

# ŠKOLSKÁ SOCIÁLNA PRÁCA

## MGR .PETER LENGYEL, PHD.

### Obsah

Úvod.....	2
1. Školská sociálna práca .....	4
1.1. Školská sociálna práca v zahraničí .....	6
1.2. Školská sociálna práca na Slovensku.....	10
1.3. Teoretické aspekty školskej sociálnej práce .....	12
2. Škola ako špecifická inštitúcia .....	17
3. Charakteristika klienta školskej sociálnej práce.....	23
3.1. Žiak - dieťa .....	25
3.2. Rodina .....	27
3.3. Rodič.....	29
3.4. Učiteľ .....	31
3.5. Skupina .....	33
4. Aktivity školského sociálneho pracovníka .....	35
4.1. Prevencia sociálno-patologických javov .....	37
4.1.1. Prevencia šikanovania .....	39
4.1.2. Prevencia kriminality .....	40
4.1.3. Prevencia záškoláctva .....	40
4.1.4. Prevencia rizikového správania sa na internete .....	41
4.1.5. Prevencia závislosti.....	42
4.1.6. Prevencia domáceho násillia .....	44
4.2. Stratégia školy v prevencii rizikového správania.....	45
4.3. Aktivity na podporu sociálnoprávnej ochrany detí .....	47
4.4. Poradenstvo a podpora pre žiakov, učiteľov a rodičov.....	49
4.4.1. Mediácia v školskej sociálnej práci .....	50
4.5. Sieťovanie v školskej sociálnej práci .....	57
Zoznam bibliografických odkazov:.....	59

## Úvod

Vznik školskej sociálnej práce sa datuje od školského roku 1906/1907 v USA ako reakcia na potrebu podpory detí a študentov. Školskí sociálni pracovníci, vtedy „Visiting teachers“, navštevovali deti a rodiny a pomáhali im riešiť ich problémy súvisiace so školou. Počas desaťročí sa školská sociálna práca vyprofilovala na samostatnú časť sociálnej práce, ktorá má za cieľ spájať dieťa, rodinu, školské prostredie a komunitu. Odborníci z oblasti tak označujú školského sociálneho pracovníka ako prostredníka medzi školou, rodinou a komunitou. Ten pomáha deťom s ich osobnými problémami, pôsobí a preventista sociálno-patologických javov, koordinuje intervenciu v prípade potreby a podporuje deti a študentov. Školská sociálna práca na Slovensku nemá dlhú históriu. Jej vznik sa datuje od školského roku 2006/2007, keď prví školskí pracovníci prišli na základné školy v Považskej Bystrici a Trnave, čo je presne 100 rokov od jej vzniku v USA. Pokusy o aktivity školskej sociálnej práce sa objavili aj v 90-tych rokoch v Bratislave, šlo však o oklieštenú iniciatívu, ktorá stála na učiteľovi na strednej škole p.Širokom.

V slovenských školách sa nachádza množstvo detí, ktoré potrebujú pomoc a podporu. Doba a životný štýl so sebou priniesol rôzne vedľajšie účinky, nároky a vplyvy na deti sa zvyšujú, v spoločnosti rastie nezamestnanosť, mení sa spoločenské postavenie, dochádza k migrácii na regionálnej aj medzinárodnej úrovni, mení sa štruktúra rodinných vzťahov a toto všetko si vyžaduje, aby dieťa reagovalo na zmeny a prispôbilo sa im. Školské prostredie sa vždy viazalo na pedagogiku. Škola v súčasnom svete však už nie je len o vzdelávaní a výchove v klasickom slova zmysle, ale aj zdokonaľovaní schopnosti reagovať na zmeny v spoločnosti, v živote, v rodine a vzťahoch, v schopnosti byť súčasťou tímu, integrovať sa do kolektívu a pod. Práve táto oblasť je pre školskú sociálnu prácu na Slovensku výzvou, pretože učitelia a klasicky chápané školstvo už túto problematiku nedokáže obsiahnuť. Za 5 rokov praxe sa mi potvrdilo v rôznych výstupoch, že aktivity školského sociálneho pracovníka majú význam ako pre dieťa, tak pre rodinu, školu i spoločnosť. Význam školskej sociálnej práce je v preventívnej činnosti v oblasti kriminality, CAN syndrómu, závislostí ako aj vo vyhľadávacej činnosti v rámci sociálnej práce, ktorú dnes reálne nevykonáva žiaden subjekt na celoplošnej

úrovni. Veľkou témou školskej sociálnej práce je tiež spolupodieľanie sa na sociálnoprávnej ochrane a sociálnej kuratele detí.

Napriek prevažujúcim pozitívam nie sú zatiaľ riaditelia a zriaďovatelia škôl motivovaní využiť školských sociálnych pracovníkov v slovenských školách, pretože majú pocit, že je to v tejto dobe zatiaľ zbytočný prepych.

# 1. Školská sociálna práca

Školskú sociálnu prácu môžeme definovať prostredníctvom rôznych autorov. Ucelený pohľad poskytuje organizácia SSWA (School social work association of Amerika) a jej členovia z vedy i praxe, podľa ktorých je školská sociálna práca špecializovaná oblasť sociálnej práce, je jedným z polí pôsobnosti profesie sociálneho pracovníka. Školský sociálny pracovník prináša jedinečné znalosti a skúsenosti do školského systému a do podpory študentov. Práve tieto skúsenosti a znalosti sú potrebné pre rozvoj kľúčových kompetencií žiakov a študentov. Aktivity majú vytvoriť čo najlepšie prostredie a podmienky nielen pre vzdelávanie, ale aj pre nadobúdanie osobných schopností a sebedomia študentov. ( Student support Services, 2014) Školská sociálna práca je chápaná ako prostredník medzi školou, rodinou a komunitou. ( Professional development, 2014)

Shaffer (2006) uvádza z histórie školskej sociálnej práce prelomové prvé roky dvadsiateho storočia, keď samostatne v New York City, Chicagu, Bostone a Hartforde počas školského roku 1906/1907 školy začali prispôsobovať služby potrebám detí a prispeli k zlepšeniu komunikácie medzi rodinou a školou. Prvý raz Rada pre vzdelávanie iniciovala a financovala program školskej sociálnej práce v roku 1913 v Rochesteri v New Yorku. Podľa Constable (2008) Len o tri roky neskôr v roku 1916 na Národnej konferencii o mimovládnych organizáciách sa definícia školskej sociálnej práce sa objavila v prezentácii Jane Culbert. Prví priekopníci školskej sociálnej práce využívali hlavne a primárne „casework“ s neprispôsobivými študentmi a len časť svojej práce venovali rozhodovaciemu procesu v škole. Po roku 1920 vznikla National Assotiation of Visiting Tecachers (tak boli v tom čase nazývaní) a počet takýchto „učiteľov“ rapídne stúpal začiatkom tridsiatych rokov vplyvom prisťahovalectva a krízy. Situácia školskej sociálnej práce na začiatku dvadsiateho storočia ukázala, že prax potrebuje profesionálov, ktorí sa rozumejú vplyvu prostredia, zdravia, životných podmienok a socio-ekonomického statusu na vzdelávanie dieťaťa, študijné výsledky, správanie a školskú dochádzku.

V tridsiatych rokoch bola školská sociálna práca ovplyvnená rozvojom psychológie a psychiatrie. V roku 1949 Florenece Pool popisuje potrebu rozvoja školskej sociálnej práce, pretože nemajetnejšie deti sa nemôžu začleniť do školského systému a je im tak ubierané právo na vzdelanie. Spomenuté dôvody nakoniec znamenali posun v diskusii o školskej sociálnej práci, pretože bola akceptovaná a dôležitá súčasť školy. V 60-tych rokoch podľa Constable (2008) začína snaha o komplexný náhľad na profesiu školského sociálneho pracovníka. Záujem o odbor sa viedol v diskusii o výsledkom bolo vydanie správy Joint Task Force v roku 1979. Joint Task Force vyjadrila klasickú formuláciu: prax v oblasti sociálnej práce rastie v potrebe sprostredkovania pomoci medzi jedincami a sociálnymi inštitúciami, aby mohli spoločne riešiť problémy ľudí a napĺňať ich potreby.

Allen Meares (in Constable, 2008) ilustruje postupne naberajúcu hodnotu školskej sociálnej práce.

Tabuľka č.1 Hodnota školskej sociálnej práce

Uznanie hodnoty a dôstojnosti každej ľudskej bytosti	Každý žiak je cenený ako individuálne bez ohľadu na jedinečné vlastnosti.
Právo na sebaurčenie, alebo sebarealizáciu	Každý žiak by mal mať možnosť podieľať sa na obsahu a procese učenia.
Rešpektovanie individuálneho potenciálu a podpora na ceste k jeho dosiahnutiu	Individuálne rozdiely (vrátane rozdielov v rýchlosti učenia) by mali byť uznané. Intervencia by mala byť zameraná na podporu vzdelávania žiakovho cieľu.
Právo každého byť odlišným od ostatných a rešpektovanie týchto odlišností	Každé dieťa, bez ohľadu na rasu a sociálno-ekonomické charakteristiky, má právo na rovnaké zaobchádzanie v škole.

Pre účely rozširovania školskej sociálnej práce v našej krajine môže poslúžiť ako vzor americký model a dokumenty organizácií SSWA – School Social Work Association a NASW National Associations of Social Workers. ( School Social Work Association of America, 2012) Asociácia má rozvinutú nielen obsahovú, ale aj výraznú metodickú oblasť a štandardy. ( Standards od school social work, 2012)

V štátoch mimo USA sa taktiež kreovala školská sociálna práca, aj keď v úplne inej intenzite a metodickom zázemí. Zameranie a princíp je samozrejme v každej krajine približne rovnaký, aj keď sa líši v rozsahu služieb, pokrytí škôl školskými sociálnymi pracovníkmi, v hodnotách podľa náboženstiev a pod.

Marion Huxtable - prezidentka Western Alliance of School Social Work Association of Arizona a zakladateľka International Network of School *Social Work*, uvádza v rámci Medzinárodného programu školskej sociálnej práce v súčasnosti 43 krajín sveta, kde existuje školská sociálna práca.

### **1.1. Školská sociálna práca v zahraničí**

V zahraničí je vnímanie sociálnej práce v školách rôznorodé, taktiež je rozličné metodické vedenie a chápanie významu školskej sociálnej práce.

Veľká Británia - NASWE je profesionálna asociácia reprezentujúca názory , pracovníkov v profesionálnej alebo dobrovoľníckej činnosti pri podpore vzdelávania , participácii na dobrých životných podmienkach detí a mladých ľudí a vo vzdelávacom systéme . Zahŕňa osoby zamestnané na miestnych úradoch , školách, dobrovoľného sektora organizácií a súkromného sektora . NASWE sa snaží rozšíriť podporu integrácie vzdelávania pre všetky deti. Zavedenie národných štandardov povolania v praxi , náboru a výcviku. Profesionálny rozvoj na všetkých úrovniach začleňovania žiakov v školách . ( NASWE, 2010)

Kanada - Sociálna práca v školách začala viac ako pred sto rokmi, ale názov školská sociálna práca a zmena v dôraze na sociálnu prácu až v roku 1940 v Ontáriu, Quebecu a Saskatchewan a postupne sa šírila do väčšiny provincií . Kanadská asociácia školských sociálnych pracovníkov poskytuje odbornú a metodickú pomoc svojim členom. Školská sociálna práca je zvlášť silná v Ontáriu s viac než 400 škôl, kde majú školských sociálnych pracovníkov. Ontario - asociácia sociálnych pracovníkov poskytuje podporu pre školských sociálnych pracovníkov raz ročne, usporadúva sympózia a vydáva informačné bulletiny . Aj napriek celkovo vysokej kvalite života a úrovni dosiahnutého vzdelania , nie všetci Kanadania zažívajú úspech a mnohé školopovinné deti potrebujú podporu sociálnej práce , aby ich bolo možné plne zapojiť do vzdelávacieho procesu. ( CASSWAC, 2012)

Nemecko - Definícia školskej sociálnej práce sa zmenila postupne v Nemecku v priebehu dejín. Stav v roku 1970 sa niesol v podpore reformy v oblasti vzdelávania a v roku 1980 v spolupráci medzi prácou s mládežou a školami vo všeobecnosti. Spolupráca medzi prácou s mládežou a školami rezonuje v školskej sociálnej práci aj dnes. Profesionáli v školách pracujú s deťmi aj s učiteľmi za účelom zlepšenia výchovno-vzdelávacieho procesu. ( Schulsozialarbeit, 2013)

Definíciu aktualizuje Speck (2009) : " Školská sociálna práca je ponuka služieb pre mládež v sociálno – vzdelávacej oblasti. Sociálni pracovníci aktívne spolupracujú s učiteľmi v podpore individuálnych , sociálnych , vzdelávacích a profesijných predpokladoch študentov. Pomáhajú , aby sa zabránilo znevýhodneniu v oblasti vzdelávania a radia pedagógom pri výchove a vzdelávaní detí a ochrane mládeže. Podporujú tvorbu pozitívnej sociálnej klímy.

Švédsko - Školskí sociálni pracovníci, vytvárajú u žiakov sociálne a psycho-sociálne kompetencie na individuálnej úrovni, na úrovni skupiny a spoločnosti za účelom osobnostného rozvoja. Ich práca je znamená na vytváranie príležitostí pre zmenu a rast z komplexného pohľadu osobnosti, a to ako v poskytovaní služieb jednotlivým

študentom, rovnako v prevencii a ochrane zdravia. Školskí sociálni pracovníci dosahujú svoje ciele prostredníctvom spolupráce vo vnútri organizácie aj externe. Školskí sociálni pracovníci používajú osvedčené postupy a metodiku založenú na psychosociálnej intervencii so študentmi, jednotlivito alebo v skupinách. Podporujú zdravý životný štýl, preventívne pôsobia tak, aby vytvorili pozitívne študentské prostredie, kde majú všetci študenti možnosť splniť svoje výchovno-vzdelávacie ciele. ( Description of school social wor proffesion, 2013)

Švajčiarsko - Na konci roku 2005 bolo 200 škôl vo Švajčiarsku ktorým bola ponúknutá podpora a financovanie programu Školskej sociálnej práce . Pozitívne skúsenosti a spätná väzba škôl, rodičov , učiteľov a študentov znamenalo , že stále viac a viac obcí zriadilo túto dobrovoľnú ponuku podpory zavedenia školských sociálnych pracovníkov priamo do škôl . Počas niekoľkých rokov , sa školská sociálna práca dostala vo Švajčiarsku podstatne ďalej. Mnoho zriaďovateľov sa rozhodlo zriadiť novú ponuku na svojich školách . Školskí sociálni pracovníci sa zúčastňujú pravidelnej výmeny odborných znalostí. Veľký záujem je podpora a rozvoj profesie školskej sociálnej. To sa vykonáva jednak hĺbkou obsahu , odbornými prácami, organizovaním a vedením stretnutí. ( SSAV, 2013)

Školská sociálna práca je vo švajčiarske najrýchlejšie rastúca služba spomedzi všetkých služieb pre mládež. V roku 2009 bolo v nemecky hovoriacej časti na 1000 školách 450 sociálnych pracovníkov. ( Baier, 2014)

Ghana – SSWAG je národná členská organizácia , ktorá spája , informuje a mobilizuje profesionálnych sociálnych pracovníkov vo vzdelávacích systémoch v Ghane . Rozhodnutie založiť združenie prišlo v dôsledku nutnosti spojiť odborne sociálnych pracovníkov pôsobiacich v rôznych pracovných pozíciách v rámci vzdelávacích služieb a sociálnej starostlivosti v Ghane. Cieľom je sieťovať a vymieňať si nápady a informácie o osvedčených postupoch v tejto oblasti . SSWAG sa zameriava na podporu a posilnenie zdravých verejných politík a



programov , aby vyhovovali potrebám hodnôt sociálnej práce , noriem , etiky , a podporovali vysoko kvalitný profesijný rozvoj .

