť sociálneho pedagóga v škole predovšetkým s problémovým správaním žiakov.

Kľúčové slová: *problémové správanie žiakov, spôsobilosť predchádzať a riešiť správanie, sociálny pedagóg v škole*

1 ÚVOD

„Škola bez disciplíny, mlyn bez vody. Lebo ako mlyn zastane, ak mu odoberieš vodu, tak keď škola odoberieš disciplínu, všetko musí ochabnúť. Práve tak aj na poli, ak sa nepleje, rastie tam kúkoľ...; ak sa stromčeky neorezávajú, divejú...“ (Komenský, 1991, s. 207)

Medzinárodná štúdia o vyučovaní a vzdelávaní OECD TALIS (2008) priniesla vzhľadom na správanie žiakov v školách alarmujúce výsledky. Učitelia (zúčastnených krajín štúdie) sa stretávajú s neskorými príchodmi žiakov (39,4 %; situácia v SR: 13 %), a ich absenciami (45,8 %; v SR: 39,8 %). Vzhľadom na absencie a neskoré príchody žiakov sa javí situácia slovenských učiteľov v porovnaní s medzinárodným priemerom „lichotivejšia“. Avšak iné stránky disciplíny sú v neprospech žiakov slovenských škôl. V porovnaní s medzinárodným priemerom sú učitelia slovenských škôl častejšie konfrontovaní s vyrušovaním žiakov počas vyučovania, s ich klamstvami a podvádzaním, vulgarizmom, či ničením školského nábytku (Koršňáková, Kováčová, 2010, s. 25).

O náraste nedisciplinovanosti v školách nemožno pochybovať, na zreteľ je však potrebné vziať, že otázka disciplíny presahuje inštitúciu školy, pretože úroveň disciplinovanosti je *odrazom spoločenskej situácie*. „Disciplína v škole je vždy do určitej miery zrkadlovým odrazom disciplíny v spoločnosti. Škola a spoločnosť v tomto zmysle predstavujú spojené nádoby (Bendl, 2001, s. 24). V čom je však spoločnosť, ktorá „produkuje“ čoraz väčšie množstvo žiakov s problémovým správaním iná od „predošlej“ spoločnosti? Ponúka sa nám viacero odpovedí a jednou z nich je charakter usporiadania vzťahov, ktorý sa v porovnaní s tradičnou spoločnosťou už nezakladá na asymetrii vzťahu „nadriadeného a podriadeného“. Vzťah dieťa – dospelý je v demokratickom usporiadaní postavený na báze partnerstva a poslušnosť dieťaťa je potom ťažšie nárokovateľná.

Iný aspekt problémového správania žiakov v školách vidíme v *zмене ideálu človeka*, ktorý sa odrazil do *zmeny vo výchovných cieľoch*. V postmodernej pluralistickej spoločnosti sme v dôsledku diferenciácie ideálov stratili jasnú predstavu o ideálnom človeku. Kým ešte pred pár desiatkami rokov patrili poslušnosť, pokora, ochota podriaďiť sa a slúžiť k preferovaným cieľovým vlastnostiam vychovávaného, dnes na význame naberajú ciele skôr opačného významu, zdôrazňovaná je individualita, vzorom sa stáva osobnosť s vystihujúcimi prívlastkami ako slobodná, emancipovaná, sebarealizovaná a samostatná. Môže byť táto zmena vo výchovných cieľoch jednou z príčin nárastu

problémového správania žiakov? Bendl (2005, s. 5) poukazuje na ďalšiu stránku nedisciplinovanosti, ktorou je organizácia dnešného života, táto „ochudobňuje“ deti o možnosť rozvíjať svoje sebaovládanie, pretože v minulosti bolo dieťa „nútené realitou ovládať sa, cítiť povinnosť, byť zodpovedné.“ V súčasnosti sa, podľa Bendla, prehnane zdôrazňuje uspokojovanie prianí a túžob detí a zároveň autor správne konštatuje, že dnes sa deti takmer vôbec pracovne nepodieľajú na chode domácnosti, pričom je známe, že práca disciplíny napomáha.

O spoločenskej determinácii problémového správania žiakov v školách môžeme rozmýšľať i cez javy označované ako kríza rodiny, kríza školy či učiteľskej profesie, kríza autority či kríza hodnôt a pod.

1.1 Sociálno-pedagogické aspekty problémového správania žiakov

Nárast nedisciplinovanosti žiakov v školách je v prieniku záujmu školskej i sociálnej pedagogiky. Ako sme už uviedli v predošlom texte, ide o spoločensky determinovaný výchovný problém. Nárast problémového správania žiakov sa súčasne stal jedným z argumentov zavádzania profesie sociálneho pedagóga do škôl: „Profesiou sociálneho pedagóga si vyžaduje prudký nárast sociálnopatologických javov u detí a mládeže..., bolo by žiaduce vytvoriť miesto sociálneho pedagóga na každej základnej a strednej škole, pretože má odborné predpoklady na vykonávanie činnosti koordinátora prevencie i inej sociálno-výchovnej práce“ (Hroncová, Emmerová, 2004, s. 192). Sú to, samozrejme, predovšetkým učitelia, ktorí musia ovládať efektívne stratégie predchádzania a riešenia problémového správania žiakov. Avšak ako trefne poznamenáva Černotová (2004, s. 261), nielenže učiteľom chýbajú elementárne informácie o daných javoch (sociálno-patologické javy), zároveň sami priznávajú svoju osobnostnú nepripravenosť na ich riešenie. I keď za posledných pár rokov sa rozširuje sieť učiteľov špecialistov (koordinátor prevencie, špecialista na výchovu a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia...) zavádzanie takýchto funkcií nie je vždy dostatočne funkčnou „náplastou na rany“. Nepopierame význam učiteľov špecialistov, pokladáme však za potrebné pomenovať s uvedeným možné riziká. Otáznou je na jednej strane kvalifikovanosť učiteľov a dostatočnosť „doškolovacích kurzov“ pre takto úzko špecializované odborné činnosti. Na druhej strane i prax ukazuje, že učitelia v rámci svojho pracovného úväzku disponujú len malým množstvom času, ktorý môžu venovať i ďalším „nedidaktickým“ zámerom. Príkladom uvedeného sú závery III. celoslovenskej konferencie koordinátorov prevencie škôl a školských zariadení, ktorá sa konala v roku 2009 v Nitre. Z praxe koordinátorov prevencie sa dozvedáme, že pôsobia bez dostatočnej personálnej stabilizácie a nedostatočného zabezpečenia ich adekvátneho vzdelania, pričom oblasť vzdelávania vnímajú ako nedostatočne rozpracovanú; ďalej konštatujú, že na svoju činnosť nemajú zabezpečené zodpovedajúce podmienky, a že ich práca vo voľnom čase vedie stále častejšie k strate ich motivácie, ba až k určitému profesionálnemu vyhoreniu. Okrem iného koordinátori pripomínajú, že problematika prevencie sociálno-patologických javov je všeobecne podceňovaná (Závery a odporúčania prijaté na III. celoslovenskej konferencii koordinátorov prevencie škôl a školských zariadení, 2009).

Podobne na ťažkosti v činnosti koordinátorov prevencie upozornila I. Emmerová, ktorá poukázala na nedostatok času a nedostatočný časový priestor na vykonávanie preventívnej činnosti u koordinátorov prevencie. I vzhľadom na uvedené autorka ďalej konštatovala, že by bolo prospešné, keby v školách pôsobili sociálni pedagógovia, pretože ide o odborníkov pripravených vykonávať funkciu koordinátorov prevencie (Emmerová, 2004, s. 194 – 206).

B. Kraus podobne poukazuje na funkciu školských metodikov prevencie v Čechách, ktorí svoju funkciu vykonávajú v rámci alebo nad rámec svojho úväzku učiteľa. Zároveň, že väčšina pedagógov nepozná rodiny žiakov, t. j. prostredie, z ktorého žiaci pochádzajú a s rodinami učiteľa takmer nespupracujú. Tieto nedostatky majú svoj podiel na nepodchytení patologických javov u dospievajúcich, pričom podľa autora by uvedené mohli kvalifikovane zabezpečovať sociálni pedagógovia v školách (Kraus, 2012, s. 35).

Koho kompetenciou je prevencia a riešenie rizikového správania detí a mládeže v školách?

Ešte predtým, ako odpovieme na položenú otázku popisom situácie na Slovensku, stručne nazrieme na postavenie školskej sociálnej pedagogiky do krajiny s dlhšou tradíciou školskej sociálno-pedagogickej práce, a to do Nemecka.

V Nemecku koncom sedemdesiatych rokov „vzplanul“ spor o obsahoch a jasných kontúrach tzv. *Schulsozialarbeit* (školskej sociálnej práce). Zásadne sa proti sebe postavili a ešte i dodnes stoja tri klasické koncepcie (*Sozialarbeit in der Schule, Socialpädagogik in der Schule a Sozialpädagogische Schule*)¹, bližšie v príspevku Zemančíková, 2012, s. 174 - 179. Zodpovedaná mala byť otázka: Kto dokáže vyskytujúce sa problémy detí a mládeže v škole lepšie riešiť, východiskom všetkých troch koncepcií boli isté ťažkosti, problémy predovšetkým na strane žiakov (Drilling, 2009, s. 41). Kým prvé dve koncepcie nachádzali riešenia predovšetkým cez sociálno-výchovnú prácu odborníkov tzv. *Schulsozialarbeit*, konkrétne prostredníctvom činnosti školských sociálnych pedagógov/pracovníkov, tretia koncepcia (*sozialpädagogische schule / sociálno-pedagogická škola*) kládla očakávania predovšetkým na učiteľov. V jej poňatí sa samotný učiteľ má stať sociálnym pedagógom, je potrebné rozšíriť jeho kompetencie o sociálno-pedagogické. Predstavitelia tohto smeru nevidia riešenie problémov v nasadení „odborníkov pre problémy“, odborníkov chcú urobiť zo samotných učiteľov. N. Hilbig, predstaviteľ sociálno-pedagogickej školy, sa k pomoci od úradu pre mládež (*Jugendhilfe*) vyjadruje negatívne: „Myslím si, že úrad pre mládež môže našu bezmocnosť len zdvojnásobiť. Bude viesť rozhovory, poradenstvo, keď sa situácia vyostří, bude pozorovať a opäť radiť, avšak to nevyrieši náš problém“ (1997, podľa Drillinga, 2009, s. 44 – 45). Podľa autora je potrebné rozšíriť kompetencie učiteľov o sociálno-pedagogické kompetencie. Z nášho pohľadu je síce prínosné, rozšíriť kompetencie učiteľov o sociálno-pedagogické, čo by bolo predpokladom efektívnejšej spolupráce pri pomoci deťom v ťažkostiach, avšak nemyslíme si, že by bolo v súčasnej spoločenskej situácii dostatočným riešením len rozšírenie kompetencií učiteľov. Považujeme za zvlášť prínosné priamu sociálno-výchovnú činnosť sociálnych pedagógov v školách, a to tak, ako to aj v praxi nemeckých škôl reálne funguje.

Súčasná slovenská škola má z pohľadu legislatívy celú škálu možností pre výber odborníkov, ktorí majú právomoc vykonávať v jej prostredí činnosti výchovného a psychologického poradenstva. Kategórie odborných a pedagogických zamestnancov špecialistov, ich kompetencie v prostredí škôl sú rozpracované vo viacerých legislatívnych úpravách².

V súlade so zákonnými úpravami k zložkám nášho systému výchovného poradenstva a prevencie (SR patria³ „výchovný poradca, školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, *sociálny pedagóg* a koordinátor prevencie“ (§ 130, zákon č. 245/2008). Považujeme za potrebné zdôrazniť, že i v zmysle zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch, rozlišujeme dve kategórie uvedených zamestnancov. Jednou z nich sú odborní zamestnanci, kam je zaradený i *sociálny pedagóg*, ďalej sem patria školský psychológ, školský špeciálny pedagóg a liečebný pedagóg. Druhou kategóriou sú učitelia – tzv. špecialisti (pedagogickí zamestnanci špecialisti), ktorí okrem výchovno-vzdelávacej činnosti vykonávajú i ďalšie špecializované činnosti, ide o kategórie zamestnancov – výchovný poradca a koordinátor prevencie (a ďalší).

¹ V tomto texte nám nepôjde o predstavenie jednotlivých smerov, vyberáme len myšlienky vzťahujúce sa k našej téme.

² Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, Vyhláška MŠ SR č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, Vyhláška MŠ SR č. 437/2009 o kvalifikačných predpokladoch a osobitných kvalifikačných požiadavkách pre jednotlivé kategórie pedagogických a odborných zamestnancov.

³ Základnými zložkami systému výchovného poradenstva a prevencie sú zariadenia výchovného, psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie, patrí sem centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a centrum špeciálno-pedagogického poradenstva (§ 130, 245/2008).

Každý z vyššie uvedených odborníkov disponuje pre svoju činnosť v školskom prostredí škálou profesijných kompetencií, tieto sú však neraz vo vzájomnom prieniku. Kooperatívne fungovanie odborníkov systému výchovného poradenstva a prevencie si podľa L. Sejčovej (2011, s. 2) vyžaduje rešpektovanie ich kompetencií ako rovnocenných odborníkov, a zároveň ich vzájomnú ústretovosť. Súčasne autorka zdôrazňuje, že uvedené vyplýva zo spoločenských záujmov a cieľov poradenských pracovníkov – pomôcť žiakovi, učiteľovi či rodičovi. Podľa D. Kopčanovej (2006, podľa Sejčovej, 2011, s. 3) dochádza v záujme úspešného vyriešenia problému k synergii, t. j. súčinnosti ich odborných kompetencií.

Otázkou by preto nemalo byť – ktorému z odborníkov „prináleží“ dieťa s problémovým správaním, ale – ako vzájomne spolupracovať s cieľom zabezpečiť mu čo najefektívnejšiu pomoc.

V intenciách zákona o výchove a vzdelávaní (č. 245/2008) a zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch (č. 317/2009) je i sociálny pedagóg kompetentný pracovať aj so žiakmi s problémovým správaním. V súvislosti s už existujúcim problémom, poruchou, ktorej sa nepodarilo predísť, nastupuje podľa C. Határa *sociálno-pedagogická profylaxia*. Sociálno-pedagogická profylaxia rieši už vzniknuté sociálno-výchovné problémy, poruchy správania a emocionalitu a sociálno-patologické javy. Sociálno-pedagogická profylaxia zahŕňa 1) intervenovanie do patologicky pôsobiaceho prostredia s cieľom stimulovať pozitívne a inhibovať negatívne vplyvy; 2) odstraňovanie príčin, ktoré viedli k vzniku, ďalšiemu vývoju a/alebo pretrvávaniu problémov, porúch, sociálno-patologických javov; 3) vytváranie priaznivých podmienok na odstraňovanie, redukciu a vyrovnanie sa s dôsledkami problémov, porúch, javov (Határ, 2010, s. 87).

1.2 Výskum problémového správania žiakov základných a stredných škôl

V roku 2012 sme zrealizovali medzi učiteľmi základných a stredných škôl výskum, ktorého vybrané výsledky prezentujeme na tomto mieste.⁴

1.2.1 Cieľ výskumu

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť skúsenosti učiteľov s výskytom problémového správania žiakov a ich spôsobilosť problémovému správaniu predchádzať a riešiť ho. Naším cieľom bolo zistiť, či sa učitelia vo svojich skúsenostiach s problémovým správaním žiakov líšia vzhľadom na typ školy, v ktorej pôsobia. V súvislosti s meniacou sa situáciou v školách, konkrétne s nárastom rizikového správania žiakov, sme následne zisťovali mienku učiteľov k zavedeniu profesie školského sociálneho pedagóga.