Združenie prešlo procesom vývoja od 30.marca 2001 , kedy bol prvý kongres organizovaný iba s desiatimi členmi. V súčasnej dobe SSWAG spolupracuje s viac ako 200 členmi , mnoho z nich poskytuje služby na základných a stredných školách študentom , rodinám , učiteľom a vzdelávacím administrátorom . Školská sociálna práca je silné a rastúce pole sociálnej práce v mnohých okresoch . SSWAG je nastavená poskytnúť fórum pre svojich členov , aby sa zapojili do podporných programov , ktoré uľahčujú vývoj profesie v krajine . Združenie sa domnieva , že ak by zamestnávalo školských sociálnych pracovníkov vo všetkých školských zariadeniach , bola by to cesta k zníženiu alebo odstráneniu ťažkých sociálnych , behaviorálnych a akademických problémov študentov v Ghane . ( SSWAG, 2010)

Nový Zéland - Sociálni pracovníci na školách (SWIS) sú zapálení v tom, čo robia, pretože pomáhajú zlepšiť životy detí a mladých ľudí každý deň. Pracujú na základných a stredných školách, ktoré spájajú školu, zdravie, rodinu a sociálne potreby, v snahe nájsť to najlepšie v dieťati.

Sociálny pracovník poskytuje podporu deťom a rodinám , ak sú sociálne a rodinné okolnosti prinútiť dieťa , aby boj s vzdelávaním , zdravotníctva alebo sociálny rozvoj . Ich úloha zahŕňa tri hlavné zložky :

Sociálnej práce s jednotlivými deťmi a ich rodinami zahŕňa :

rozvoj podporných vzťahov založených na dôvere s deťmi a ich rodinami hodnotenie a intervenciu, plánovanie advokáciu pre deti a ich rodiny v školskom prostredí sledovanie „best interest“ u detí v spolupráci s inštitúciami pre podporu detí a rodiny. ( Child and Family, 2014)

Maďarsko - V dnešnej globalizovanej spoločnosti je v školách mnoho sociálnych problémov. V školách sa nachádzajú komunity

migrantov, školské problémy týkajúce sa maloletých, násilia medzi nimi, integrovane vzdelávanie. V mestských a vidieckych školách sú problémy v správaní, zmeny v rodinnom živote, chudoba detí, narušené duševné zdravie. Aj to si vyžiadalo zmenu vo vnímaní úlohy školy, žiakov a študentov, ich totožnosti na základe rolí. V školách je široká škála problémov. Tým vzniká pocit potreby pre systematickú prítomnosť profesionálneho pomocníka v školách. Je vidieť, že takéto poznanie je základným prvkom pre vznik pracovnej profesie – školského sociálneho pracovníka, ktorý bude mať multidisciplinárne vedomosti. (Miszme, 2014)

## **1.2. Školská sociálna práca na Slovensku**

V Slovenskej republike nemá školská sociálna práca až takú dlhú tradíciu, ale v niektorých mestách je v školách táto pozícia obsadená od školského roku 2006/2007, kedy možno datovať prvých oficiálne schválených školských sociálnych pracovníkov. Je to presne 100 rokov od vzniku školskej sociálnej práce v USA.

V snahe o rozšírenie základne školskej sociálnej práce bolo podniknutých niekoľko krokov, osvetových činností a seminárov, ktoré mali motivovať samosprávy, školy, ako aj samotných absolventov sociálnej práce, aby vypracovali projekty na zavedenie školskej sociálnej práce do rôznych regiónov. Prvými mestami, kde boli spustené projekty školskej sociálnej práce v štátnej škole v meste Považská Bystrica a v cirkevnej škole v Trnave. Na modeli týchto škôl vyhlásilo o rok mesto Nová Dubnica konkurz pre školských sociálnych pracovníkov na školy vo svojom meste a rok na to mesto Trenčín, ktoré sa snažilo pokryť všetky školy v meste. Na začiatku roku 2008 tak bolo niekoľko školských sociálnych pracovníkov, ale potom v rámci reformy výchovy a vzdelávania bol pripravený a prijatý nový zákon o výchove a vzdelávaní. Do tohto zákona Ministerstvo školstva odmietlo uznať pozíciu školského sociálneho pracovníka a vytvorilo si nový typ odborného zamestnanca – sociálneho pedagóga. Vzhľadom na už existujúce pozície školských sociálnych pracovníkov bolo

kompromisným riešením, že funkciu sociálneho pedagóga dnes môže zastávať aj absolvent školskej sociálnej práce. Napriek tomu, že dochádza k nezmyselným akademicko – profesijným stretom medzi odborními sociálna práca a sociálna pedagogika, je potreba školskej sociálnej práce a hlavne jej obsahu pomoci deťom a rodinám nespochybniteľná a neustále má zmysel myšlienku rozvoja školskej sociálnej práce v školách podporovať. To je aj jeden z dôvodov, pre ktoré sa v našej práci hlavne v praktickej časti vyskytuje pojem sociálny pedagóg, ktorý je však v našom prípade legislatívny pojem, nie akademicky vymedzený.

Z literatúry ako aj z praxe je na prvý pohľad školská sociálna práca vnímaná ako hraničná medzi pedagogikou – školským prostredím (školsťvom), poradenstvom – psychológiou a sociálnou prácou - sociálnymi vecami. Na tento problém poukazuje aj Shaffer (2006), ktorý pri príležitosti storočnice školskej sociálnej práce v USA poukazuje na nekonečný boj inštitúcií o to, či realizátora aktivít nazývať ako „výchovného poradcu, školského sociálneho pracovníka, psychológa, „Visiting Teachers“ alebo inak, napriek tomu, že ani jeden zo spomenutých odborníkov nemôže bez znalosti všetkých vymenovaných oblastí svoju prácu robiť odborne.

Ciuttiová (2008) uvádza úskalí pri etablovaní sa školskej sociálnej práce na Slovensku, konkrétne v meste Trnava v tom, že pedagógovia, ako aj úradníci k veľakrát pristupovali k nej ako školskej sociálnej pracovníčke s opatrnosťou, s odstupom a s neakceptovaním jej kompetencií. Sociálna práca však vo všeobecnosti nie je považovaná za „prácu s deťmi“ alebo za súhrn aktivít zameraných na prácu s detským klientom, čo robí mnohým odborníkom problém pri akceptovaní tejto profesie.

Napriek tomu, ak načrieme už do zabehnutej praxe školských sociálnych pracovníkov alebo budeme čerpať zo skúseností zo zahraničia, zistíme potrebu eliminovať výskyt a prehĺbovanie sociálno-patologických javov, ktoré vytvárajú nutnosť intervencie sociálnych pracovníkov v rôznych profesiách a poliach sociálnej práce. So sociálno-patologickými javmi nám vzniká potreba prevencie, ktorá má

najvyšší účinok práve v čase kreovania hodnôt, čiže v detstve. Niektorí úradníci a často aj učitelia sa pre zjednodušenie vnímania a prezentovania prevencie snažia degradovať metódy sociálnej práce a celú prevenciu a intervenciu, ktoré sú odbornými činnosťami vnímajú ako jednoznačnú súčasť pedagogiky, pretože sa pri tom „vychováva“ a „pracuje s deťmi“. Dokonca aj zo skúseností z konkurzov na pozíciu školského sociálneho pracovníka sa hlásili učitelia s argumentom, že vedia pracovať s deťmi a mnohí z nich nepredpokladali, že na pozíciu školského sociálneho pracovníka budú potrebovať aj iné profesijné zručnosti a kompetencie ako „len“ vedieť pracovať sa deťmi. A práve tento mýtus priamo zabraňuje rozvoju školskej sociálnej práce, pretože pracovníci v školstve majú aj ešte dnes názor, že rezort školstva má všetky potrebné odbory a kapacity na to, aby obsiahol komplexnú prácu s dieťaťom a jeho rodinou.

Ak by sme mali situačne naznačiť rozdielnosť názorov v súvislosti so školskou sociálnou prácou, tak môžeme povedať, že pedagógovia vo všeobecnosti presne vedia aké má dieťa štandardne byť, čo má dosahovať, vedia to odmerať a porovnať. Sociálny pracovník sa snaží podporovať dieťa vo vlastných cestách, podporuje ho pri situáciách, ktoré nedokáže zvládnuť samé a základnou prioritou je blahobyt dieťaťa (well-being) a snaha o sledovanie najlepšieho záujmu dieťaťa (best interest).

### **1.3. Teoretické aspekty školskej sociálnej práce**

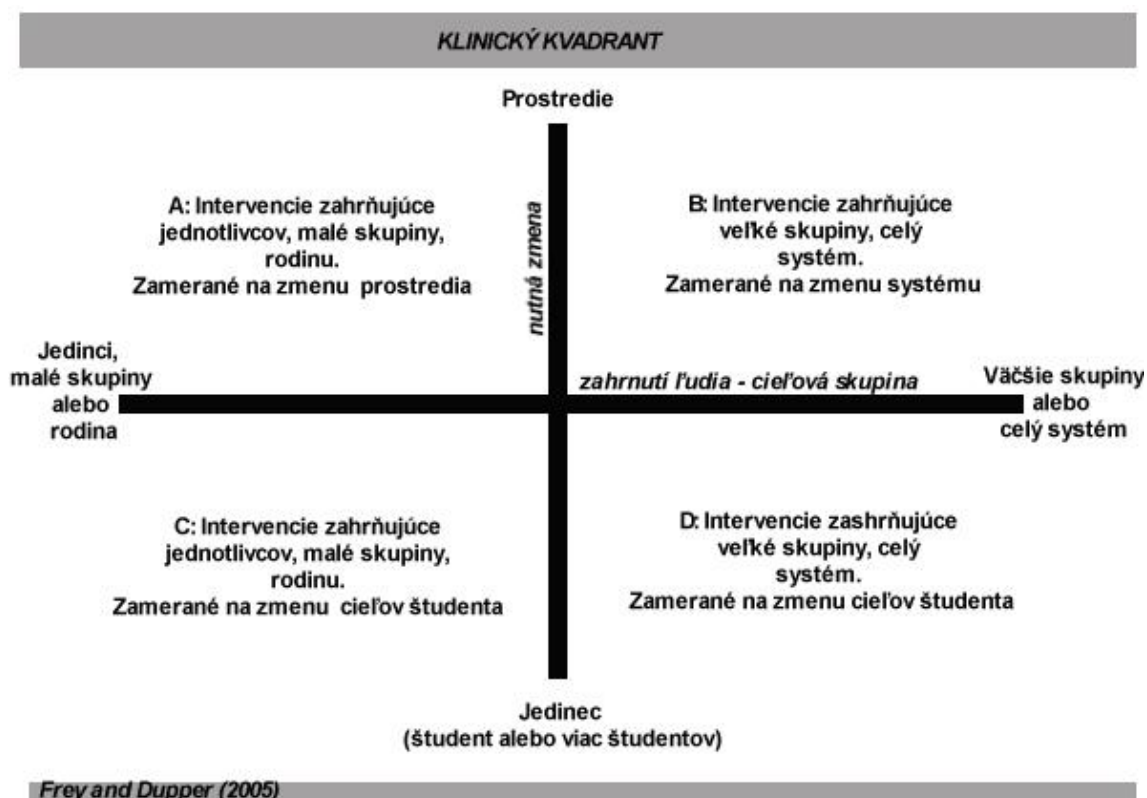
Aby sme pochopili význam školskej sociálnej práce a jej miesto, je potrebné nahliadnuť aj do teoretických východísk, ktoré so školskou sociálnou prácou súvisia. Shaffer (2006) poukazuje, že v dvadsiatych rokoch minulého storočia nastal rozmach školskej sociálnej práce tým, že sa zmenila spoločenská situácia, ktorá si vyžadovala služby vtedajších školských sociálnych pracovníkov. Priekopníci tohto odboru však primárne pracovali individuálne s klientmi, so študentmi. Levická (2001) uvádza, že sociálna práca v prvej polovici minulého storočia bola rozpracovaná výrazne individuálne, či prípadovo. V centre

teoretickej pozornosti sociálnej práce vždy stál jedinec – človek s jeho osobitými, individuálnymi skúsenosťami a problémami.

Podľa Shaffera (2006) sa taktiež objekt školskej sociálnej práce nezmenil, avšak vplyvom nových prístupov, aj zmenou v spoločnosti došlo k zmene systému práce a služieb v tejto oblasti, čo posunulo školskú sociálnu prácu z roviny „casework“ do hľadania širších súvislostí v prostredí jedinca, v službách, ktoré sú mu poskytované a k vnímaniu rôznych systémov, ktoré sa okolo dieťaťa, študenta nachádzajú. Školská sociálna práca v dnešnej podobe zachytáva niekoľko prístupov a je poprepletaná rôznymi východiskami, čo je spôsobené aj tým, že zahŕňa širokú paletu riešených problémov.

Constable (2008) vo vývoji k ceste „dnešného vnímania“ školskej sociálnej práce poukazuje na 50 rokov minulého storočia, kedy sa školská sociálna práca začala orientovať na vzťahy medzi jednotlivcom a prostredím. Práce Barrlettovej a iných stavali základy na preorientácii metód a zručností, aby objasnili profesionálne perspektívy sociálneho pracovníka. Barrlettová s Gordonom pracovali na vytvorení koncepcie transakcií medzi jednotlivcom a prostredím, čo označili ako východiskový bod pre sociálnu prácu. Frey and Dupper (2005) vyvinuli klinický kvadrant (obr.č.1), ktorý prináša spoločné klinické ako aj environmentálne intervencie v školskej sociálnej práci, ktorý je zatiaľ posledným z radu metodických integračných prístupov, ktorým sa pokúšajú opísať a zhrnúť obsah školskej sociálnej práce v širšom zmysle a vzájomných vzťahoch.

Obrázok.č.1 Klinický kvadrant



Levická (2002) uvádza, že s ekologickými a ekosociálnymi faktormi sa začína v oblasti teórie sociálnej práce výraznejšie presadzovať systémový prístup. Zastrow (in. Levická, 2002) upozorňuje, že pre ekologickú sociálnu prácu je charakteristická orientácia na tri nosné okruhy. Je to úsilie nájsť kapacity pre riešenie problémov, orientácia na interakcie medzi človekom a systémami, na tvorbu optimálnych vzťahov a orientácia na systém s cieľom reformovať doterajšie úsilie a prispieť k napĺňaniu individuálnych potrieb.

V praxi školskej sociálnej práce je práve žiadané, aby sociálny pracovník pracoval s individualitou človeka v rovnomernej miere ako s prostredím človeka, pretože nám nestačí len žiadať zmenu u jednotlivca, ale musí prísť aj v prostredí. Príkladom z praxe je, keď je dieťa umiestnené na polročný diagnostický pobyt, kde s ním pracujú odborníci, ale vracia sa do rovnakej rodiny, rovnakej školy, rovnakej pratie kamarátov, kde sa za ten čas nezmenilo nič.

V týchto aspektoch sa javí ako východisková teória pre školskú sociálnu prácu teória systémov. Payne (2005) uvádza, že systémové a ekologické teórie sú odlišné od klasickej sociálnej práce, ktorá

zdôrazňuje individualitu a psychológiu. Vychádzajú skôr zo základných sociologických teórii sociálnej práce. Vyznačujú sa väčším dôrazom na zmenu prostredia ako na psychologické prístupy, na vplyv človeka na iných viac než na vlastné myšlienkové pochody a pocity, na reakcie okolia na zmenu.

Ďalším aspektom, na ktorý netreba zabudnúť je, že vzťah klient a školský sociálny pracovník nie je len vzťahom profesionála a klienta, ale zástupcu nejakej inštitúcie a jedinca, ktorý je súčasťou taktiež nejakého organizačného celku. Organizácia je podľa Levickej (2001) sociálny jav, alebo útvar založený na plánovitej koordinácii skupinových aktivít, kontinuálne fungujúcich v dôsledku deľby práce a hierarchie authority, smerujúci k dosiahnutiu spoločného cieľa. V praxi školskej sociálnej práce tvorí veľkú časť riešených prípadov práve konflikt s organizáciou, či už je to narúšanie školského poriadku, alebo páchanie iných priestupkov, pre ktoré sa dostáva klient do starostlivosti sociálneho pracovníka. Ak dáme vedľa seba prípady školskej sociálnej práce, a jednej strane odborník pomáha deťom, rodičom, učiteľom, snaží sa získať ich dôveru, na strane druhej vykonáva kontrolu dodržiavania pravidiel, intervenuje pri ich porušení, podáva návrhy na pozastavenie prídavkov na dieťa a pod., čo v očiach verejnosti a klientov pôsobí zmätočne. Odborníci podľa Schilinga (1999) k uvedenému hovoria o tzv. dvojitom mandáte. Z literatúry sú známe konkrétne prípady a dodnes v profesionálnej obci nie je zodpovedaná správnosť postupu, keď klient povie sociálnemu pracovníkovi v rámci terapie a poradenského rozhovoru informáciu o trestnom čine, ktorý klient sám spáchal napr. (krádež), či má profesionál reagovať na informáciu zásadou mlčanlivosti o osobných veciach klienta, alebo reagovať „zo zákona“, ktorý mu ukladá oznámiť každý trestný čin, o ktorom sa dozvie.

V súvislosti s organizačnými teóriami možno ešte povedať, že škola ako inštitúcia je sama organizačný celok, ktorý obsahuje vnútornú štruktúru, jasné ciele a pozície, určitú sociálnu klímu a regulované hierarchické vzťahy. Pre školského sociálneho pracovníka je teda veľmi ťažké budovať v tak prísne organizovanom systéme ako je škola vzťahy

a aplikovať metódy, ktoré sú založené na väčšej voľnosti s jasnou orientáciou na dobrovoľnosť zo strany klienta. Na druhej strane však školský sociálny pracovník ťaží z organizácie školy, ktorá prostredníctvom zákonov prikazuje deťom navštevovať ju a zúčastňovať sa aktivít, ktoré sa v nej konajú.



## 2. Škola ako špecifická inštitúcia

V predchádzajúcej kapitole sme naznačili potrebu prevencie sociálno-patologických javov v čo najnižšom veku. Nováková (2006) uvádza, že osobnostné rysy, názory a postoje sa formujú už v najrannejšom veku dieťaťa. Práve vytváranie postojov, je najľahšie kreovať v čase, keď ešte dieťa nemá vytvorené žiadne postoje, alebo ich nemá pevné. Neplatí to len v primárnej prevencii, ale aj v identifikovaní rizikového správania. Klimáčková (2009) sa v svojom odbornom príspevku *Prerušme cyklus násilia* odvoláva na výskum Griffith University Brisbane, kde vedci zistili u mladých ľudí vo veku 20-22 rokov, že ak sa im ubližovalo v puberte, zvýšilo sa ich riziko delikventného správania, drogovej závislosti a riziko uväznenia. Mnohé prípady zostávajú roky utajené a manifestujú až keď je problém veľkých rozmerov a na intervenciu je potrebných príliš veľa prvkov a faktorov. Preto je orientácia na školský vek dôležitá, aby sa problémy podchytili skôr. Jedinou inštitúciou, ktorá združuje deti tak celoplošne a v takých rozmeroch je škola. V slovenskom systéme školstva a vlastne v celej spoločnosti je udomácnený model klasického vzdelávania v školách, triedach podľa ročníkov s prítomnosťou učiteľov, ktorí vedú teoretické i praktické hodiny. Z hľadiska pedagogiky nie je potrebné rozoberať vhodnosť a vlastnosti toho modelu, ale z hľadiska školskej sociálnej práce je dôležité poukázať na možnosť vyťažiť v otázkach prevencie sociálno-patologických javov, sociálnoprávnej ochrany detí a vyhľadávacej činnosti veľmi veľa.

Škola je Zákonom č.245/2008 o výchove a vzdelávaní charakterizovaná ako organizácia, ktorá v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania podporuje rozvoj osobnosti žiaka vychádzajúc zo zásad humanizmu, rovnakého zaobchádzania, tolerancie, demokracie a vlastenectva, a to po stránke rozumovej, mravnej, etickej, estetickej, pracovnej a telesnej. Poskytuje žiakovi základné poznatky, zručnosti a schopnosti v oblasti jazykovej, prírodovednej, spoločenskovednej, umeleckej, športovej, zdravotnej, dopravnej a ďalšie poznatky a

zručnosti potrebné na jeho orientáciu v živote a v spoločnosti a na jeho ďalšiu výchovu a vzdelávanie.

Aj keď spoločnosť chápe školu ako prioritne vzdelávaciu inštitúciu, obdobie školského veku dieťaťa a puberty, ako sme už spomenuli, je kľúčovým v tvorbe postojov. Preto je potrebné nezabúdať na výchovnú stránku pôsobenia na deti v školách. Práve tá je v súčasnosti nedocenená s argumentom, že pedagóg na výchovnú činnosť nemá dostatok času a priestoru. Na tento účel sú vyčlenené v rozvrhu hodiny, ktoré sú však z organizačných dôvodov vždy až po vyučovaní, čo po celom dni v škole deti i učiteľov nemotivuje k riešeniu otázok výchovy a socializácie.

V sústave škôl tak zostáva nevyplnený priestor práce s dieťaťom ako osobnosťou a jeho rodinou, čo má neskôr u mnohých detí vplyv na nezvládnuté životné situácie, na konflikty so zákonmi a pravidlami, ktoré následne vedú k opatreniam sociálnej kurately, prípadne po skončení školy k automatickému vstupu do záchranej sociálnej siete štátu.

Ministerstvo školstva SR vníma túto problematiku a každoročne s malými zmenami odporúča školám konkrétne opatrenia uvedené v pedagogicko-organizačných pokynoch na príslušný školský rok.

Napríklad pre školský rok 2010/11 MŠ SR vydalo množstvo bodov v stati Informácie a odporúčania k výchove a vzdelávaniu v školách a školských zariadeniach.

Odporúča realizovať konzultačno-poradenské služby pre rodičov detí a žiakov zamerané na zlepšenie ich štýlu výchovy a starostlivosti o deti a žiakov s vývinovými poruchami – s poruchami aktivity a pozornosti a vývinovými poruchami učenia a zabezpečovať kvalitnú kooperáciu školy a rodiny. Prostredníctvom organizačných pokynov ďalej Ministerstvo plánuje prácu do škôl a školských zariadení a do tematických plánov jednotlivých vyučovacích predmetov odporúča zapracovať úlohy súvisiace s výchovou v duchu humanizmu a so vzdelávaním v oblasti ľudských práv, práv dieťaťa, predchádzania všetkých foriem diskriminácie, xenofóbie, antisemitizmu, intolerancie a rasizmu. Ďalej zapájať žiakov do aktivít v oblasti výchovy k ľudským

právam v mimo vyučovacom čase organizovaním besied, súťaží, stretnutí, tematických výstav, návštev divadelných predstavení s tematikou ľudských práv, odporúča sa priebežne hodnotiť sociálnu atmosféru v triedach a v školách a vytvárať podmienky na tvorivú atmosféru, ktorá podporuje pocit bezpečia a motivuje k učeniu.

V zmysle Dohovoru o právach dieťaťa sú školy a školské zariadenia povinné priebežne monitorovať správanie sa detí a ich zmeny. V prípadoch oprávneného podozrenia na porušovanie ich zdravého osobnostného vývinu bezodkladne zabezpečiť ich aktívnu ochranu.

Práve v tomto bode školy často podcenia svoju úlohu a napriek ustanoveniam Zákona č. 305/2005 o sociálnoprávnej ochrane a sociálnej kuratele, ktorý ukladá každému kto sa dozvie o porušovaní práv detí povinnosť informovať príslušný orgán, v tejto úlohe zlyhajú.

V oblasti prevencie Ministerstvo školstva odporúča sa využívať účinné nástroje na predchádzanie, resp. riešenie prejavov problémového správania, záškoláctva, šikanovania, fyzického alebo psychického týrania, delikvencie, zneužívania návykových látok, sexuálneho zneužívania, prejavov extrémizmu a pod. V prípadoch oprávneného podozrenia z ohrozenia mravného vývinu detí a žiakov je riaditeľ školy, školského zariadenia povinný bezodkladne riešiť vzniknutý problém v súčinnosti so zriaďovateľom. Odporúča sa spolupráca so školským psychológom, prípadne s odbornými zamestnancami príslušného centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, podľa potreby aj s príslušným pediatrom, sociálnym kurátorom, či policajtom.

Školám a školským zariadeniam sa odporúča rozpracovať na vlastné podmienky Metodické usmernenie č. 7/2006-R k prevencii a riešeniu šikanovania žiakov v školách a školských zariadeniach. Informácie v oblasti predchádzania a riešenia šikanovania je možné konzultovať na [www.prevenciasikanovania.sk](http://www.prevenciasikanovania.sk). Odporúča sa v súlade s Národnou protidrogovou stratégiou zlepšiť preventívne opatrenia školy a zefektívniť realizáciu preventívnych školských programov tak, aby sa realizovali len odborne garantované preventívne programy. Prevenciu drogových závislostí realizovať ako integrálnu súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu. Odporúča sa využívať pri plánovaní

a uskutočňovaní prevencie v školskom prostredí dokument Východiská v tvorbe stratégie školy v prevencii rizikového správania detí a žiakov, ktorý je zameraný na prevenciu rizikového správania detí a žiakov v rámci jednotlivých stupňov vzdelávania (ISCED 0, ISCED1, ISCED2) v školskom prostredí – správanie spojené s experimentovaním, resp. rizikovým užívaním návykových látok (legálnych a nelegálnych drog) neprijateľným konaním (agresia, šikanovanie) a prejavmi intolerancie.

Dokument definuje cieľové kognitívne kompetencie, cieľové požiadavky prevencie so zameraním na rozvoj osobných a sociálnych spôsobilostí žiakov a uvádza základné informačné zdroje k realizácii prevencie. Odporúča sa vytvárať primerané podmienky na prácu učiteľa – koordinátora prevencie, ktorého úlohou je v spolupráci s vedením školy navrhovať a koordinovať preventívne opatrenia školy, príp. realizovať účinné nástroje na predchádzanie nežiaducim javom a zvýšenie pocitu bezpečnosti v škole. Odporúča sa zohľadniť aj finančne náročnosť práce koordinátora prevencie. V rámci vyučovacích predmetov a triednických hodín je potrebné venovať patričnú pozornosť aj témam týkajúcim sa starších ľudí s cieľom zvyšovania úcty žiakov voči nim; plnenie úlohy sa odporúča sledovať pri vykonávaní hospitačnej činnosti.

V súlade s odporúčaním Rady Európy č. 16/2001 o ochrane detí pred sexuálnym zneužívaním sa odporúča uskutočňovať primerané opatrenia na ochranu a prevenciu pred sexuálnym zneužívaním v materských, základných aj stredných školách.

Odporúčania a informácie uvedené v pedagogicko-organizačných pokynoch odzrkadľujú v mnohom školské prostredie. To dostalo na jednej strane obrovský počet úloh, ktoré má plniť, ale nedostalo prostriedky a personálne obsadenie a časovú dotáciu na realizáciu týchto odporúčaní. Na strane druhej ani z toho mála, ktoré učitelia robíť môžu, zo Správy Štátnej školskej inšpekcie za rok 2010/2011 je možné sa dozvedieť, že len na polovici všetkých sledovaných vyučovacích hodín učitelia rozvíjali sociálne kompetencie žiaka ako napríklad podpora spolupráce, interpersonálnych vzťahov, pozitívnej klímy.

Pritom drvivá väčšina škôl samostatne vo výročných správach vykazuje vysokú realizáciu horeuvedených aktivít.

V súvislosti so Správou štátnej školskej inšpekcie je pre školskú sociálnu prácu zaujímavé pozorovať, že sa pri problematike záškoláctva, podpory žiakov, poradenstva, školy a inšpektori zameriavajú len na žiakov, ktorí sú zo sociálne znevýhodneného prostredia. Zákonom č.245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní je dieťaťom zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti. Pri detailnom skúmaní výkladov toho ustanovenia sa však dozvedáme, že kritériom je v konečnom dôsledku len finančné zabezpečenie rodiny a bytové podmienky. V praxi teda podľa zákona dieťa, ktoré má majetných rodičov, ale otec je výrazný alkoholik, ktorý každý večer v rodine robí konflikty, nie je posudzované ako dieťa zo znevýhodneného prostredia rovnako ako dieťa, ktoré vykazuje syndróm CAN, avšak v prípade nebolo rozhodnuté, alebo sa týranie nepodarilo dokázať. Na základe týchto zistení je možné konštatovať, že mnoho detí, ktoré majú skutočne znevýhodnené prostredie vypadáva zo systému a nikým sa nesleduje.

V mnohých bodoch je pre realizáciu uvedených očakávaných činností školy školský sociálny pracovník možným riešením. Je to z dôvodu toho, že mnohé z odporúčaní sa týkajú vyslovene sociálnoprávnej ochrany a sociálnej kurately, prevencie, potreby práce s rodinou, kolektívom v škole. Cieľom takejto činnosti je potom včas, vhodne a fundovane zasiahnuť pri dieťati alebo rodine, ak sa ocitne v problémovej alebo krízovej situácii a nasmerovať ju na prijímanie pomoci u odborníka, ktorého si situácia vyžaduje.

Z hľadiska školskej sociálnej práce a aktivít je potrebné si uvedomiť, že pobyt v škole je pre dieťa kľúčový, nakoľko v tomto prostredí trávi viac než polovicu svojho denného času. Pre školského

sociálneho pracovníka je tiež dôležitý moment, že v škole sú usporiadané deti v rovesníckych skupinách a veľmi dobre sa pri väčšom počte detí selektujú javy, ktoré sú bežné v správaní detí určitého veku a ktoré sa vymykajú a potrebujú intervenciu. V zásade teda môžeme pre školskú sociálnu prácu v súvislosti so školou identifikovať na základe vlastných praktických skúseností nasledujúce výhody.

Deti do školy musia chodiť, pretože platí povinná školská dochádzka. Tým že je dieťa denne v škole, je možné pravidelne a dlhodobo sledovať jeho vývoj alebo účinnosť opatrení.

Rovesnícke skupiny. Majú vplyv na motiváciu dieťaťa zmeniť správanie, alebo zaužívané stereotypy, je možné cielene a adresne pôsobiť na deti rovnakého veku.

Relatívne odborný personál, ktorý môže zachytiť prvé príznaky zmeny správania sa detí a upovedomiť školského sociálneho pracovníka.