1.2.2 Výskumné otázky a hypotézy

Vzhľadom na položené výskumné otázky: - Či existujú medzi učiteľmi z rôznych typov škôl významné rozdiely v skúsenostiach s mierou výskytu problémového správania žiakov? A či existujú medzi učiteľmi z rôznych typov škôl významné rozdiely v spôsobilosti predchádzať a riešiť problémové správanie žiakov? - sme položili hypotézy: **H₁** *Učitelia sa vzhľadom na typ školy odlišujú v skúsenostiach s mierou výskytu problémového správania žiakov.* **H₂** *Učitelia sa vzhľadom na typ školy odlišujú v spôsobilosti predchádzať a riešiť problémové správanie žiakov.*

Sekundárne položenou otázkou bolo, či učitelia súhlasia so zavedením profesie sociálneho pedagóga do škôl a aké majú učitelia očakávania vzhľadom na náplň profesijných činností školského sociálneho pedagóga.

⁴ Výskum bol súčasťou širšie koncipovanej dizertačnej práce, pre účely tohto príspevku vyberáme výsledky k danej téme.

Operacionalizácia premenných

Pod *problémovým správaním* (podľa Gráca výchovne problémové správanie) rozumieme súbor „takých prejavov správania jednotlivca, ktorými sa odchyľuje od prijatých znakov a noriem spoločnosti, v ktorej žije, čím viac alebo menej utvára ťažkosti sebe a druhým“ (Grác, 1991, s. 168), t. j. ide o správanie hodnotené vychovávajúcimi ako nežiaduce. Za indikátory problémového správania sme pre účely nášho výskumu určili: mieru výskytu neskorých príchodov do školy, neospravedlnené absencie, nedisciplinovanosť, podvádžanie a klamstvá žiakov, vulgárne vyjadrovanie, vandalizmus, krádeže, rôzne formy násillia žiakov a zneužívanie návykových látok. Mieru výskytu problémového správania žiakov sme zisťovali prostredníctvom upraveného výskumného nástroja OECD TALIS Dotazník pre riaditeľa so zameraním na učiteľov (bližšie v časti 1.2.3). Vypočítanú mieru výskytu problémového správania sme vyjadrili *indexom problémového správania* (ďalej IPS). Pričom výška indexu vyjadruje mieru výskytu problémového správania žiakov na základe jeho hodnotenia učiteľmi príslušnej školy. Index sme vypočítali na základe prisúdených bodových hodnôt jednotlivým označeným odpovediam, ktoré vyjadrovali mieru výskytu daného indikátora problémového správania, konkrétne výskumný nástroj obsahoval 13 položiek, t. j. indikátorov problémového správania žiakov, pričom učitelia vyjadrovali na štvorstupňovej škále mieru výskytu jednotlivých foriem problémového správania. Na výpočet hodnôt meraného indexu sme vytvorili bodovaciu stupnicu.

Spôsobilosť predchádzať a riešiť problémové správanie – učiteľmi hodnotenú mieru vlastnej kompetentnosti v danej oblasti sme vyjadrili prostredníctvom *skóre spôsobilosti učiteľov na predchádzanie a riešenie problémového správania žiakov* (ďalej skóre spôsobilosti na PS)⁵. Skóre spôsobilosti na PS je hodnota vyjadrujúca na jednej strane subjektívne hodnotenie respondenta/učiteľa vlastnej pripravenosti riešiť a predchádzať problémové správanie žiakov, a na druhej strane hodnotenie uvedenej pripravenosti vo vzťahu k iným učiteľom. Skóre sme merali bodovacím spôsobom – zaznačeným odpovediam na škále sme priradili prislúchajúcu bodovú hodnotu, t. j. učiteľom sme predložili 4 výroky, pričom na 7-miestnej škále vyjadrili mieru svojho súhlasu s výrokom; výroky sú popísané v legende tabuľky 5.

1.2.3 Výskumné metódy

Pre zber empirických údajov sme zvolili metódu dotazníka, do ktorej sme zahrnuli upravený nástroj TALIS Dotazník pre riaditeľa (Hlavné testovanie MS-11-01) použitý v rámci medzinárodného merania OECD TALIS (2010, s. 146) so zameraním na učiteľov (prostredníctvom uvedeného sme merali výskyt problémového správania žiakov); k zisťovaniu subjektívne hodnotenej pripravenosti učiteľov na prevenciu a riešenie problémového správania žiakov sme použili sedemstupňovú Likertovu škálu; Za účelom skúmania očakávaní učiteľov vo vzťahu k pracovnej náplni (očakávaným činnostiam) sociálneho pedagóga v škole sme skonštruovali komparatívnu stupnicovú (škálovanú) otázku⁶.

V rámci metód spracovania výskumných údajov sme zozbierané údaje spracovali prostredníctvom štatistického výpočtového programu SPSS. Na úrovni štatistickej deskripcie sme v rámci štatistických ukazovateľov úrovne použili aritmetický priemer (\bar{x}), ako ukazovatele variability štandardnú odchýlku (s^2) a variačné rozpätie (R); ukazovateľmi tvaru distribúcie boli miery šikmosti a strmosti. V rámci metód spracovania výskumných údajov sme na úrovni štatistickej inferencie aplikovali Fisherov F-test One-Way ANOVA – analýza rozptylu, LSD Fisher – metóda viacnásobnej komparácie priemerov.

⁵ *Skóre spôsobilosti učiteľov na prevenciu a riešenie problémového správania* – hodnota vyjadrujúca na jednej strane subjektívne hodnotenie respondenta/učiteľa vlastnej pripravenosti riešiť a predchádzať VPS, a na druhej strane hodnotenie uvedenej pripravenosti vo vzťahu k iným učiteľom.

⁶ Komparatívna stupnicová otázka podľa M. Katriaka (1975, s. 174) umožňuje nielen analyticko-syntetický pohľad na jednotlivé prvky skúmaného javu, ale aj vzájomné porovnávanie týchto prvkov pomocou číselného vyjadrenia.

1.2.4 Výskumný súbor

Dotazníky sme administrovali učiteľom vybraných základných a stredných škôl na Slovensku, celkovému počtu učiteľov $n = 725$. Z toho vrátených dotazníkov bolo $n = 566$ (t. j. 78 % návratnosť). Z dôvodu neúplnosti údajov, nesprávne vyplnených dotazníkov sme $n = 17$ dotazníkov vyradili. Náš konečný výberový súbor tvorilo $n = 549$ respondentov. Z hľadiska typu výberov sme uplatnili skupinový – tzv. výber kompaktných skupín a zámerný výber.

1.2.5 Výsledky výskumu a ich interpretácia

V H_1 sme predpokladali, že učitelia sa vzhľadom na typ školy líšia v skúsenostiach s mierou výskytu problémového správania žiakov. Pričom sme očakávali, že učitelia gymnázií majú v porovnaní s učiteľmi ostatných škôl skúsenosť s najnižšou mierou výskytu problémového správania žiakov.

Deskripcia

Ukazovateľom skúsenosti učiteľov s mierou výskytu problémového správania bude index problémového správania. Pre účely prvej hypotézy sme preto merali výšku indexu problémového správania žiakov (ďalej IPS), pričom platí, že výška hodnoty IPS zodpovedá miere výskytu problémového správania (t. j., čím vyšší výskyt problémového správania, tým vyššia hodnota IPS). Nami nameraná najnižšia hodnota IPS = 6 a najvyššia nameraná hodnota indexu = 48 ($R = 42$); priemerný dosiahnutý IPS nášho výberového súboru predstavuje hodnotu $\bar{x} = 26,65$.

Na základe štatistických ukazovateľov úrovne sme zistili, že najvyššie priemerné skóre problémového správania žiakov uviedli s nevýrazným rozdielom učitelia špeciálnych (základných i stredných) škôl ($\bar{x} = 30,43$) a učitelia stredných odborných škôl s učebnými odbormi (bývalé SOU) s priemernou hodnotou IPS $\bar{x} = 29,94$. Stredné odborné školy so študijnými odbormi dosiahli priemernú výšku IPS $\bar{x} = 27,2$; po nich nasledovali základné školy s priemerným indexom problémového správania žiakov $\bar{x} = 25,88$. Výrazne najnižší index sme zaznamenali z odpovedí učiteľov gymnázií: $\bar{x} = 21,9$ (bližšie v tabuľke 1).

Tabuľka 1

Porovnanie výšky indexu problémového správania žiakov vzhľadom na typ školy

	Typ školy	n	\bar{x}	s^2	F	P
Index problémového správania	Špeciálna škola	61	30,43	8,62	15,085	0,000***
	SOŠ (učebné odbory)	101	29,94	7,59		
	SOŠ (študijné odbory)	47	27,2	8,24		
	Základná škola	285	25,88	7,68		
	Gymnázium	44	21,9	6,87		
		Σ	538			

Inferencia

Pre potvrdenie významnosti rozdielov sme zvolili parametrickú štatistiku komparácie viacerých populácií podľa kvantitatívneho znaku – Fisherov F-test One-Way ANOVA – analýza rozptylu⁷ (v sledovaných podsúboroch bola splnená podmienka rovnosti rozptylov).

Výsledok testovania H_1 : $F_{(4, 533)} = 15,085$; $p < 0,01$ ($p = 0,000***$)

⁷ Fisherov F-test One-Way ANOVA – analýza rozptylu sme zvolili z dôvodu, že ide o komparáciu viacerých populácií (učitelia rôznych typov škôl) a zároveň, že distribúcie skúmanej premennej (index problémového správania) v skúmaných podsúboroch (typy škôl) sú približne normálne rozložené (koeficienty strmosti a šikmosti sú menšie ako 1).

Výsledky F-testu potvrdili štatisticky významné rozdiely medzi priemerami výšky indexu problémového správania žiakov u učiteľov z rôznych typov škôl. Detailnejšie sme zistené rozdiely skúmali cez diferencie medzi priemerami, k čomu sme použili metódu viacnásobnej komparácie priemerov⁸. Získanými výsledkami sme potvrdili, že učitelia gymnázií uvádzajú v priemere najnižší výskyt problémového správania žiakov v porovnaní s učiteľmi ostatných typov škôl, rozdiel medzi priemerami IPS žiakov medzi učiteľmi z rôznych typov škôl je štatisticky signifikantný ($p < 0,05$). Daný rozdiel je v smere nižšieho indexu problémového správania žiakov gymnázií, bližšie v tabuľke 2.

Tabuľka 2

Porovnanie rozdielov priemerných hodnôt IPS medzi učiteľmi gymnázií a učiteľmi ostatných typov škôl

		Priemer diferencií	p	SD
Gymnázium	Základná škola	-3,98	0,000***	1,09
	SOŠ i s učebnými odbormi (SOU)	-8,04	0,000***	1,25
	SOŠ so študijnými odbormi	-5,28	0,001***	1,52
	Špeciálna škola (ZŠ+SŠ)	-2,39	0,000***	1,5

Dáta podporujú hypotézu 1, v ktorej sme predpokladali, že učitelia sa vzhľadom na typ školy líšia v skúsenostiach s mierou výskytu problémového správania žiakov. U učiteľov gymnázií sme v porovnaní s učiteľmi ostatných typov škôl namerali v priemere najnižšiu hodnotu IPS.

Uvedené výsledky nám zo sociálno-pedagogického hľadiska napovedajú, v ktorých školách by bola pozícia sociálneho pedagóga zvlášť prínosná, a to vzhľadom na sťažujúcu sa situáciu v školách v dôsledku nárastu problémového správania žiakov.

V rámci jednotlivých typov škôl sme z odpovedí učiteľov zaznamenali i rozdiely v prevažujúcich kategóriách problémového správania žiakov (bližšie v tabuľka 3). Žiaci základných škôl majú, podľa skúseností učiteľov základných škôl, najčastejšie ťažkosti s udržaním disciplíny ($\bar{x} = 3,08$) a rešpektovaním autority učiteľa ($\bar{x} = 2,69$), sú tiež pomerne často vulgárni a „nevychýbajú“ sa ani klamstvu a podvádzaniu. Výrazne vyskytujúcim sa výchovným problémom žiakov všetkých stredných škôl vrátane špeciálnych sú neskoré príchody žiakov na vyučovanie a neospravedlnená absencia, tento problém sa najvýraznejšie prejavil na stredných odborných školách a špeciálnych školách. Charakter problémového správania žiakov stredných odborných škôl – so študijnými odbormi, i s učňovskými odbormi – je veľmi podobný: žiaci majú najčastejšie problém s vulgárnym vyjadrovaním (zvlášť žiaci v učňovských odboroch), vyrušovaním počas vyučovania a s už spomenutými neskorými príchodmi či absenciou. U žiakov gymnázií sa vyskytuje problémové správanie v priemere zriedkavejšie ako u žiakov ostatných škôl, ak sa však vyskytuje, ide najčastejšie, podľa skúseností učiteľov gymnázií, o vyrušovanie počas výučby, podvádzanie a klamstvá.

Tabuľka 3

Problémové správanie žiakov z hľadiska typu školy

	Základná škola		SOŠ (učňovské odbory)		SOŠ (študijné odbory)		Gymnázium		Špeciálna škola	
	(n)	\bar{x}	(n)	\bar{x}	(n)	\bar{x}	(n)	\bar{x}	(n)	\bar{x}
Problémové správanie										
vyrušujú v triede	286	3,08	101	3,12	44	3	61	2,78	47	2,89
sú vulgárni	286	2,66	101	3,17	44	2,84	61	2,16	47	2,84
podvádzajú, klamú	286	2,58	101	2,85	44	2,64	61	2,44	47	3,05
nerespektujú autoritu učiteľov	286	2,69	101	2,68	44	2,43	61	2,31	47	2,7

⁸ LSD – Fisher.

prichádzajú do školy neskoro	286	2,31	101	3,1	44	3,14	61	2,7	47	2,96
absentujú (neospravedlná absencia)	286	2,21	101	2,96	44	2,77	61	2,28	47	2,88
ničia školský majetok	286	2,34	101	2,47	44	2,73	61	2,16	47	2,38
zастраšujú, verbálne ohrozujú in. žiakov	286	2,35	101	2,17	44	1,95	61	1,75	47	2,43
spôsobujú fyzické násilie iným žiakom	286	2,12	101	1,71	44	1,61	61	1,38	47	2,32
Kradnú	286	1,75	101	1,92	44	1,95	61	1,5	47	2,39
požívajú alkohol	286	1,48	101	2,17	44	1,79	61	1,64	47	2,12
zастраšujú – verbálne ohrozujú učiteľov	286	1,7	101	1,53	44	1,43	61	1,23	47	1,91
požívajú drogy	286	1,33	101	2	44	1,68	61	1,21	47	1,38
Priemerné dosiahnuté skóre (1-4)⁹:		2,20		2,45		2,30		1,96		2,48

Ako dokumentujú vyššie uvedené výsledky, problémové správanie žiakov je bežnou skúsenosťou dnešného učiteľa základnej i strednej školy. Ako však hodnotia učitelia svoju kompetentnosť pre danú oblasť ich pedagogickej činnosti, bolo ďalšou položenou otázkou. Mienku učiteľov o vlastnej kompetentnosti pre oblasť problémového správania žiakov sme zisťovali prostredníctvom metódy škálovania. Učiteľmi hodnotenú mieru vlastnej kompetentnosti sme vyjadrili prostredníctvom *skóre spôsobilosti učiteľov na predchádzanie a riešenie problémového správania žiakov* (ďalej skóre spôsobilosti na PS)¹⁰. Možná výška skóre bola v rozsahu bodov 4 – 28.¹¹ Pričom platí, čím vyššia dosiahnutá hodnota skóre, tým je respondentmi lepšie subjektívne hodnotená odborná spôsobilosť predchádzať a riešiť problémové správanie.