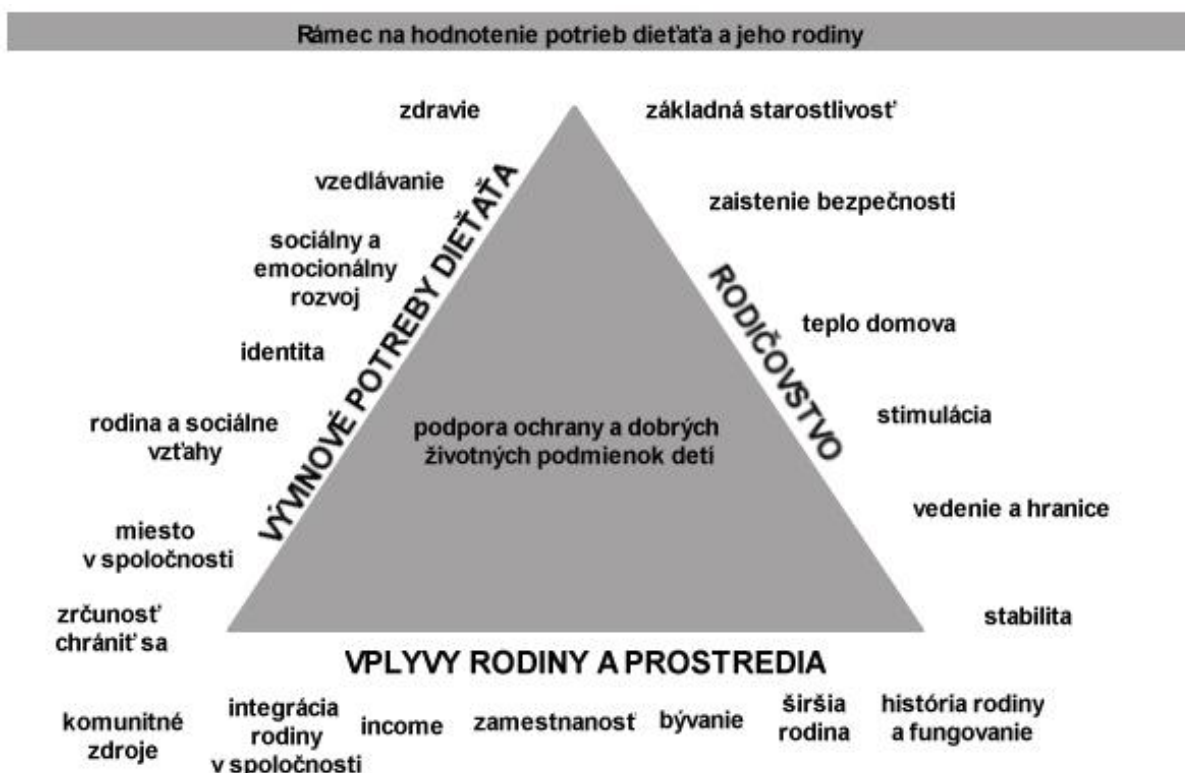
Projektová činnosť. Školy a ich aktivity sú cieľovou skupinou mnohých donorov, prostredníctvom ktorých je možné realizovať preventívne programy.

Materiálo-technické zázemie – školy majú zväčša dobré technologické zázemie, ktoré je možné využiť aj pri školskej sociálnej práci. Sieť poradenských inštitúcií. Škola má dostatok možností a kontaktov na to, aby mohla v spolupráci s potrebnou inštitúciou intervenovať v prospech dieťaťa.

### 3. Charakteristika klienta školskej sociálnej práce

Školská sociálna práca je predovšetkým zameraná na blaho dieťaťa a na sledovanie jeho najlepšieho záujmu. Predmetom školskej sociálnej práce bude teda práca s dieťaťom, ktoré sa stáva klientom školského sociálneho pracovníka. Okrem dieťaťa samotného však v určitých prípadoch zohrávajú úlohu aj iné osoby alebo skupiny, ktoré si niekedy vyžadujú taktiež pomoc odborníka, pretože priamo, či nepriamo ovplyvňujú dieťa. Klientská základňa školskej sociálnej práce sa tak rozrastá o rodiča, pedagóga, rodinu, školskú triedu, skupinu... V hodnotiacom rámci potrieb dieťaťa v sociálnom systéme Veľkej Británie „The Framework of the Assessment of Children in Need and their Families“ (obr.č.2) môžeme vidieť obrovský počet faktorov, ktorý ovplyvňuje blaho dieťaťa, o ktoré sa v rámci školskej sociálnej práce snažíme. Aj na tomto triangli možno vidieť, že nestačí pracovať len s dieťaťom, ale je nutné vnímať aj okolie dieťaťa v celom kontexte.

Obázokr.č.2. Hodnotiaci rámec



The Framework for the assessment of children in need and their families (Department of Health et al., 2000)

Klientom sociálneho pracovníka podľa Strieženca (2001) sa stáva jedinec, ktorý po zhodnotení vlastnej situácie dospieva k názoru, že pre jej vyriešenie potrebuje sociálnu pomoc. Náročnosť riešenia sociálnych situácií a problémov klienta podľa Schavela a Oláha (2010) je priamo závislá od typu klienta, s ktorým sociálny pracovník pracuje.

U prichádzajúceho klienta je častým javom negatívne hodnotenie vlastnej situácie, momentálna neschopnosť nájsť riešenie svojho problému, aktívny prístup orientovaný na hľadanie riešenia, dobrovoľná spolupráca so sociálnym pracovníkom. Tak ako u dospelého klienta sú tieto charakteristiky zrejmé, pri detskom klientovi sa občas stáva, že nevie odhadnúť, aké úsilie bude potrebné vynaložiť otvorením problému. Taktiež mnoho detí nepovažuje svoju situáciu za riešiteľnú a ani nevie, že ju môže, alebo potrebuje riešiť. Každé obdobie školského veku je v uvedomení si potreby pomoci špecifické, a preto je v školskej sociálnej práci využívané aktívne vyhľadávanie klientov.

Tieto kroky súvisia so sociálnoprávnou ochranou detí a sociálnou kuratelou. Pre príklad z praxe uvádzame žiačku, ktorá bola doma týraná, avšak situáciu považovala za prirodzenú, keďže ju zažívala vždy a uvedomenie prišlo až v čase, keď zistila pri rozhovore s inými deťmi, že také prísne tresty zo strany otca nie sú bežné. Pre vyhľadaného klienta sú charakteristické rozmanitejšie reakcie. Je to napríklad strach z otvorenia problému, nepripustenie si problému, strach zo situácii na ktoré nie je pripraveným, vzdor pri riešení situácie. Reakcie a charakteristiky môžu byť naopak aj pozitívne, napríklad radosť z toho, že si jeho problém niekto všimol, uvoľnenie napätia po rozhovore, vízia riešení, ktoré boli pred tým nepredstaviteľné.

Klienti školského sociálneho pracovníka podľa statusu sú žiak, pedagóg/učiteľ, komunita v rámci školy, neformálne skupiny žiakov školy, zákonní zástupcovia, rodina, školská trieda.



### 3.1. Žiak - dieťa

Žiakom je podľa Zákona č.245/2008 o výchove a vzdelávaní fyzická osoba, ktorá sa zúčastňuje na výchovno-vzdelávacom procese v základnej škole, strednej škole, v škole pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a základnej umeleckej škole.

Žiak – dieťa ako klient sociálnej práce má množstvo špecifík, ktoré vytvárajú pomerne odlišný komplex kompetencií, participácie na riešení problému od metód a komunikácie s dospelým klientom sociálnej práce. Pre účely tejto práce je žiak charakteristický zvyčajne rozmedzím veku od 6 do 15, vo výnimočných prípadoch do 16 rokov. Počas tohto vekového obdobia dieťa prechádza zaškolením, prechodom od predškolského veku do mladšieho školského veku a základnú školu opúšťa v puberte, resp. v období adolescencie. Jednotlivé vekové obdobia, ktoré sú navyše vo výraznej miere rodovo a individuálne podmienené, pridávajú k práci s klientom potrebu citlivého prístupu a odhadu zrelosti dieťaťa riešiť vlastný súhrn problémov a postojov k nim.

V mladšom školskom veku podľa Končekovej (2010) deti na začiatku obdobia ešte nemajú zvnútornené mravné normy, ani nechápu ich význam pre medziľudské spolunažívanie. V priebehu mladšieho školského veku niektoré deti dosahujú tzv. konvenčnú úroveň morálky, znamená to, že deti hodnotia činy podľa názorov iných ľudí. Sociálne normy rešpektujú preto, aby naplnili sociálne očakávania. Niekedy toto obdobie nazývame aj obdobie „dobrého dieťaťa“. Časom dochádza k zvnútorneniu niektorých noriem a stotožneniu s nimi. Vzťahy s rodičmi má dieťa mladšieho školského veku stále veľmi silné, približne do ôsmych rokov potrebujú deti od rodičov dôverné kontakty a vyžadujú ich pomoc. Tieto charakteristiky sú v školskej sociálnej práci dôležité, pretože táto „závislosť na rodičoch“ niekedy bráni i dieťaťu zdôveriť sa s problémom (napr. v prípade zneužívania, zanedbávania), pretože má strach, že by ich mohlo stratiť. Vo vzťahu k učiteľom podľa Končekovej (2010) sú mladšie deti „oddané“, obdivujú učiteľa, avšak okolo tretieho ročníka sa stáva vzťah detí k učiteľom neutrálnejší. Vo vzťahu

k rovesníkom možno povedať, že je kontakt jednou z najdôležitejších potrieb detí tohto veku. Deti sa spájajú do skupín v rámci triedy, ale aj v rámci ulice, sídliska, obytného bloku. V tomto období je aj prítomná rivalita medzi pohlaviami.

V období puberty podľa Končekovej (2010) sa dramaticky mení osobnosť dieťaťa a prichádzajú úplne nové črty. Súvisí to s dospievaním. K rozboru svojej osobnosti sa pubescent obracia ako k prostriedku nevyhnutnému pre organizáciu vzájomných vzťahov a činností, dosahovaní úspechov v prítomnosti i budúcnosti. Najdôležitejším stimulom o sebe je podľa úloh potreba zaujať v okruhu rovesníkov, nájsť si priateľov. Pubescent začne premýšľať o sebe vtedy, keď uvažuje o niektorých vzťahoch alebo o osobitostiach sympatického rovesníka. Sebapoznanie a záporné sebahodnotenie v tomto období vyúsťuje do nízkeho sebavedomia. Niektoré z týchto charakteristík sa stávajú často dôvodom u dospievajúcich, aby navštívili školského sociálneho pracovníka, pretože pociťujú potrebu komunikovať a diskutovať. Nohé deti nie sú stotožnené s tým ako vyzerajú, sú negatívne hodnotené spolužiakmi, či učiteľmi a balansujú medzi chceným a očakávaným. Vo vzťahu pubescentov s dospelými hovoríme často o potrebe uznania dospelosti zo strany okolia. Je to zložitý proces, nakoľko sa deti v tomto období snažia napodobňovať dospelých na jednej strane a na strane druhej dospelí práve kvôli napodobňovaniu v nevhodných situáciách odmietajú pubescentom status dospelých potvrdiť.

Pri dieťati ako klientovi je potrebné si uvedomiť, že je špecifickým druhom klienta, nakoľko mnoho vecí chápe odlišne ako dospelý. Deťom dávame v zásade priame otázky primerané veku, snažíme sa zistiť, či danú vec pochopilo správnym spôsobom. Zdalo by sa, že problém s porozumením majú hlavne menšie deti, avšak aj pri dospievajúcich občas badať rozdiel v povedanom a pochopenom. Školský sociálny pracovník má zložitú úlohu v odhade štýlu komunikácie s dieťaťom. Wilson (2008) odporúča pri komunikácii s detským klientom byť uvoľnený a pri kladení otázok využívať poznatky z vlastného seba, čo si vyžaduje schopnosť vrátiť sa myslou do detských čias. Je to spôsob

ako sa priblížiť emočne dieťaťu a pochopiť možno jeho strach, obavy, ktoré sú často vo vzťahu klient a sociálny pracovník rozhodujúce.

### 3.2. Rodina

Rodina je podľa Levickej (2004) označovaná ako základná bunka spoločnosti. Jej význam z hľadiska jednotlivca a spoločnosti sa v jednotlivých historických obdobiach mení, k čomu do značnej miery prispieva aj celkový vývoj spoločnosti. Týmto zmenám zodpovedajú aj vnútorné premeny rodiny odrážajúce sa predovšetkým v postavení jednotlivých členov rodiny. Ak hovoríme o školskej sociálnej práci a rodine, tak je potrebné povedať, že akýkoľvek problém dieťaťa si vo väčšine prípadov vyžaduje aj prácu s rodinou. Preto je nesmierne dôležité pre školského sociálneho pracovníka poznať teórie rodiny, metódy práce s rodinou a aj typy rodín, ktoré sa vplyvom globalizácie vyskytujú v pestrom spektre aj na našom území viac ako kedykoľvek pred tým.

Rodina sa klientom školského sociálneho pracovníka stáva v prípadoch, keď má dieťa problém, ktorý treba riešiť s celou rodinou, keď má rodina problém, ktorý ovplyvňuje dieťa. Spektrum problémov v prvom aj druhom prípade je široké.

Príklady, keď má dieťa problém, ktorý je nutné riešiť s rodinou je napríklad záškoláctvo, krádež, kriminalita, poruchy správania, ktoré narúšajú práva iných detí. Naopak rodina môže mať problém, ktorý ovplyvňuje dieťa – napríklad ťažko chorý člen rodiny, prítomnosť seniora (starého rodiča) v rodine, alkoholizmus jedného člena rodiny, rodič vo výkone trestu, rodina v rozvodovom konaní a pod.

Aby vedel školský sociálny pracovník identifikovať problémy rodiny, je nutné poznať jej funkcie. K základným funkciám rodiny podľa Levickej (2004) patria biologicko-reprodukčná, ekonomická, výchovná, emocionálno-psychohygienická, ochranná, socializačná.

Znalosť týchto funkcií je kľúčová pri vyhľadávacej činnosti a pri detekcii problémov dieťaťa a rodiny, pretože ak rodina prestáva plniť

niektoré z týchto funkcií, zväčša sa to odrazí práve na postojoch a správaní dieťaťa. Funkcie rodiny ako sme vyššie uviedli sú kľúčové, avšak nielen vplyvom jednotlivých rodinných osudov, ale aj vplyvom krízy rodiny, ktorá oslabuje tieto funkcie akoby chronicky vplyvom životného štýlu.

Koniec 20.storočia až dodnes je poznačený krízou rodiny. Levická (2004) poukazuje, že ak hovoríme o kríze rodiny, máme na mysli krízu vo vývoji rodiny ako sociálnej inštitúcie. Ide teda o stále stupňujúce sa zmeny v štruktúre rodiny, v plnení klasických rodinných rolí a pod., ktoré vyvolávajú obavy o blížiacom sa zániku rodiny ako sociálnej inštitúcie. Podľa Pasternákovvej (2008) sa tieto zmeny do 50.rokov 20.storočia sa v rodine objavovali len pozvoľna. Zvyčajne sú dávané do súvislostí s možnosťou umelo ovplyvňovať svoju plodnosť prostredníctvom antikoncepcie, ako aj so vstupom žien na trh práce. V súčasnosti je v školách badať dôsledky krízy rodiny, ktoré sa prejavujú v čoraz väčšom množstve v rôznych situáciách. Napríklad množstvo detí s jedným rodičom, množstvo detí, ktoré majú problém po rozvode rodičov fungovať v novej rodine, zaneprázdnení rodičia pracujúci na zmeny, často aj v noci, kariérou vyťažení rodičia na vysokých a časovo náročných postoch, súrodenci zo zmiešaných manželstiev, rodiny migrujúce za prácou. Pre súčasnú rodinu je podľa Pastrenákovvej (2008) tiež charakteristické, že najväčšiu pozornosť rodičia venujú materiálnemu zabezpečeniu svojej rodiny a niekedy aj na úkor výchovného, či emocionálneho vplyvu. Stále zrýchľujúce sa rodinné tempo, veľké pracovné nasadenie a množstvo každodenných problémov zvyšuje rodinné napätie. Ďalším fenoménom súčasnej doby v oblasti práce s rodinou je prienik iných kultúr do tradičnej slovenskej a z nich vyplývajúce požiadavky na rovnaké zaobchádzanie, toleranciu a antidiskrimináciu. Pritom nemáme namyslí iba rodiny prichádzajúce z iných štátov, ale aj rodiny s iným náboženským vyznaním, či rodiny odlišné svojou rodinnou situáciou.