Deskripcia

Priemerné namerané skóre spôsobilosti na PS platné pre celý výberový súbor $\pi = 14,77$ (rozloženie skóre podrobne v tabuľke 4). Významný podiel učiteľov nášho výberového súboru (13,1 %; $n = 72$) sa hodnotí ako nespôsobilý v predchádzaní a riešení problémového správania žiakov (s dosiahnutým skóre spôsobilosti na PS v rozsahu bodov 4 – 8). Veľké zastúpenie získali učitelia (30,2 %; $n = 165$), ktorí sa hodnotia skôr ako nedostatočne spôsobilí (s nízkym skóre spôsobilosti 9 – 13 bodov). Kategóriu učiteľov s presvedčením o priemernej úrovni vlastnej kompetentnosti na danú problematiku (14 – 18 bodov) tvorilo 29,9 % ($n = 164$) respondentov. Ako pomerne dostatočne pripravených na zvládanie výchovných problémov v škole sa ohodnotilo 20,8 % ($n = 114$) učiteľov. Najvyššie skóre (24 – 28 bodov) dosiahlo len 5,8 % ($n = 32$) učiteľov, títo hodnotia svoju spôsobilosť na zvládanie výchovných problémov v škole vysoko pozitívne. Ako napovedajú výsledky, väčší podiel učiteľov považuje svoju pripravenosť na problematiku narastajúceho problémového správania žiakov v školách za priemernú až nedostatočnú.

⁹ V stĺpcoch tabuľky pod skratkou π sú hodnoty, ktoré sú vyjadrením priemernej odpovede – respondenti hodnotili výskyt každého problémového správania zvlášť v rozsahu 1 (vôbec sa nevyskytuje) až 4 (často sa vyskytuje). V tabuľke sme pre prehľadnosť zvýraznili prvé štyri najčastejšie sa vyskytujúce typy problémového správania sa žiakov.

¹⁰ *Skóre spôsobilosti učiteľov na prevenciu a riešenie problémového správania* – hodnota vyjadrujúca na jednej strane subjektívne hodnotenie respondenta/učiteľa vlastnej pripravenosti riešiť a predchádzať PS, a na druhej strane hodnotenie uvedenej pripravenosti vo vzťahu k iným učiteľom.

¹¹ Meranie skóre spôsobilosti na PS v časti 1.2.2 (operacionalizácia premenných).

Tabuľka 4

Výška skóre pripravenosti učiteľov na predchádzanie a riešenie PS

Výška skóre pripravenosti	Početnosť (n _i)	Stred intervalu (x _i)	Kumulatívna početnosť (n _k)	Relatívna početnosť (%)
4-8	72	6	72	13,2
9-13	165	11	237	30,2
14-18	164	16	401	30
19-23	114	21	515	20,8
24-28	32	26	547	5,8
Σ	547			100%

Okrem číselného vyjadrenia miery subjektívne hodnotenej spôsobilosti učiteľov na PS, uvádzame odpovede na jednotlivé škálované položky v tabuľke 5. Tieto ponúkajú detailnejší pohľad na odpovede učiteľov, ktorými hodnotili vlastnú spôsobilosť predchádzať a riešiť rizikové správanie žiakov. Z výsledkov je zrejmé, že najkritickejšie sa učitelia vyjadrili k vysokoškolskej príprave pre danú oblasť ich pedagogickej činnosti, ktorú hodnotia ako nedostačujúcu.

Tabuľka 5

Subjektívne hodnotenie spôsobilosti učiteľov predchádzať a riešiť výchovne problémové správanie

	úplne nespôsobilí ←————→ úplne spôsobilí														Σ	x
	1		2		3		4		5		6		7			
	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%		
A	136	25	125	23	114	21	79	14	48	8,7	35	6,4	12	2,2	549	2,9
B	54	9,9	90	16	123	22	126	23	79	14	54	9,9	22	4	548	3,6
C	26	4,7	61	11	90	16	122	22	122	22	96	18	31	5,7	548	4,2
D	30	5,5	74	14	85	16	125	23	118	22	87	16	28	5,1	547	4,1

Legenda:

- A) učitelia sú počas vysokoškolského štúdia dostatočne pripravovaní na predchádzanie a riešenie problémového správania žiakov;
- B) učitelia dostatočne ovládajú stratégie prevencie a riešenia problémového správania žiakov;
- C) ja osobne sa hodnotím ako dostatočne pripravený na riešenie problémového správania žiakov;
- D) ja osobne sa hodnotím ako dostatočne pripravený na prácu s ohrozenými žiakmi (zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a pod.).

Zaujímalo nás, či existujú medzi učiteľmi významné rozdiely v subjektívnom hodnotení vlastnej pripravenosti na prevenciu a riešenie problémového správania žiakov z hľadiska typu školy, v ktorej pôsobia.

Predpokladali sme, že H₂: Učitelia sa vzhľadom na typ školy odlišujú v spôsobilosti predchádzať a riešiť problémové správanie žiakov.

Ukazovateľom spôsobilosti predchádzať a riešiť problémové správanie bude skóre spôsobilosti učiteľov na predchádzanie a riešenie problémového správania žiakov. Už cez štatistické ukazovatele úrovne môžeme vidieť (v tabuľke 6), že v priemere najvyššie skóre pripravenosti na predchádzanie a riešenie PS uviedli učitelia špeciálnych škôl (x = 16,87) a učitelia SOŠ s učebnými odborními (x = 15,38). Z hypotézy 1 (tabuľka 1) môžeme postrehnúť, že ide o učiteľov škôl s najvyššou mierou

výskytu problémového správania žiakov. Naopak, učitelia škôl s najnižšou mierou výskytu problémového správania žiakov, t. j. učitelia gymnázií dosiahli v priemere najnižšie skóre pripravenosti na prevenciu a riešenie PS ($\bar{x} = 12,51$). Z uvedeného sa javí, že častejšia konfrontácia učiteľov s problémovým správaním žiakov posilňuje u učiteľov ich väčšiu dôveru vo svoju kompetenciu riešiť a predchádzať problémovému správaniu žiakov.

Tabuľka 6

Porovnanie skóre pripravenosti učiteľov na riešenie a predchádzanie problémového správania žiakov vzhľadom na typ školy

	Typ školy	n	\bar{x}	s^2	F	p
Skóre pripravenosti na PS	Špeciálna škola	61	16,87	4,78	5,009	0,001***
	SOŠ (učebné odbory)	101	15,38	5,41		
	SOŠ (študijné odbory)	47	14,77	4,63		
	Základná škola	285	14,79	5,55		
	Gymnázium	44	12,51	5,15		
		Σ	538			

Inferencia

Výsledok testovania H_2 : $F_{(4, 533)} = 5,009$; $p < 0,01$ ($p = 0,001***$)

Výsledky F-testu potvrdili štatisticky významné rozdiely medzi priemermi výšky skóre pripravenosti na riešenie a predchádzanie problémovému správaniu u učiteľov z rôznych typov škôl. Zistené výsledky podporujú hypotézu 2. Pričom sme zistili, že priemerné skóre spôsobilosti predchádzať a riešiť PS rastie spolu s mierou výskytu problémového správania žiakov.

Z predošlých výsledkov je zrejme, že rizikové správanie žiakov je eskalujúcim problémom súčasných škôl; zároveň, že učitelia si uvedomujú svoju nedostatočnú spôsobilosť adekvátne reagovať na sťažujúcu sa situáciu v školách. Z týchto dôvodov sme sa učiteľov ďalej pýtali, aký zastávajú názor na zavedenie pozície školského sociálneho pedagóga, ktorý je v tomto kontexte odpoveďou na meniacu sa situáciu v školách.

Pre tento účel sme respondentom položili otvorenú otázku – nedokončenú vetu, v ktorej učitelia zdôvodňovali svoj súhlas, resp. zamietavé stanovisko k profesii sociálneho pedagóga v škole¹². Učitelia so súhlasným stanoviskom (91,7 %; $n = 465$)¹³ uvádzali najčastejšie argument *nárastu počtu žiakov s problémovým správaním* (33,3 %; $n = 121$); taktiež argumentovali *zmenami v spoločnosti – tzn. problémami súčasnej doby* (16,8 %; $n = 61$), časť učiteľov je toho názoru, že *učitelia potrebujú „odľahčiť“, sú preťažení* (10,2 %; $n = 37$), ďalší uviedli *nárast podielu ohrozených žiakov (zo znevýhodňujúceho prostredia)* (9,1 %; $n = 33$). V poradí nasledujúce odpovede s menším zastúpením (predstavujúce zvyšný percentuálny podiel zo všetkých odpovedí) sa obsahovo rôznili: *učitelia nemajú dostatočné kompetencie ani podmienky na činnosti, ktoré by mal vykonávať užšie špecializovaný odborník, akým je napr. sociálny pedagóg*; mohlo by to pomôcť žiakom, učiteľom i rodičom, pomohol by nadviazať lepší kontakt s rodinou žiaka, zlepšilo by to kvalitu školy a pod.

Nízky podiel učiteľov nášho výberového súboru zastáva odmietavé stanovisko k pôsobeniu sociálnych pedagógov v školách (8,3 %; $n = 42$)¹⁴, nie všetci však svoju mienku zdôvodnili. Zo zdôvodnení, ktoré respondenti uviedli, vyberáme opäť tie najčastejšie: *v školách pôsobia učitelia špecialisti, prípadne iní*

¹² Počet vyhodnotených odpovedí $n = 507$; $n = 42$ respondentov na danú otázku neodpovedalo.

¹³ Zo 465 respondentov so súhlasným stanoviskom uviedlo jeho zdôvodnenie 328 respondentov – nasledovné percentuálne hodnoty sú vypočítané vzhľadom na celkový počet odpovedí (328 odpovedí = 100 %).

¹⁴ Uvedenú dotazníkovú položku sme nevyhodnocovali u $n = 7$ respondentov s nesúhlasným postojom, ktorí danú otázku nevyplnili.

odborníci (31,4 %; n = 11); školy nemajú dostatok financií, nemôžu platiť ďalšieho zamestnanca (25 %; n = 9); sú školy, v ktorých by bola profesia sociálneho pedagóga zbytočná (8,6 %; n = 3), na riešenie problémov a ťažkostí by mali byť pripravovaní učitelia, na hodine si musí učiteľ i tak poradiť sám (5,7 %; n = 2). K ostatným dôvodom (predstavujúcim zvyšný percentuálny podiel zo všetkých odpovedí) patrili: neviem posúdiť kompetencie sociálnych pedagógov, existujú poradne a centrá, pedagóg by nemal suplovať povinnosti rodičov a ďalšie.

Z odpovedí je zrejmé, že výrazná väčšina učiteľov vidí význam v zavedení odborného zamestnanca školy – sociálneho pedagóga, pričom ako najvýznamnejší argument uvádza práve nárast problémového správania žiakov v školách, samotní učitelia sa cítia preťažení a v zavedení odborných zamestnancov vidia priestor pre vlastné „odľahčenie“. Malý podiel učiteľov, ktorí vyjadrili nesúhlas s pôsobením sociálnych pedagógov v školách, uviedli najčastejšie ako protiargument, že v školách už pôsobia učitelia špecialisti. S uvedeným názorom však nemôžeme súhlasiť a ako sme už v úvode uviedli, učitelia špecialisti nemajú popri svojom úväzku učiteľa pre uvedenú oblasť špecializovanej činnosti dostatočný priestor. Zároveň, v mnohých školách ide len o formálne vykazované činnosti, realizovaná prevencia býva neraz neefektívna.

Okrem skúmanej mienky na zavedenie školského sociálneho pedagóga sme zistili, že učitelia základných i stredných škôl svoje očakávania vzhľadom na profesijné činnosti školského sociálneho pedagóga spájajú predovšetkým s problémovým správaním žiakov.

Respondentom sme predložili kategórie možných činností odborného zamestnanca školy – sociálneho pedagóga, ich úlohou bolo určiť mieru potreby jednotlivých činností vzhľadom na potreby školy, v ktorej pôsobia. Svoje očakávania k činnostiam sociálneho pedagóga vyjadrovali respondenti na štvormiestnej škále: žiadna – nízka – značná – vysoká potreba (odpovediam sme priradili hodnoty 1 – 4 v závislosti od miery potreby danej činnosti, pričom najnižšia hodnota zodpovedá najnižšej potrebe). Pre určenie poradia očakávaných činností učiteľov voči sociálnym pedagógom (zároveň pre sprehľadnenie výsledkov) sme vypočítali hodnoty indexu konfrontačného napätia (ďalej IKN), ktoré percentuálne vyjadrujú pripisovaný význam jednotlivým činnostiam. Maximálny (teoretický) pripisovaný význam (z hľadiska potreby danej činnosti) má hodnotu 100 % a namerali by sme ho, ak by všetci učitelia ohodnotili danú činnosť na škále od 1 – 4 maximálnou hodnotou 4 (vysoká potreba). Reálne hodnoty IKN (prepočítané v %) vyjadrujú mieru odklonu od 100 %, ich výška je úmerná pripisovanému významu danej činnosti.

Hodnoty IKN, absolútne a relatívne početnosti uvádzame bližšie v tabuľke 7. Zistili sme, že učitelia v priemere očakávajú od sociálnych pedagógov predovšetkým nasledovné činnosti: *intervencia/reedukácia žiakov s problémovým správaním* (najvyšší dosiahnutý index = 78,2 %), poskytovanie konzultácií a poradenstva rodičom¹⁵ (IKN = 76,8 %), s nevýrazným rozdielom nasledovali očakávania vzťahujúce sa k realizácii a koordinácii prevencie sociálno-patologických javov (IKN = 76,7 %). Učitelia za významné sociálno-pedagogické činnosti označili i poskytovanie poradenstva žiakom (IKN = 75,7 %) a sociálno-výchovnú prácu so skupinou (IKN = 75,6 %). Poradie ďalších činností bližšie uvádzame v tabuľke 7.

Ktorým činnostiam pripisovali učitelia najmenší význam? Najmenej očakávanou činnosťou je zastupovanie neprítomných učiteľov (IKN = 48 %), organizovanie voľnočasových aktivít (IKN = 59,5 %) a taktiež užšia forma spolupráce s učiteľom v zmysle spoločných triednických hodín či vybraných vyučovacích hodín (N = 64,5 %).