Pre príklad môžeme uviesť nasledujúce typy rodín utečenecká rodina, rodina prichádzajúca za prácou z iného štátu, kontinentu (pracovníci ázijských firiem na Slovensku), rómska rodina, rodina

v hmotnej a sociálnej núdzi, rodina v rozvodovom konaní a po rozvode, rodina s umierajúcim členom, rodina s členom vo výkone trestu, rodina s členom závislým na omamných látkach, tradičná kresťanská rodina, rodina s členom v sekte, rodina s nezamestnaným členom, rodina s domácim násilím.

Vzhľadom na rozmanité typy rodín je potrebné poznať aspoň špecifiká jednotlivých typov rodín, aby bolo možné pochopiť pohnútky, rituály a odtieň vnímania problémov, pred ktoré sa rodina dostane a následne zvoliť vhodnú formu pomoci a intervencie.

Wilson (2008) pri práci s rodinou poukazuje na možnosť rizika zastierania problémov rodičmi, ktorí z rôznych dôvodov majú snahu či už z pocitu hanby, strachu, alebo z iných dôvodov vykresliť rodinu v inom svetle, než je realita. Často sa to stáva v rodinách, kde je nejaký druh patológie, alebo v rodinách, kde je páchané domáce násilie.

### **3.3. Rodič**

Napriek tomu, že sme uviedli ako klienta rodinu, v istých prípadoch sa môžeme zamerať špecificky na rodiča. Rodič je zákonný zástupca dieťaťa a je zaň zodpovedný do jeho plnoletosti. Z praxe sa však ukazuje potreba rodičov vyhľadať samostatne pomoc. Robia to zväčša matky, ktoré už nevedia nájsť vhodné spôsoby výchovy a dieťa ich nerešpektuje, uteká z domu, potuluje sa po nociach, prípadne začína páchať trestnú činnosť, kradne peniaze rodičom, zneužíva alkohol, či drogy. Práve v spomenutých prípadoch prichádza rodič ako klient za školským sociálnym pracovníkom o radu. Toto sú prípady, kedy zohráva školský sociálny pracovník úlohu odborníka prvého kontaktu, ktorý má možnosť rodiča nasmerovať na odbornú pomoc. V prípade, že je rodič naopak oslovený školou, aby sa podrobil poradenstvu, často je prítomný vzdor a odmietanie spolupráce.

Podľa Pajtinku (2008) tento vzdor často vzniká aj z domnienky rodiča, že mu chce niekto iný zasahovať do výchovy, pretože v súčasnosti je prítomná tendencia, že výchova je úplne v rukách

rodičov a nikto to nemôže hodnotiť. Mnohí rodičia sa pokúšajú zrealizovať svoje sny cez vlastné deti, čo rodičom pri problémoch detí dáva najavo, že smerujú inam, alebo že sa ich cieľ vzdáľuje.

V nasledujúcom prehľade ponúkame niektoré špecifické reakcie rodičov na riešenie problému. Matka „levica“ bráni dieťa za každú cenu, napriek tomu, že dieťa koná nevhodne, rodič má presne naplánovanú cestu jeho dieťaťa životom, rodič sa hanbí za vzniknutú situáciu a jeho jediným motívom pre riešenie je „aby nezačali chodiť k nim domov úradníci“, rodič je bezradný, nemá riešenia, ale každé ponúknuté je preňho nepredstaviteľné, rodič nevníma popisovaný problém ako problémovú situáciu – vyskytuje sa hlavne pri šikanovaní, drobných krádežiach, záškoláctve, rodič klame a zavádza v snahe vyhnúť sa otvoreniu problému (napr pri syndróme CAN), rodič sa niekedy dozvie veci, ktoré o svojom dieťati nepredpokladal a zmení pravidlá, rodič je vďačný, ak sa problém dieťaťa vyrieši skôr ako naberie veľké rozmery, rodič oceňuje nasmerovanie na odbornú pomoc. Podľa Wilsna (2008) môže pri práci s dieťaťom vzniknúť vo vzťahu rodiča k sociálnemu pracovníkovi žiarlivosť, ktorá vzniká pocitom rodiča, že sociálny pracovník si s dieťaťom rozumie a rodič má s ním problém, prípadne rodič žiarli, že on nemá pozornosť sociálneho pracovníka jeho dieťa alebo iný člen rodiny áno. Môže tak podkopávať prácu odborníka v intervencii, čo môže mať negatívny dopad na vyriešenie problému.

Okrem práce v rodine sú pri školskej sociálnej práci sú niektoré aktivity zamerané priamo na rodičov z dôvodu osvetovej činnosti, vysvetľovania princípov správania sa dospievajúcich, alebo sú rodičom ponúknuté nové informácie z oblasti prevencie sociálno-patologických javov.

### 3.4. Učiteľ

V predchádzajúcej podkapitole bol spomenutý učiteľ ako výrazný faktor pri socializácii dieťaťa, ako určitý garant bezpečnosti a sprevádzania hlavne v prvých rokoch školskej dochádzky. Učiteľ v kontexte školskej sociálnej práce vystupuje v dvoch rovinách. Partner školského sociálneho pracovníka, definovaný ako pedagóg. A ako poukazuje aj Kosová (2006) tiež ako učiteľ, ktorý má sám občas problém zvládnuť situáciu, prípadne je práve on problémovým faktorom pri ťažkostiach dieťaťa.

Ak máme na mysli učiteľa ako klienta školského sociálneho pracovníka, tak nehovoríme primárne o jeho osobných problémoch, pre ktoré sa ocitá u školského sociálneho pracovníka, ale o problémoch, ktoré súvisia s výkonom jeho profesie a o podporných aktivitách pre neho. Takmer najčastejším komplexom problémov, ktoré učitelia riešia v spolupráci so sociálnym pracovníkom je vlastný „burn out syndróm“ – teda vyhorenie. Prejavuje sa v komunikačných konfliktoch s dieťaťom, s kolegami, v strate motivácie participovať na opatreniach, v správaní sa voči žiakom, deťom. Ako príklad je možné uviesť učiteľa, ktorý niekoľko desiatok rokov učil štandardizovaným štýlom, požadoval od detí vzorovú úpravu zošita, farebné rozlišovanie nadpisov a pod. Roky však priniesli zmenu, na ktorú sa nedokázal adaptovať a prichádzal do konfliktu so žiakmi, ktorí si odmietali písať poznámky podľa jeho predstáv. Navyše mal problémy s deťmi, ktoré samé žili v neusporiadaných podmienkach, nemali uspokojované vlastné základné potreby a bez ohľadu na to tento učiteľ chcel deťom prikázať plnenie vlastných predstáv za akúkoľvek cenu.

Kasáčová (2006) uvádza, že pozícia učiteľa je veľmi zložitá. Na jednej strane je autonómny činiteľ vo výchove, na strane druhej je často posudzovaný, čo v ňom vyvoláva napätie. Školstvo ako rezort nemá vytvorenú účinnú sieť profesionálnej podpory učiteľov a ak hej, tak zväčša zo vzdelávacej stránky.

Iným problémom, pre ktoré je potrebné učiteľovi poskytnúť poradenstvo je napríklad právne vedomie. Nie je známy presný dôvod, ale väčšina

učiteľov pozná legislatívu len orientačne, podľa toho čo sa hovorí a je zaužívané. Avšak práve kvôli nepresnostiam vedomostí sa učiteľ často dostáva do konfliktu s rodičmi a deťmi, pretože odoprie dieťaťu alebo rodičovi napr. informáciu, na ktorú majú právo, alebo sa vyhrozí opatrením, ktoré už je zrušené, alebo ho môže vydať len niekto úplne iný.

Problémom na strane učiteľov je tiež slabá informovanosť v oblasti prevencie, kde sa skôr spoliehajú na vlastné vedomosti zo života, na zaužívané slogany, avšak odborné informácie z oblasti nemajú čas absorbovať a na mnohé veci im chýba základná odbornosť. Napriek tomu to netreba brať negatívne, pretože učiteľ nie je primárne vzdelávaný na prevenciu, ale na pedagogiku a vzdelávanie v predmetoch. Na strane druhej sú však učitelia zároveň triednymi učiteľmi, kde sa predpokladá, že budú mať aspoň základné informácie o problematike sociálno-patologických javov a prístupov prevencie.

Konkrétnym príkladom na zle nastavenú prevenciu podľa Radimeckého (2009) a schematické informovanie detí o problematike sú aj aktivity so sloganom „Kto sa hrá, nehnevá“.

Učitelia v rámci tohto sloganu začali deťom vstúpiť potrebu hry, súťaženia nachádzania zmyslu v aktivitách voľného času. Nie je na tom v podstate nič zlé, avšak „novodobé“ kybernetické hry a iné virtuálne činnosti, ktoré sú považované za hranie a trávenie voľného času skôr deťom škodia ako napomáhajú. Takže názor, že ak sa dieťa má kde a ako hrať, tým je problém vyriešený, je v oblasti výchovy a prevencie krátkozraký.

Pre zhrnutie učiteľa ako klienta školskej sociálnej práce sa teda venujeme hlavne sprevádzaniu pri vedení kolektívu detí, pri preventívnych aktivitách a pri riešení jeho sociálnych problémov, ktoré súvisia s jeho pôsobením v školskom prostredí.



### 3.5. Skupina

Špecifickým klientom školského sociálneho pracovníka sú skupiny. Najčastejším klientom je samozrejme základná jednotka školy – trieda. V škole ale pôsobia aj iné skupiny, ktoré môžu vyžadovať intervenciu, alebo vyhľadajú pomoc samostatne. Môže ísť napríklad o nasledujúce skupiny: trieda, oddelenie ŠKD, frakcia triedy, neformálne skupiny detí, komunita, deti z rovnakého krúžku záujmovej činnosti

Školská trieda je základná bunka školy. Je to formálna skupina, ktorá je daná administratívnym výberom detí, vzťahy v nej sú regulované, má svoju históriu, svojich pedagógov, učebňu, rozvrh hodín. Napriek tomu sa v triedach nachádza viacero aj neformálnych skupín, ktoré ovplyvňujú jej chod. V triede funguje skupinová dynamika, je tam určitá sociálna klíma. Aj vďaka spomenutým vlastnostiam vnímame triedu ako klienta, ktorý si vyžaduje metódy práce so skupinou.

Skupinová dynamika ako podstatný faktor skupinovej práce podľa Matouška (2003) aktivizuje energiu, tvorivosť a odvahu ku zmene, ktorá musí nastať, aby sa zlepšili podmienky člena skupiny. Sociálni pracovníci sa podieľajú na vedení skupín zameraných na dosiahnutie sociálnych cieľov. V školskej sociálnej práci považujeme za sociálne ciele korektné vzťahy medzi členmi, absenciu šikanovania, tvorivú a pozitívnu sociálnu klímu, vzájomnú sociálnu kontrolu a vzájomnú podporu medzi členmi.

Skupinové aktivity školského sociálneho pracovníka podľa Salomäki (2006) sa majú venovať nielen prevencii, ale aj rozvíjaniu sociálnych schopností členov ako sú napríklad: spoznávanie pocitov, riešenie problémov, zvládanie tlaku, schopnosti spolupracovať.

Skupiny okrem iného poskytujú priestor pre výmenu názorov a myšlienok ako aj dávajú nové pohľady na problém. V súvislosti so školskou sociálnou prácou je práca so skupinou, či už triedou, alebo inou skupinou v škole kľúčová pre deti, ktoré až v skupine zistia, že situácie, ktoré zažívajú doma, alebo inde sú problémové. Za praxe sú

známe prípady, keď dieťa až pri rozhovore v skupine zisťuje, že rodičia ostatných detí napríklad netolerujú nočné potulovanie a aj pre dieťa, pre ktoré to dovtedy bolo bežné, zisťuje, že spoločenská norma je iná. Prípadne sa niektoré deti dozvedia, že spôsob trestania zo strany rodičov je oproti ostatným deťom neúmerne prísny.

Z hľadiska školskej sociálnej práce je pri triede dôležité podotknúť, že jej celková klíma sa výrazne podieľa na osobnosti dieťaťa, na obraze o sebe samom a vplyv triedy je pre každé dospievajúce dieťa zásadný. Prejavom toho sú napríklad situácie, kde si vyžaduje situácia až zmenu triedy či školy, pretože dieťa nie je schopné v danej skupine existovať či už z dôvodu útoku naň, alebo s neschopnosti dieťaťa sa adaptovať na pravidlá skupiny.

Pre sociálneho pracovníka je trieda a skupina podstatným prvkom ako pri preventívnej práci, tak pri vyhľadávacej činnosti a často aj pri riešení individuálnych problémov detí.

## 4. Aktivity školského sociálneho pracovníka

V predchádzajúcich kapitolách už bolo spomenuté, že v rôznych štátoch existujú odlišnosti v zameraní aktivít školských sociálnych pracovníkov.

Úlohami školského sociálneho pracovníka v rôznych krajinách sú:

- Poskytovať krízovú intervenciu, poradenské služby, podporu potrebnú pri vedení prípadu.
- Budovať vzťahy založené na dôvere so študentmi, rodinami a školským personálom.
- Poskytovať domáce návštevy rodiny, pochopiť a riešiť prekážky v učení.
- Podporovať rodiny, účinne sa podieľať na vzdelávaní svojich detí zo strany rodiny.
- Zhromažďovať informácie od rodine. ( School social workers 2014)
- Poskytovať poradenstvo pracovníkom školy, aby boli citlivejší na vzťah študent-rodina-škola-komunita, ktoré majú vplyv na školský výkon študenta ( Alexandria city Public School, 2014)
- Služby na základe individuálnych potrieb žiakov ( CASW, 2014)
- Hľadanie dôvodov prečo niektorí študenti nie sú úspešní v škole
- Podpora žiakov so znevýhodnením ( CHASS, 2014)
- Pomoc učiteľom pri identifikovaní adaptačných problémov študentov, porúch učenia, správania, izolácie, vyčleňovania. ( Hillsborough County, 2011)
- Poskytovanie poradenstva jednotlivcom, skupinám, rodinám alebo komunitám pri otázkach ako je duševné zdravie, chudoba, nezamestnanosť, zneužívanie návykových látok, týranie, rehabilitácia, sociálne prispôsobenie, starostlivosť o dieťa ( My Majors, 2012)

- Pomoc deťom pri riešení konfliktov, pri dodržiavaní školskej dochádzky, pri rozvíjaní sebavedomia a hľadani príležitostí pre kariéru ( SSWAG, 2012)
- Realizácia seminárov a rozvojových projektov ( Social work blog, 2013)
- Školskí sociálni pracovníci sa snažia navrhovať a realizovať programy prevencie, riešiť vonkajšie a vnútorné potreby , ktoré ovplyvňujú klímu školy, učenie a úspech . ( ACSSW, 2013)
- Sieťovanie, sprostredkovanie spolupráce s poradenskými agentúrami
- Podpora nemajetných detí prostredníctvom zberu šatstva a obuvi ( Broward County Public Schools, 2013)
- Pochopiť faktory (kultúrne, spoločenské, ekonomické, rodinné, zdravotné, atď), ktoré majú vplyv na študentov
- Využite svojich zdrojov pri napíňaní vzdelávacích, sociálnych a emocionálnych potrieb študentov
- Podporovať bezpečné školské prostredie ( IASSW, 2014)

V rámci činnosti sociálny pracovník vypracúva plán preventívnych aktivít na jeden školský rok. Realizuje ich v triedach počas spoločných s pedagógom alebo aj samostatne . Tieto aktivity organizuje aj v rámci mimoškolskej činnosti v spolupráci s inými špecializovanými odborníkmi ak si to vyžaduje téma. Pri bezkontaktnnej prevencii vydáva informačné materiály slúžiace pre rodičov a učiteľov a stará sa o osvetu. V rámci vyhľadávacej činnosti sa zameriava hlavne na preskúmanie podnetov, na monitoring žiakov so zníženými známkami zo správania, žiakov s pokarhaním, žiakov podozrivých zo záškoláctva, žiakov s výrazne neuspokojivými výsledkami, navrátených z ústavnej výchovy, žiakov s problémami v správaní, sociálne zanedbaných žiakov.