Z predloženého vyplýva, že učitelia hodnotia činnosti sociálneho pedagóga v priemere za vysoko potrebné. Ťažisko vidia v práci so žiakmi s problémovým správaním (intervencia a jeho prevencia), ale uprednostnili by skôr „samostatnú“ prácu sociálneho pedagóga, nakoľko užšia forma spolupráce v zmysle vybraných spoločných hodín, triednických hodín... nepatrí u respondentov k popredným

¹⁵ Pričom z dopĺňujúcich odpovedí učiteľov sme zistili, že ide opäť najčastejšie o rodičov žiakov s problémovým správaním.

preferenciám. Zo skúseností z nemeckej školskej sociálno-pedagogickej práce však vieme, že jej efektívnosť je závislá od miery angažovanosti učiteľov v spolupráci so sociálnym pedagógom. W. Miehle-Fregin upozorňuje, že z nepochopenia spolupráce medzi sociálnym pedagógom a učiteľom sa môže sociálny pedagóg dostať do pozícií, ktoré sťažujú jeho sociálno-výchovnú prácu. Konkrétne ide o pozíciu *sociálneho pedagóga ako „hasiča požiaru“*, ktorej východiskom je, že učiteľ sa pokúša „problematického“ žiaka zvládnuť sám, problém sa však postupne zintenzívňuje a až v situácii eskalácie problému sa učiteľ obracia na sociálneho pedagóga. Tu však nepostačuje distribúcia žiaka sociálnemu pedagógovi, ale intenzívna a dlhodobá spolupráca s učiteľom. Druhou nežiaducou pozíciou, ktorá vyplýva z nepochopenia spolupráce, je, ak sa sociálny pedagóg stane *pomocníkom učiteľa*. Uvedené hrozí, ak sú v škole prioritne zdôrazňované vzdelávacie ciele a na sociálneho pedagóga je nazerané ako na odborníka, ktorého úlohy budú spočívať predovšetkým v odstraňovaní prekážok z plynulého priebehu výučby, napríklad v odoslaní nespolupracujúceho, „problematického“ žiaka k sociálnemu pedagógovi s cieľom zabezpečiť plynulý priebeh výučby (Miehle-Fregin, 2007, s. 9).

P.č.	Očakávané činnosti voči sociálnemu pedagógovi	IKN	žiadna potreba		nízka potreba		značná potreba		vysoká potreba		Σ
			n	%	N	%	N	%	n	%	
1.	Intervencia, reedukácia žiakov s výchovne-problém. správaním	78,2	16	3,06	71	13,58	264	50,48	172	32,9	523
2.	Konzultácie, poradenstvo rodičom	76,8	12	2,27	86	16,29	282	53,4	148	28,03	528
3.	Prevenencia sociálno-patolog. javov	76,7	8	1,52	90	17,1	286	54,27	143	27,13	527
4.	Poradenstvo žiakom	75,7	15	2,87	91	17,43	280	53,64	136	26,05	522
5.	Sociálno-výchovná práca so skupinou	75,6	13	2,48	89	16,98	293	55,92	129	24,62	524
6.	Vyhľadávanie a monitoring ohrozených žiakov	73,7	19	3,58	99	18,64	303	57,06	110	20,7	531
7.	Mediácia	73,5	16	3,05	101	19,27	304	58,01	103	19,66	524
8.	Poradenstvo, konzultácie, podpora učiteľom	71,9	21	3,99	133	25,33	261	49,71	110	20,95	525
9.	Kompenzačná práca so žiakmi zo znevýhodneného prostredia	71,5	25	4,74	126	23,9	273	51,8	103	19,54	527
10.	Spolupráca s externými organizáciami	71,3	29	5,5	127	24,1	263	49,9	108	20,49	527
11.	Účasť na vybraných vyučovacích hodinách, triednických hodinách	64,5	42	7,97	185	35,1	253	48	47	8,92	527
12.	Organizácia voľnočasových aktivít	59,5	71	13,68	222	42,77	182	35,06	44	8,48	519
13.	Zástup neprítomných učiteľov	48	184	35,52	216	41,7	94	18,15	24	4,63	518

Pozn. IKN (index konfrontačného napätia) = podiel počtu udelených bodov respondentov na škále od 0 do 4 a počtu maximálne možných udeliteľných bodov (prepočítané na %).

Obrázok 1. Očakávania učiteľov k vybraným činnostiam sociálneho pedagóga v škole.

2 DISKUSIA

Predmetom výskumu bolo problémové správanie žiakov. Zistili sme, že miera jeho výskytu je závislá od typu školy, v ktorej učitelia pôsobia. Výsledky potvrdili naše očakávania, a to, že učitelia stredných odborných škôl, zvlášť s učebnými odbormi, učitelia špeciálnych škôl, ale i základných škôl sú častejšie konfrontovaní s problémovým správaním žiakov. Z pohľadu sociálnej pedagogiky ide o školy, v ktorých preto považujeme za zvlášť prínosné zriadiť pozíciu sociálneho pedagóga. Podľa Z. Bakošovej (2008, s. 22) sociálneho pedagóga potrebujú zvlášť v školách (základné školy a SOŠ-SOU), kde sa vyskytujú problémy v správaní žiakov ako nespolupracujúce správanie, správanie sa žiakov porušujúce školský poriadok a normy školy, ďalej školy s vysokým výskytom agresívneho

správania žiakov, s výskytom záškolákov, či školy so žiakmi experimentujúcimi a zneužívajúcimi návykové látky a pod.

Z hľadiska typu nežiaduceho správania žiakov sme dospeli k obdobným záverom ako merania medzinárodnej štúdie OECD TALIS v SR (2020, s. 46).¹⁶ Podobne sme potvrdili, že najčastejším typom problémového správania žiakov v slovenských školách (ZŠ i SŠ) je vyrušovanie počas vyučovania a nerešpektovanie autority učiteľa, následne vulgárne vyjadrovanie, podvádzanie a klamstvá žiakov. V poradí štvrtej položky sme sa s výsledkami OECD TALIS rozišli, na štvrtej pozícii v našich meraniach učiteľia pomenovali za častý problém neskoré príchody žiakov do školy, pričom táto kategória sa vo výsledkoch štúdie TALIS objavila až po absenciách žiakov, vandalizme a zastrašovaní iných žiakov. Iné výraznejšie rozdiely sme nezaznamenali.

Čo je príčinou odlišného poradia danej kategórie problémového správania? Respondenti nášho výberového súboru sa odlišovali od respondentov štúdie TALIS z hľadiska typu školy. Kým štúdia TALIS bola zameraná len na skúsenosti učiteľov nižšieho sekundárneho stupňa, do nášho výberového súboru sme zaradili i učiteľov primárneho a vyššieho sekundárneho stupňa. Keď sme porovnávali poradie zastúpenia jednotlivých foriem nevhodného správania žiakov iba základných škôl, dospeli sme k úplne zhodným výsledkom so štúdiou TALIS i v položke neskoré príchody do školy.

Výskytom problémového správania žiakov vo vybraných školách sa výskumne venovala aj I. Emmerová (2011, s. 65), ktorá zisťovala prítomnosť vážnejších foriem problémového správania žiakov. Ak porovnáваме autorkine výsledky s našimi, zisťujeme, že poradie z hľadiska frekvencie nežiaduceho správania (ak berieme do úvahy problémové správanie vážnejšieho charakteru) je takmer zhodné – na prvom mieste je záškoláctvo, následne agresívne správanie, šikanovanie. Menší rozdiel sme zaznamenali v položke krádeže, ktoré boli v našich meraniach z hľadiska miery ich výskytu pred užívaním legálnych drog.¹⁷

Tiež sme zisťovali, ako subjektívne hodnotia učiteľia svoju kompetentnosť pre oblasť problémového správania žiakov. M. Černotová (2004, s. 261) na základe výsledkov výskumne orientovaných diplomových prác poukazuje na nedostatočnú pripravenosť učiteľov na riešenie problémového správania žiakov (predovšetkým vo vzťahu k závažnejším typom, akými sú šikanovanie, drogové závislosti, detskí alkoholicy a pod.). Podľa autorky učiteľom chýbajú elementárne informácie o daných javoch, a zároveň sami priznávajú svoju vlastnú nepripravenosť na ich riešenie. Svojimi zisteniami sme dané potvrdili, len 26,6 % (n = 146) učiteľov nášho výberového súboru sa hodnotí ako dostatočne pripravení na predchádzanie a riešenie problémového správania žiakov (ostatní respondenti sa hodnotili ako priemerne alebo nedostatočne pripravení). Učiteľia zvlášť negatívne hodnotia úroveň vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov pre danú oblasť ich pedagogickej činnosti. Uvedené výsledky sú pre nás potvrdzujúcim argumentom pre širšie zavedenie pozície odborného zamestnanca škôl – sociálneho pedagóga, ktorý by dokázal na profesionálnej úrovni realizovať špecifickú i nešpecifickú prevenciu sociálno-patologických a iných nežiaducich javov.

3 ZÁVER

Výsledky výskumu poukázali na nárast podielu a závažnosti problémového správania žiakov slovenských škôl. Z výsledkov tiež vyplýva, že učiteľia sa nehodnotia vždy ako dostatočne kompetentní pre danú oblasť ich pedagogickej činnosti. Vzhľadom na uvedené navrhujeme nielen skvalitnenie pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov v danej oblasti, ale zároveň širšie zastúpenie odborných zamestnancov škôl, kam patrí i sociálny pedagóg. Zriaďovanie špecializovaných funkcií pre učiteľov špecialistov považujeme len za dočasné a menej efektívne riešenie. Osobitný prínos

¹⁶ Ktorá okrem iného skúmala i problémové správanie žiakov na nižšom sekundárnom stupni.

¹⁷ I. Emmerová vhodne zisťovala i frekvenciu výskytu rizikového sexuálneho správania, túto sme do našich skúmaní nezaradili.

reálneho zavedenia profesie sociálneho pedagóga vidíme zvlášť pre školy s väčším výskytom problémového správania, t. j. v súlade s našimi výsledkami, predovšetkým v stredných odborných školách s učebnými odbormi, ďalej v špeciálnych (základných i stredných) školách a základných školách.

Keďže preferovanou funkciou v očakávaniach učiteľov voči sociálnym pedagógom škôl je predovšetkým kuratívna funkcia vyplývajúca z nárastu problémového správania žiakov, navrhujeme posilniť prípravu študentov študijného programu sociálna pedagogika i pre danú oblasť ich profesijných kompetencií. Zároveň navrhujeme pre študentov magisterského stupňa vysokoškolského štúdia v danom študijnom programe špecializáciu na školskú sociálno-pedagogickú prácu.

Neustály nárast problémového správania žiakov, rozširujúce sa sociálno-patologické javy už medzi dospelými sú dostatočným dôvodom pre zavádzanie odborných zamestnancov do škôl. Novoveká škola v skutočnosti nikdy nebola inštitúciou, kde by sa deti len učili „predmetom“ a kde by sa učitelia nezaujímali o ich socializáciu, osobnostný a morálny vývin... Od školy sa vždy a všade očakávalo viac (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 63). A môžeme len konštatovať, že súčasné očakávania na inštitúciu školy narastajú. Sociálna pedagogika ponúka ofenzívnu odpoveď na meniacu sa situáciu v školách, konkrétne na nárast rizikového správania žiakov. Dôraz kladie na prevenciu, prípadne včasné podchytenie a nápravu problémového správania žiakov v raných štádiách jeho rozvoja. Účinnou pomocou by mohli byť vhodne zvolené preventívne programy. Pričom však sociálna pedagogika zdôrazňuje profesionalizáciu prevencie nežiaducich javov v školách. Slovanmi J. Hroncovej „nárast sociálnych deviácií vyžaduje profesionálnu úroveň primárnej prevencie už v školskom prostredí, čo by mal vykonávať odborne pripravený sociálny pedagóg. Presúvanie zodpovednosti za prevenciu v škole na školských koordinátorov prevencie, ktorí sú preťažení úväzkovými povinnosťami, nemajú tiež požadovanú erudíciu v oblasti prevencie a ani finančnú motiváciu, je iba formálnym, a nie skutočným riešením problémov. Odráža sa to aj v nízkej efektívnosti prevencie, ktorá je vykazovaná často formálne zo strany škôl“ (Hroncová, 2012, s. 557).

LITERATÚRA

- Bakošová, Z. (2008b). Sociálny pedagóg v škole – cesta ku kvalite života. In *Školská sociálna práca*. Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou. Trnava: FZaSP TU v Trnave.
- Bendl, S. (2001). *Školní kázeň. Metody a strategie*. Praha: ISV nakladatelství.
- Bendl, S. (2005). *Ukážněná třída*. Praha: Triton.
- Černotová, M. (2004). Pedagóg školy – nová funkcia u nás? In *Pedagogická revue*, 4(1), 360–369.
- Drilling, M. (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. Berlín: Haupt.
- Emmerová, I. (2011). Prevencia problémového správania u žiakov v školskom prostredí v Slovenskej republike – úloha učiteľov či sociálnych pedagógov? In *Sociálna pedagogika v souvislostech globální krize*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. [CD-ROM]. Brno: IMS Brno. s. 63–71.
- Ďurič, L., Grác, J., & Štefanovič, J. (1991). *Pedagogická psychológia*. Bratislava: JASPIŠ.
- Határ, C. (2010). *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF Nitra.
- Hroncová, J. & Emmerová, I. (2004). *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: UMB, Pedagogická fakulta.
- Hroncová, J. (2012). Sociálno-pedagogická práca v školskom prostredí v SR z aspektu uplatnenia sociálnych pedagógov – legislatívne možnosti a realita. In *Dilemata sociální pedagogiky v postmoderním světě*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. [CD-ROM]. Brno: IMS Brno. s. 555–562.

- Komenský, J. A. (1991). *Velká didaktika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Koršňáková, P. & Kováčová, J. (2010). *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008 NÁRODNÁ SPRÁVA*. [online]. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. [cit.2013-08-11]. Dostupné na: <http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/talis/publikacie/TALIS-web.pdf>.
- Kraus, B. (2012). Možnosti uplatnění sociální pedagogiky a sociálních pedagogů v současné škole v ČR. In *Sociální pedagog v škole*. Banská Bystrica: UMB, Pedagogická fakulta.
- Matoušek, O. & Kroftová, A. (2003). *Mládež a delikvence. Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Praha: Portál.
- Miehle-fregin, W. (2007). Stopersteine bei der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In *Sozialpädagogik in der Schule – eine Handreichung für Lehrer*. [online]. Belzig: Landkreis Postsdam-Mittelmark, Landeskooperationsstelle, s. 9–13. [cit. 2011-05-06]. Dostupné na internete: <http://www.kobranet.de/kobranet/freitext/913/Schule_Jugendhilfe_2007.pdf>.
- Sejčová, Ľ. *Vysokoškolská príprava poradenských pedagógov a výchovných poradcov* [online]. [cit. 2011-10-06]. Dostupné na: <ns.ucm.sk/FF/Slovensky/Katedry/pedagogika/Sejcova.doc>.
- Zemančíková, V. (2012). Školská sociálno-pedagogická práca v Nemecku, vznik a klasické koncepcie. In *Sociální pedagog v škole*. Banská Bystrica: UMB, Pedagogická fakulta. s. 173–179.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení neskorších predpisov.*
- Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov.*
- Vyhláška č. 437/2009 MŠ SR o kvalifikačných predpokladoch a osobitných kvalifikačných požiadavkách pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.*
- Závery a odporúčania prijaté na III. celoslovenskej konferencii koordinátorov prevencie škôl a školských zariadení: Prevencia sociálno-patologických javov u detí a mládeže v integrovanom systéme výchovného poradenstva a prevencie.* [online]. 2009, [cit. 2011-08-06]. Dostupné na internete: <www.cpppap.sk/data/Závery.NR2009.doc>.

Autor

Mgr. Vladimíra Zemančíková, PhD., Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied, Katedra pedagogických štúdií, Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina, e-mail: vladimira.zemancikova@fhv.uniza.sk

Problematic behaviour of students and the role of the social pedagogue in teacher's self-assessment

Abstract: The study examines results from undertaken research among teachers of primary and secondary schools in Slovakia. The object of the research was problematic behaviour of students. The results have shown that teachers of different school types indicate various levels of experience with problematic behaviour of students, and also evaluate themselves to prevent and solve problematic behaviour. The results have also shown that the teachers mainly associate the job of the social pedagogue at school with problematic behaviour of students.

Keywords: *problematic behaviour of students, competence to prevent and solve problematic behaviour, social pedagogue at school*