V otázkach vyhľadávania organizuje a vyhodnocuje školský sociálny pracovník prieskumné metódy na zistenie napríklad šikanovania, rasizmu, ponižovania, týrania.

V intervencii sú aktivity nasmerované hlavne na zásah proti šikanovaniu, agresii, záškoláctvu, požívaniu omamných a psychotropných látok, sexuálnemu nátlaku a v poradnестве.

Súčasťou aktivít školského sociálneho pracovníka je aj prezentačná činnosť v médiách zameraná na otvorenie spoločenskej diskusie o problémoch detí v školách a o posilňovanie spoločenskej sociálnej kontroly. Pri aktivitách školského sociálneho pracovníka vychádzame z predpokladu, že je pracovník absolvent školskej sociálnej práce a že pracuje priamo v škole na plný, alebo čiastočný úväzok. Z praxe vieme, že niektorí zriaďovatelia delia úväzok pre viac škôl a tým je aj počet aktivít v jednotlivých školách menší. Skúsenosti však hovoria, že je lepšie, ak je minimálne jeden školský sociálny pracovník na jednej škole.

#### **4.1. Prevencia sociálno-patologických javov**

Podľa Koniecznej (2008) súčasná škola sa stretáva s čoraz širšou paletou problémov nielen vzdelania, ale aj výchovy. Spomedzi najvážnejších môžeme uviesť násilie medzi žiakmi, znižovanie vekovej hranice detí začínajúcich konzumovať alkohol a drogy a rodinné problémy, ktoré sú výsledkom nezamestnanosti, závislosti, či sťahovania sa rodičov za prácou. Školská realita, ale aj spoločenská situácia si vyžaduje, aby si pracovníci s mládežou poradili s novými nástrahami doby. Dôležitou súčasťou je aj prevencia, ktorej účinnosť vo veľkej miere závisí od správnej diagnózy, od formy a druhu prednášaných obsahov.

Súčasná vedecky podložená prevencia, ktorá sa v určitom rozsahu môže realizovať na pôde školy, rozlišuje podľa Koniecznej (2008) tri druhy. *Primárna*, ktorá je určená predovšetkým deťom a mládeži v rámci propagácie životného štýlu. Nazývame ju tiež

„očkovanie pre zdravé osoby“ a jej cieľom je hlavne informovať o následkoch. *Sekundárna* je určená tým, ktorí už majú skúsenosť, ktorá sa prejavuje v ich osobných a školských problémoch. *Terciárna*, ktorá je zameraná na pomoc osobám, ktoré majú výrazný problém so závislosťou, alebo kriminalitou.

Prevenca sociálno-patologických javov v spoločnosti je v súčasnosti veľmi podporovaná, avšak spolitizovaním, nevhodným prezentovaním problematiky sme sa dostali do fázy, že slovom prevencia označujú mnohí ľudia aj to, čo v skutočnosti prevenciou nie je. Môžeme to považovať za obrovský problém, pretože dnes existuje toľko preventívnych programov a aktivít, ktoré robia športovci, celebrity, politici, učitelia, že teoreticky by mala byť mládež tak imúnna, že by sme tento problém nemuseli riešiť. Josef Radimecký (2008) vo svojom príspevku *Slepé cesty prevencie rizikového správania* poukazuje na príklady nevhodnej prevencie. Niektoré z nich napríklad poukazujú na slogan „Športom proti drogám“.

Tomu nezriedka veria aj dospelí, ktorí sa športu príliš nevenovali. Ako si môžu byť istí, že kto športuje, neberie drogy? V liečebniach pre ľudí so závislým správaním sa môžeme málokedy stretnúť s klientom, ktorý nikdy nešportoval. Môžeme tu však často stretnúť vrcholových športovcov. Toblerone (in Radimecký, 2009) odkazuje na rad zahraničných výskumov naznačuje, že šport môže ako protektívny faktor vo vzťahu k rizikovému správaniu hrať rolu cca do 12.roku veku detí, neskôr už nie.

Radimecký (2008) poukazuje ďalej na ďalšie nevhodné spôsoby prevencie, ktorými sú odstrašujúce príklady. Niektoré školy usporadúvajú pod hlavičkou prevencie so svojimi žiakmi výlety do väzníc alebo liečební s cieľom ukázať im ako by mohli skončiť. Samostatnou kapitolou sú aktivity, ktoré vedenie niektorých škôl vydáva za primárnu prevenciu užívania návykových látok. Ide napríklad o drogových psov na školách, hromadné testovanie žiakov, či stery z lavíc, ktoré pátrajú po stopách z drog. Ich paradoxom je budovanie atmosféry strachu, nedôvery a podozrievavosti, čo je v rozpore so zásadami efektívnej prevencie.

Preventívne aktivity v práci školského sociálneho pracovníka sú napriek spleti prístupov a množstvu programov tým najväčším balíkom činností, ktoré realizuje. Prevencia je považovaná za neporovnateľne lacnejšiu formu riešenia problémov ako samotný nutný zásah. Ak stanovíme napríklad jasné pravidlá v školskej dochádzke, ospravedlňovaní neprítomnosti žiaka, eliminujeme potrebu výrazne experimentovať s falošnými ospravedlňenkami, pretože žiaci vedia dopredu aké opatrenia a podmienky s tým súvisia. Ak by sme problém nechali voľne plynúť a sústredili by sme sa len na riešenie už vzniknutého záškoláctva, pôsobili by sme len represívne, podávali žiadosti o pozastavenie rodinných prídavkov, navštevovali kurátora a to možno aj v prípadoch, kde dieťa nedomyslelo svoje skutky, čím by spustilo lavínu opatrení a nutné zainteresovanie mnohých osôb.

Keď sa v spoločnosti hovorí o prevencii, často sa téma okliešti len na drogy, alkohol, fajčenie v domnienke, že to sú veci, ktoré môžu deťom a ľuďom najviac ublížiť. Zabúda sa pritom aj na ostatné nástrahy a iné sociálno-patologické javy, ktoré môžu mať rovnaký, alebo niekedy aj horší dopad na dieťa. Pri deťoch hovoríme hlavne o *šikanovaní, kriminalite, porušovaní ľudských práv a práv detí, obchodovaní s ľuďmi, intolerancii, rasizme, CAN syndróme, záškoláctve, látkových závislostiach a nelátkových návykových chorobách, rizikovitom správaní sa na internete, domácom násilí, sebapoškodzovaní, sexuálne rizikovitom správaní*. Zo spomenutých vyberáme možnosti prevencie v základnej škole, ktorú realizuje školský sociálny pracovník.

#### **4.1.1. Prevencia šikanovania**

Kolář (2005) tvrdí, že prevencia šikanovania na školách má širšie súvislosti a nemôže sa zúžiť len na vytvorenie mechanických zábran šikanovania a kamerový systém. V škole musí byť vytvorené prostredie, kde je účinná sociálna kontrola medzi všetkými ľuďmi pohybujúcimi sa v škole, vzájomná ochrana, personál musí byť pripravený na zásah proti šikanovaniu a nesmie sa dopúšťať závažných chýb pri riešení. K tomu

je potrebná dobrá metodická výstroj a na problém by mali byť pripravení. Žiakov je potrebné informovať o šikanovaní, o tom, čo je považované za šikanovanie a nutné sa je sústrediť na celý kolektív, nielen na potencionálnych agresorov a obeť.

Preveniou šikanovania sa rozumejú aj aktivity zamerané na posilňovanie vzťahov v triedach, posilňovanie pozitívnej sociálnej klímy. Bourcet a Gravillonová (2004) ako jeden z preventívnych nástrojov považujú aj aktívne začlenenie rodičov do aktivít školy, aby mali možnosť spoznať prostredie a deti, ktoré sa v škole pohybujú.

#### **4.1.2.Prevenia kriminality**

Kotercová a Čečot (2007) vádzajú, že prevencia kriminality sa v súčasnosti chápe ako proces tvorby sústavy realizácie aktivít a opatrení, ktoré majú za cieľ znížiť rozsah a závažnosť kriminality. Všeobecnými nástrojmi boja proti zločinnosti sú prostriedky trestnoprávne a spoločensko-preventívne. Za trestnoprávne považujeme hlavne samotné normy a pravidlá, ktoré musia byť zároveň dotvárané účinným aplikačným systémom.

Súborom konkrétnych preventívnych aktivít je aj program Zelinu a Lenárta (2007) proti násiliu „Vieme, že...“, ktorý je doplnkovým a tréningovým materiálom pre preventistov oblasti kriminality určeným pre základné školy.

#### **4.1.3.Prevenia záškoláctva**

Hroncová (2006) charakterizuje záškoláctvo ako jav, keď žiak úmyselne vynecháva školskú dochádzku. Nezúčastňuje sa vyučovania bez ospravedlnenia a veľmi často naj bez vedomia a súhlasu rodičov. Záškoláctvo v širšom slova zmysle je charakterizované ako neospravedlnená absencia žiakov bez ohľadu na motívy a rozsah a v užšom slova zmysle je to jedna z porúch správania. Záškoláctvo môže byť aj reakciou na zložitú životnú situáciu, ktorú dieťa nedokáže



zvládnuť. Podľa Štúrovej (in. Hroncová, 1988) je záškoláctvo signálom predchádzajúceho vývinu jedinca a takmer vždy narušeného vývinu rodiny. Treba však povedať, že tento názor už je dávno odborne prekonaný, pretože nerešpektuje experimentálne záškoláctvo ako aj iné súvislosti, ktoré sa vplyvom doby zmenili. Prevencia záškoláctva je zameraná na elimináciu neospravedlneného vymeškávania. Základom v prevencii záškoláctva je stanovenie jasných pravidiel dochádzky, ktoré majú za úlohu vysvetliť deťom a rodičom princíp povinnej školskej dochádzky, dôvody a sankcie, ktoré hrozia dieťaťu aj rodičovi v prípade ich porušovania. Nadväzujúcimi aktivitami na to sú monitoring záškoláctva, komunikácia s rodičmi, nahlasovanie neprítomnosti dieťaťa zo strany rodiča. Prevencia záškoláctva má za úlohu dieťa motivovať vôbec nechodiť poza školu a v prípade, že už dieťa vymešká zo školy neospravedlnene, aby bol rozsah záškoláctva čo najnižší.

Niektoré samosprávy ako napríklad v Považskej Bystrici vypracovali spoločný metodický pokyn pre všetky školy, ktorý má slúžiť na rovnaký prístup k záškoláctvu pre všetkých pedagógov, nakoľko dochádzalo k rôznym výkladom pravidiel. Pre ilustráciu môžeme uviesť aj interný školský materiál, ktorý je súčasťou prevencie záškoláctva.

#### **4.1.4. Prevencia rizikového správania sa na internete**

Odborný preventívny portál zodpovedne.sk uvádza, že v živote detí a dospievajúcich hrajú v ostatných rokoch dôležitú úlohu tzv. moderné technológie - počítač, internet, mobilný telefón. Vytvárajú nové sociálne prostredie, virtuálny priestor, v ktorom vyrastá dnešná generácia. Práve preto sa táto problematika úzko dotýka vývinu detí, ich vzťahov a komunikácie. Vznikajú nové možnosti, ale aj problémy a riziká. Už deti v predškolskom veku vedia používať niektoré programy v počítači, vedia si napríklad pustiť alebo stiahnuť hru, ovládajú niektoré funkcie v mobilnom telefóne. Na 1. stupni základných škôl sa už pohybujú v prostredí internetu, mobily používajú bežne.

Celoeurópskym trendom je posúvať prevenciu do nižšieho veku, aby boli deti informované o ohrozeniach vo virtuálnom priestore ešte predtým, než sa s nimi stretnú. Z iniciatívy mimovládnej organizácie eSlovensko vznikol rozprávkový seriál OVCE.sk, pre európsku distribúciu pod názvom Sheeplive.eu.“

V školských podmienkach je práve tento typ a spôsob prevencie vhodný, nakoľko sa cieľová skupina nachádza spolu v jednej triede, či skupine a tak je možné ju pomerne dobre realizovať.

Špecificky je v súvislosti s internetom sa potrebné venovať pozornosť aj hraniam hier. Podľa Houšky a Šmahela (2007) celkovo predstavuje hranie hier najčastejšiu aktivitu detí na internete. Všeobecne je trávenie času hraním počítačových hier medzi deťmi veľmi obľúbené, s čím sa potom spájajú aj určité negatívne javy. Kým menšie deti priznali, že majú strach z príšer, krvi, zabíjania ľudí a zlé sny, u starších detí sa prejavuje začínajúca závislosť na počítačových hrách. Kvôli dlhému času strávenému pri hre na počítači majú bolesti hlavy, stáva sa im, že sa nestihnú pripraviť do školy, zabúdajú jesť a piť, stále myslia iba na hranie a nevedia sa od hry odtrhnúť. Aj keď sa zatiaľ nepotvrdila súvislosť medzi hraním hier a zvyšujúcou sa agresivitou detí, násilie v hrách funguje skôr ako ventil, podľa Nešpora, Csémyho (2007) sú vysoké sú zdravotné riziká, riziko ponorenia sa do virtuálneho sveta, ktoré vedie až k vzniku závislosti a sociálnej izolácii.

#### **4.1.5.Prevenca závislosti**

Prevenca závislosti na drogách a alkohole je najrozpracovanejšou problematikou v rámci prevencie. Zároveň je aj najneprehľadnejšou a vo vysokej miere sa v mnohých preventívnych programoch objavujú informácie, ktoré nemajú žiaden preventívny efekt, alebo naopak ešte motivujú mladého človeka vyskúšať drogu.

Podľa Smikovej (2009) sa preventívne opatrenia v univerzálnej i selektívnej prevencii drogových závislostí v poslednom čase vo zvýšenej miere orientujú na deti a mládež. Táto orientácia je

nepochybne správna, pretože u mladého človeka majú zásahy a opatrenia oveľa väčšiu perspektívu účinku. Najdôležitejšia úloha v zabezpečovaní a skvalitňovaní systematickej prevencie prináleží odborným pracovníkom, ktorí majú väčšiu možnosť výchovného vplyvu.

Keďže komplexná a systematická príprava väčšiny pracovníkov pre oblasť drogovej prevencie neexistuje, je potrebné čoraz častejšie sa venovať nielen prevencii u detí a študentov, ale aj vzdelávaniu pedagógov, sociálnych pracovníkov a iných pracovníkov s mládežou.

Pri prevencii drogových závislostí pre deti a študentov rozlišujeme niekoľko prístupov. Bratská (2008) vidí prevenciu ako jednu z možností ako optimalizovať proces utvárania osobnosti. Konštruktívnym riešením a zvládaním záťažových situácií utváraním ziskov a predchádzaním stratám nielen pre seba, ale aj pre svoje okolie a prostredie, kultivujeme svoju osobnosť a predchádzame závislostiam. V rámci špecifickej primárnej prevencie drogových závislostí podľa Novákovej (2006) identifikujeme nasledovné zložky. Vytvárania povedomia a informovanosti o drogách, podpora protidrogových postojov a noriem, posilňovanie prosociálneho správania, posilňovanie jednotlivcov v osvojovaní osobných a sociálnych zručností. Odborníci sa zhdujú, že s prevenciou treba začať v predškolskom, mladšom školskom veku a je potrebné kontinuálne pokračovať až do dospelosti. Rad preventívnych aktivít pri drogovej závislosti je orientovaný na deti v puberte, mnohí odborníci sa akoby boja hovoriť o drogách s deťmi. Pre ilustráciu možnej prevencie vyberáme preventívny projekt Dagmar Novákovej, ktorý je dobre aplikovateľný na 1.stupeň základnej školy.

Nováková (2009) uvádza, že program sa odohráva na základe špeciálnych rozprávok alebo príbehov. Deti sa rozprávajú o príbehu a samé nachádzajú poučenie, niekedy hrajú niektoré situácie a riešenia v improvizovaných scénkach. Z tohto pohľadu sa javí začiatok preventívneho pôsobenia vo veku 5-7 rokov ako optimálny a nutný. Musíme si uvedomiť, že preventívne pôsobenie je dlhodobý proces a že poznatky a základy formovania postojov, ktoré sa deťom dostanú v tomto veku, je nutné naďalej rozvíjať a prehĺbovať.

Pri prevencii nelátkových návykových chorôb sa venujeme hlavne prevencii Patologického hráčstva, závislosti od internetu, internetovej pornografie, závislosti od jedla, emocionálneho incestu, závislosti na kultoch a sektách, závislosti na veštení, závislosti na počítačových hrách.

Nešpor (2007) charakterizuje spoločné rysy šiestimi znakmi závislosti. Je to silná túžba, pocit nutkania, zhoršené sebaovládanie, telesný odvykací stav, narastajúca tolerancia – odolnosť, zanedbávanie iných potešení, pokračovanie napriek jasnému dôkazu škodlivých následkov.

#### **4.1.6. Prevencia domáceho násilia**

Násilie páchané na ženách a deťoch je závažným a čoraz viditeľnejším celospoločenským problémom, ktorý má aj v podmienkach SR stúpajúcu tendenciu. Podľa štatistík Ministerstva vnútra SR v prípade trestných činov týrania blízkej a zverenej osoby tvorili ženy 74,9% obetí v roku 2003 a 80,3% v roku 2004. V období medzi rokmi 2002 a 2004 bol zaznamenaný viac ako osemnásobný nárast týchto trestných činov a prípadov, kedy obeťami boli ženy. Pretrvávanie násilia páchaného na ľudských bytostiach je porušovaním ich ľudských práv. Vzhľadom na naliehavosť úlohy „predchádzania vzniku násilia a akejkoľvek situácie, ktorá prispieva k vzniku a tolerancii násilia“ (*jeden zo základných cieľov Národného akčného plánu*), je mimoriadne dôležité zamerať sa intenzívne a v plnej miere práve na oblasť prevencie násilia v rodinách.

Efektívna prevencia násilia páchaného na ženách a deťoch je založená na zvyšovaní povedomia spoločnosti o závažnosti a negatívnych dôsledkoch násilia páchaného na ženách a propagácii nulovej tolerancie voči násiliu.

Hudecová (in. Hroncová, 2006) považuje za prevenciu aktívnu vyhľadávaciu činnosť s maloletými deťmi v nepriaznivých životných

pomerach, deti voči ktorým si rodičia neplnia rodičovské povinnosti alebo ohrozujú, či narúšajú ich výchovu.

## 4.2. Stratégia školy v prevencii rizikového správania

Cieľom podľa metodického pokynu ministerstva školstva je vedomé úsilie uprednostňovať zodpovedné, t.j. nie rizikové správanie a zdravie neohrozujúci spôsob života.

Podstatou prevencie v školskom prostredí je tak pôsobiť na deti a žiakov, aby získali základné predpoklady pre: veku primeranú odolnosť voči stresu a negatívnym zážitkom, schopnosť robiť samostatné, resp. správne rozhodnutia, schopnosť konštruktívne riešiť problémy, prípadne si vyhľadať pomoc pri ich riešení, vyhranený negatívny vzťah, resp. postoj k užívaniu návykových látok a prejavom agresívneho správania, uplatňovanie adekvátnych sociálno-psychologických (komunikačných) zručností.

Základom prevencie podľa Novákovej (2009) je rozvoj všeobecných kompetencií žiakov s dôrazom na: *rozvoj sociálnych spôsobilosti*, ktoré sú nápomocné pri orientácii v sociálnych vzťahoch, *formovaní zodpovednosti* za vlastné správanie a uvedomovaní si dôsledkov konania posilňovanie komunikačných spôsobilosti, s cieľom nasmerovať a získavať žiakov k preferovaniu konštruktívneho riešenia problémov a konfliktov, *nácviku adekvátnych reakcií na stres*, neúspech a kritiku *vytváranie pozitívnej sociálnej klímy v prostredí školy*, ktorej základom je atmosféra dôvery, bezpečia, istoty a prijatia formovanie pozitívnych postojov k spoločenským (mravným, morálnym) a humanistickým hodnotám.

Kompetencie žiaka, ktoré by mali žiaci podľa stratégie školy dosiahnuť sú v **ISCED 1 – primárne vzdelávanie ( prvý stupeň)**, že žiaci dokážu pomenovať všeobecné riziká v súvislosti s fajčením, pitím alkoholu, užívaním iných návykových látok (a činností, ktoré sa spájajú s rizikom vzniku závislosti), majú základné vedomosti a zručnosti v oblasti starostlivosti o zdravie a duševnú pohodu ( čo zodpovedá zdravému životnému štýlu), žiaci si uvedomujú hodnotu zdravia a jeho

potrebu k optimálnemu rozvoju schopností človeka – dokážu uviesť argumenty, vedia, aký je zdravie podporujúci denný režim a snažia sa ho uplatňovať, poznajú základné zdravotné riziká nadmerného užívania a zneužívania návykových látok a argumenty v prospech zdravia, majú právne povedomie v oblasti spoločensky nežiaducich javov (šikanovanie, zastrašovanie je právne neprípustné, zákony o fajčení a alkohole, ...), poznajú možnosti (služby) poradenskej pomoci, vedia na koho sa majú obrátiť v prípade ohrozenia alebo poškodzovania jeho práv, uvedomujú si základné medziľudské vzťahy - vedia ich pomenovať a hodnotiť, dokážu rozoznať prejavy ľudskej neznášanlivosti a jej negatívne dôsledky.

**ISCED 2 – druhý stupeň** podľa metodického pokynu sleduje nasledovné kompetencie - žiaci poznajú nielen zdravotné (chápu podstatu závislosti), ale hlavne sociálne riziká a obmedzenia súvisiace so zneužívaním návykových látok (a činnosti), dokážu argumentovať svoje postoje k nim, poznajú zákony, týkajúce sa návykových látok (zákaz fajčenia, predaja cigariet a alkoholu mladistvým, zákony ohľadné nelegálnych drog...) a uvedomujú si dôsledky porušenia zákona, žiaci si uvedomujú význam harmonických medziľudských vzťahov pre život a poznajú viaceré možnosti ich kultivovania, vedia uviesť argumenty vedúce k rešpektu odlišného názoru (alebo záujmu) ľudí predovšetkým v ich úzkom okolí a akceptovaniu inakosti (zdravotnej, rasovej, náboženskej...), poznajú a dokážu uplatniť (niektoré) vhodné spôsoby riešenia nezhôd a konfliktov (so spolužiakmi), uvedomujú si výhody ich nenásilného riešenia - ovládajú základy optimálnej komunikácie (v rôznych životných situáciách) a oceňujú jej význam , dokážu aplikovať zásady dobrej spolupráce v skupine, pričom vedia , že majú svoju zodpovednosť za úlohy a konanie v skupine, majú informácie o významných dokumentoch v oblasti ľudských práv a orgánoch zaoberajúcimi sa ich ochranou, vedia že môžu využiť odbornú pomoc a poradenstvo v tejto oblasti, poznajú a uvedomujú si psychologické dôsledky šikanovania, právnu zodpovednosť za také konanie a tiež fakt, že ich postoj je jednou z podmienok vzniku a rozvoja šikanovania,

dokážu si vyhľadať odbornú pomoc a komunikovať so špecializovanými službami v prípade potreby (linky dôvery, krízové centrá)

### **4.3. Aktivity na podporu sociálnoprávnej ochrany detí**

Sociálnoprávna ochrana detí je podľa zákona č.305/2005 o sociálnoprávnej ochrane a sociálnej kuratele súbor opatrení na zabezpečenie ochrany dieťaťa, ktorá je nevyhnutná pre jeho blaho a ktorá rešpektuje jeho najlepší záujem podľa medzinárodného dohovoru, výchovy a všestranného vývinu dieťaťa v jeho prirodzenom rodinnom prostredí, náhradného prostredia dieťaťa, ktoré nemôže byť vychovávané vo vlastnej rodine. Sociálna kuratela je podľa rovnakého zákona súbor opatrení na odstránenie, zmiernenie a zamedzenie prehlbovania alebo opakovania porúch psychického vývinu, fyzického vývinu a sociálneho vývinu dieťaťa a poskytovanie pomoci v závislosti od závažnosti poruchy a situácie, v ktorej sa nachádza dieťa. Slovenská Republika ako štát sa zaviazala implementovať do svojich zákonov ustanovenia Dohovoru o právach dieťaťa.

Štáty podľa Federálneho ministerstva zahraničných vecí v znení oznámenia 50/2003, ktoré sú zmluvnou stranou tohto Dohovoru, majú na zreteli, že každému človeku prislúchajú ustanovené práva, a to bez akéhokoľvek rozlišovania podľa rasy, farby pleti, pohlavia, jazyka, náboženstva, politického alebo iného zmýšľania, národnostného alebo sociálneho pôvodu, majetku, rodu alebo iného postavenia, pamätajúc, že vo Všeobecnej deklarácii ľudských práv Spojené národy vyhlásili, že detstvo má nárok na osobitnú starostlivosť a pomoc, presvedčené, že rodina, ako základná jednotka spoločnosti a prirodzené prostredie pre rast a blaho všetkých svojich členov a najmä detí, musí mať nárok na potrebnú ochranu a takú pomoc, aby mohla bezo zbytku plniť svoju úlohu v spoločnosti. V záujme plného a harmonického rozvoja osobnosti musí dieťa vyrastať v rodinnom prostredí, v atmosfére šťastia, lásky a porozumenia, majú na zreteli, že dieťa musí byť úplne pripravené žiť v spoločnosti vlastným životom a vychované v duchu ideálov vyhlásených

v Charte Spojených národov, a to najmä v duchu mieru, dôstojnosti, znášanlivosti, slobody, rovnosti a solidarity. Potreba zabezpečiť dieťaťu osobitnú starostlivosť bola zakotvená v Ženevskej deklarácii práv dieťaťa z r. 1924 a v Deklarácii práv dieťaťa prijatej Spojenými národmi v r. 1959 a uznaná vo Všeobecnej deklarácii ľudských práv, v Medzinárodnom pakte o občianskych a politických právach (najmä v článkoch 23 a 24), v Medzinárodnom pakte o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach (najmä v článku 10) a v štatútoch a príslušných dokumentoch odborných organizácií a medzinárodných organizácií zaoberajúcich sa starostlivosťou o blaho detí, majúc na mysli, že ako je uvedené v Deklarácii práv dieťaťa prijatej Valným zhromaždením Organizácie Spojených národov 20. novembra 1959, "dieťa pre svoju telesnú a duševnú nezrelosť potrebuje osobitné záruky, starostlivosť a zodpovedajúcu právnu ochranu pred narodením aj po ňom", pamätajúc na ustanovenia Deklarácie sociálnych a právnych zásad ochrany a zabezpečenia blaha detí, s osobitným ohľadom na vnútroštátnu a medzinárodnú úpravu umiestňovania do inštitúcií náhradnej starostlivosti, Minimálnych štandardných pravidiel OSN týkajúcich sa výkonu súdnictva za účasti mladistvých (Pekingské pravidlá), Deklarácie o ochrane žien a detí za mimoriadnych udalostí a za ozbrojených konfliktov, uznávajúc, že vo všetkých krajinách sveta sú deti žijúce vo výnimočne obťažných podmienkach a že tieto deti vyžadujú osobitnú pozornosť, berúc náležitý ohľad na význam tradícií a kultúrnych hodnôt každého národa pre ochranu a harmonický rozvoj dieťaťa, uznávajúc význam medzinárodnej spolupráce pre zlepšovanie životných podmienok detí v každej krajine.

Nástroje sociálnoprávnej ochrany v slovenskej legislatíve teoreticky odrážajú požiadavky vyplývajúce z Medzinárodného dohovoru o právach dieťaťa, ale žiaľ systém je v súčasnosti nastavený tak, že zlyháva sociálna kontrola medzi ľuďmi a mnohé prípady výrazného porušovania práv detí sú latentné, resp. viditeľné, ale systémovo nepodchytené. V niektorých prípadoch z praxe je možné konštatovať, že pokiaľ dieťa neprišlo na úrad, nezaklopalo na dvere a nepovedalo, že má problém, tak by si jeho problém žiadna inštitúcia nevšimla.



Školský sociálny pracovník a existencia jeho pozície v škole má vysoký odborný, časový aj technický potenciál na to, aby vyplnil práve spomínanú dieru, ktorá legislatívne neexistuje, ale v praxi sa ukazuje ako kľúčová a to je vyhľadávacia činnosť.

Vďaka už spomínaným výhodám školského prostredia, čo sa týka času a priestoru komunikovať s deťmi, môže školský sociálny pracovník včas a vhodne zareagovať už pri malom probléme dieťaťa. Tak ako v medicíne, psychológii a v iných vedách, aj v sociálnej práci platí, že úspešná terapia sa zvyšuje skorším podchytением problému.

Ďalšími aktivitami, ktorými môže školský sociálny pracovník napomôcť, je spoluúčinnosť pri výchovných opatreniach uložených súdom, alebo úradom. V praxi sa realizujú aktivity tak, že úrady alebo iný orgán sociálnoprávnej ochrany uloží opatrenie, v ktorom dieťa a rodičia zaviaže komunikovať so školou, plniť stanovené body opatrenia a v spolupráci so školským sociálnym pracovníkom ich vyhodnocovať. Na konci obdobia platnosti výchovného opatrenia sa všetci zúčastnení stretnú na vyhodnotení účinnosti výchovného opatrenia, kde stanovia ďalšie očakávania a postup.

Z dôvodu už prvotnej participácie školy na riešení problému svojho žiaka v spolupráci s úradom vydal kolektív autorov metodický pokyn, ktorý jasne určuje sledované oblasti a postupy pri riešení problémov dieťaťa.

#### **4.4. Poradenstvo a podpora pre žiakov, učiteľov a rodičov**

Sociálne poradenstvo vo všeobecnosti delíme na základné sociálne poradenstvo a odborné sociálne poradenstvo. Podľa Schavela a Oláha (2010) základné poskytuje informácie o nárokoch a možnostiach, ktoré môžu vyriešiť alebo zmierniť obtiažnu situáciu človeka. Poskytované informácie vyplývajú zo systému sociálnej ochrany človeka. Odborné sociálne poradenstvo poskytuje priamu pomoc človeku pri riešení ich sociálnych problémov. Odborná pomoc je zameraná na konkrétnu pomoc a praktické riešenie zložitej sociálnej situácie človeka. Pri

poradenskej intervencii s rodičom, dieťaťom alebo učiteľom môžu práve v školskom prostredí prítomné bariéry zo situácie, ktorú klient zažíva. Ide o súbor mechanizmov, ktorými klient výrazne sťažuje poradenskú prácu. V prípade učiteľov je možné využiť tzv. kolegiálne poradenstvo. Schavel a Oláh (2010) poukazujú, že aktuálnosť využitia kolegiálneho poradenstva a využitie tejto metódy podporujú aj situácie, do ktorých sa dostáva odborník pri častom riešení zložitých situácií. Ak sa odborník izoluje, stáva sa, že sklízne k starým, rutinným, overeným ale málo efektívnym postupom, môže sa stať, že miesto efektívnej práce bude nespokojným s danými pomermi, uzavrie sa do seba.

Pri poradenstve žiakom, rodičom a učiteľom školský sociálny pracovník vystupuje aj ako v roli poradcu a zároveň ako koordinátor v návaznosti na potrebu konzultácií aj s inými odborníkmi.

Pri podpore študentov a žiakov nejde len o poskytovanie informácií odborného charakteru a riešenia krízových situácií a problémov, ale plní funkciu aj diskutéra, mediátora, „bútľavej vrby“, pretože nie každá situácia a každý problém si vyžaduje odbornú intervenciu. V predchádzajúcich kapitolách sme pri charakteristike detského klienta uviedli, že dieťa nevie zhodnotiť objektívnu závažnosť problému a často prichádza s problémami a požiadavkami na pomoc, ktoré sú jednoduchého „ľudského“ charakteru. Ďalším súborom podporných aktivít je umožnenie deťom rozvíjať talent, sebarelizáciu v projektoch, v školských aktivitách pre skupiny i jednotlivcov ako aj pre seba samých. Ukázalo sa, že je mimoriadne dôležité a významné poskytovať žiakom podporu v bežnej realite všedného dňa.

#### **4.4.1. Mediácia v školskej sociálnej práci**

Pre deti je škola miestom, kde trávajú tretinu, vo vyšších ročníkoch takmer polovicu svojho denného času. Školu tvoria deti, učitelia a iní zamestnanci školy, taktiež doň vstupujú rodičia. Školské prostredie je výrazne formalizované najmä systémom formálnych skupín - tried, hierarchickým postavením učiteľ – žiak (rodič) a pevným rozvrhom

hodín s presne predpísaným cieľom. Zároveň sa však v škole vo vzťahoch objavujú aj neformálne skupiny spôsobujúci mix formálnosti a neformálnosti, ktorý v určitých momentoch vedie ku konfliktom. Z hľadiska legislatívy platia v školách rovnako ako inde zákony a normy našej krajiny. Ako už bolo spomenuté, prostredie školy tvoria hlavne deti. Tým, že ešte nie sú osobnostne zrelé a zodpovedné v plnej miere za svoje činy, často prekračujú pomyselnú hranicu zákona, bezproblémového spolunažívania a spoločenských noriem a dostávajú sa do vzájomných konfliktov. V spoločnosti „dospelých“ ľudí prebieha regulácia vzťahov automaticky, dospelí dokážu lepšie predvídať, reflektovať a riešiť konflikty a podľa nich sa zariadiť. V prípade problému vedia si vedieť svoje práva obhájiť. U detí sú tieto schopnosti zatiaľ vo vývoji. Preto je odborný prístup k riešeniu konfliktov alebo činov balansujúcich na hrane zákona v školskom prostredí mimoriadne dôležitý. Je nevyhnutné vyplniť priestor na intervenciu na poli medzi nevinnými detskými incidentmi, ktoré sa končia napomínaním a činnosťou, ktorá sa dostáva do konfliktu so zákonom.

Uvedomenie si týchto faktov prispieva k zodpovednému prístupu ku deťom v zmysle prevencie kriminality a tiež môže znížiť nevedomé, nezámerné počínanie si detí, vyhodnocované v prípade riešenia políciou ako trestná činnosť, či páchanie priestupkov.

V súvislosti so školským prostredím je dôležité si pri riešení konfliktov uvedomiť aj fakt, že v minulých obdobiach spoločnosť tolerovala riešenie konfliktov učiteľov systémom „bude to takto, lebo som povedal“.

V ostatnom období sa ukazuje, že systematická a aktuálna podpora poskytovateľom vzdelávania, ktorá pružne reaguje na zmeny a reflektuje nové javy v správaní, v komunikácii účastníkov vzdelávania a v riešení sporov medzi nimi, sa stáva nevyhnutnou. Jednou z oblastí, ktorej význam nadobúda čoraz dôležitejší rozmer, je aj mediácia. (Bieleszová, Dušana, 2012)

Mediácia v školskom prostredí prináša nový rozmer do riešenia konfliktov. Mediátor môže zohrať veľmi dôležitú úlohu pri riešení bežných sporov medzi deťmi, ale môže byť aj dôležitý pri sporoch

medzi deťmi a učiteľmi, medzi učiteľmi navzájom, medzi deťmi a rodičmi, či učiteľmi a rodičmi. Mediácia v základných a stredných školách na Slovensku je zatiaľ skôr výnimočnosťou napriek tomu, že mnohé školy sa mediácii, či už školskej alebo rovesníckej venujú dlhé roky. Z našich skúseností však cítime, že táto téma bude musieť ešte prejsť širšou odbornou diskusiou v rámci rezortu školstva medzi bežnými učiteľmi a riaditeľmi, pokiaľ sa dostane do fázy spoločenskej objednávky. Tento názor zastávame z dôvodu, že aj pri implementovaní iných metód a aktivít, ktoré sú založené na dohode, školské prostredie nastavené na taxatívne hodnotenie a trestanie, veľmi ťažko prijíma dohodu ako výsledok riešenia sporu.

Jedným zo spôsobov ako dostať mediáciu do škôl je okrem spôsobilých učiteľov, ktorí sa mediácii venujú, zamestnávanie odborných zamestnancov, ktorí v školách riešia agendu školského psychológa, sociálneho pedagóga, či sociálneho pracovníka.

Z našich skúseností vieme posúdiť mediáciu v školskej sociálnej práci, nakoľko s týmto spôsobom využitia mediácie v školskom prostredí máme praktické skúsenosti.

Ak hľadáme metódu intervencie a riešenia problémov a konfliktov detí, školská mediácia sa z hľadiska použiteľnosti a efektivity javí ako veľmi vhodná. Má niekoľko predností.

Jednou z nich je dobrovoľnosť strán v mediácii. „Strany sa sami rozhodujú, či chcú riešiť svoj konflikt prostredníctvom tretej osoby a po celý čas mediácie v nej zotrávajú len potiaľ, pokiaľ sami chcú.

Mediácia má niekoľko podôb „dobrovoľnosti“.

- úplnú dobrovoľnosť, keď sa strany sami prihlásia na mediáciu,
- keď intervencia sociálneho pracovníka je vedená mediačným spôsobom v prípadoch, kedy obvykle zasahuje učiteľ alebo iná osoba autoritatívne,
- učiteľ pošle žiakov na mediáciu, pretože nechce riešiť ich konflikt autoritatívne.“ ( Bednařík, Aleš, 2001, s. 6-7)

Výhodou školského sociálneho pracovníka pri mediácii je, že má v rámci školy odlišný status ako učiteľ. Cieľom tohto tvrdenia nie je degradovať schopnosti učiteľa, ale „neutrálne územie“ hrá pri riešení

problémov a konfliktov detí dôležitú rolu. Skúsenosti z praxe to potvrdzujú. Navyše v rámci školy nemusí ísť len konflikty medzi deťmi, ale aj medzi učiteľmi, prípadne medzi školou a rodičmi.

Ďalšou významnou prednosťou mediácie je výchovný efekt plynúci zo spôsobu riešenia konfliktu a skúsenosť jednotlivých strán. Škola, ktorá podporuje riešenie konfliktov mediáciou dáva jasný signál, že podporuje neautoritatívne riešenia s Ako už bolo v príspevku naznačené, tento moment je pre mnohé dnešné školy zatiaľ cudzí. V mnohých školách je zakorenený spôsob autoritatívneho riešenia problémov. Súvisí to najmä s pozíciou učiteľov ako hodnotiteľov detí a ich správania, od ktorej sa mnohí pedagógovia nevedia odosobniť. Táto forma určitej moci dáva možnosť byť vykonávateľom spravodlivosti podľa vlastného uváženia a zároveň umožňuje „retušovať“ konflikty, ktorých účastníci sú samotní učitelia. Paradoxom je, že mnohí učitelia považujú výsledok mediácie a dohodu, ktorá „netrestá“- ale rieši, za nespravodlivú voči ostatným. Dôležitým faktom pri neakceptovaní mediácie ako spôsobe riešenia sporov je tiež neochota školy a pedagógov investovať čas do precízneho riešenia konfliktov. Autoritatívne riešenia sú časovo „úspornejšie“.

Výchovný efekt mediácie pozorujeme aj vo vlastnej praxi, kedy sa deti pri riešení jednoduchých problémov napríklad v kolektíve, snažia využívať prvky mediácie. Stávajú sa tak zodpovednejšími za vlastné rozhodnutia a učia sa tak prirodzenej tolerancii inakosti.

Prednosťou mediácie v školskom prostredí je aj ústretovosť. Na rozdiel od autoritatívneho vyšetovania, kde cieľom je dokázať druhého vinu, nepravdu, celý proces mediácie je vedený od konfrontačného spôsobu správania k ústretovému a ponúka obom stranám možnosť „zachovať si svoju tvár“ do budúcnosti. Mediácia vytvára atmosféru, kde všetci zúčastnení „získavajú“ a nie sú postavení jeden proti druhému. Je založená na čestnosti nevyžaduje dokazovanie, svedectvá od svedkov, vyvracanie svedectiev druhej strany. Emócie strán sú rovnako hodnotnými údajmi ako objektívne fakty. V mediácii mediátor pomáha stranám hovoriť aj o negatívnych emóciách, a tým tieto nepríjemné

pocity uvoľniť. Pri autoritatívnom riešení konfliktov negatívne emócie ešte zosilnejú práve zásahom autority. ( Bednařík, Aleš, 2001, s. 6-7)  
Výhodou mediácie je aj originalita a tvorivosť pri riešení sporov, nakoľko vychádzajú zo vzájomných potrieb a sú „šité na mieru“. Kontrakt je pre často dieťa a dospievajúceho aktom dospelšej dohody a deti sú veľmi motivované v dohode zotrvať.

Mediátori ako sprostredkovateľské osoby, sme zodpovední v prípade konfliktov v procese za obsah mediácie. Tu sa študenti učia činnostné učenie. Naučia sa teórii a praxi pri riešení konfliktov a tým menia svoje neskoršie správanie voči ostatným.

( Schulsozialarbeit, 2014)

S využívaním mediácie ako metódy v školskej sociálnej práci úzko súvisí aj vzdelávanie. V rámci prípravy na povolanie sa ani u učiteľov, ani u sociálnych pracovníkov, psychológov, či iných odborných zamestnancoch nevenuje mediácii dostatočná pozornosť, ktorá by stačila na získanie kompetencie využívať túto metódu. Na druhej strane však existujú školenia a kurzy, ktoré dokážu u záujemcov kompetencie vybudovať.

Jedným z aktuálnych poskytovateľov vzdelávania zameraným na podporu mediačných zručností v školskom prostredí je program KOMPRAX (Kompetencie pre prax) poskytovaný IUVENTOU – Slovenským inštitútom mládeže, ktorý je v nadstavbovej forme určený pre pracovníkov s mládežou. „Účastníci programu získajú programom skúsenosti s poskytovaním peer mediácie v školskom prostredí, tak, aby boli schopní po skončení vzdelávacieho programu poskytovať peer mediáciu a získať mladých ľudí pre riešenie sporov mediáciou.“ V rámci programu si účastníci osvoja taktiež vedomosti z teórie konfliktov, sebaadvokácie. Program má navyše praktickú časť, ktorou je finančne dotovaný malý projektový zámer, ktorý účastníci musia vymyslieť a realizovať s mládežou. ( Vzdelávanie Komprax)

Konkrétne praktické využitie mediácie v školskej sociálnej práci je možné načrtnúť v niekoľkých druhoch riešených konfliktov, kedy bola konfliktným stranám navrhnutá a realizovaná mediácia.

## Mediácia v kolektíve žiakov

*Žiaci požiadali školského sociálneho pracovníka o vyriešenie sporu v triednom kolektíve, ktorý sa týkal farebnej schémy spomienkových tričiek na konci deviateho ročníka. Strany navrhovali tri kombinácie tričiek. Niektorí žiaci boli rozhodnutí tričká neodobrať v prípade, že nebude na nich ich farebná schéma. Mediačné stretnutie sa uskutočnilo počas vyučovania so všetkými žiakmi bez triedneho učiteľa. Počas mediácie sa na prvý raz nepodarilo problém vyriešiť, ale stretnutie prispelo ku dohode žiakov po skončení mediácie.*

## Mediácia medzi žiakmi

*Žiakom bola navrhnutá mediácia po tom ako mali konflikt v školskej šatni. Žiak Ján prišiel do susednej - cudzej šatne a snažil sa cez priečku pretiahnuť svoje veci zo svojej šatne. Pritom však pošliapal veci Dávidovi. Ten, keď prichádzal upozornil Jána, ale ten mu odvrkol nadávkou a pokračoval ďalej. Dávid schytil Jána a odsotil ho do skla šatne, ktoré sa rozbilo. Bez zranení. Predmetom mediácie bola úhrada škody za sklo. Pôvodné riešenie školy bolo autoritatívne prikázanie náhrady škody Dávidovi, ktorý nesúhlasil. Mediačné stretnutie skončilo dohodou žiakov finančným podielom na úhrade škody.*

## Mediácia medzi žiakom a učiteľom

*Žiak Marek prichádzal do častého konfliktu s učiteľkou. Na hodinách vyrušoval, neplnil jej príkazy. Na hodinách občas spal, bavil sa. Jeho správanie bolo zapríčinené čiastočne zlou rodinnou situáciou. Učiteľka sa snažila žiaka neustále napomínať aj za veci, za ktoré nenapomínala ostatné deti, bazírovala na okrajoch, čistom rukopise, neustálom sledovaní hodiny. Mediácie sa zúčastnili na podnet školského sociálneho pracovníka. Žiak na stretnutí vysvetlil svoju situáciu, popísal veci, ktoré ho na nej „vytáčajú“. Ospravedlnil sa svojej učiteľke. Tá pochopila súvislosti jeho správania na hodine. Z rozhovoru vyplynulo, že príkazmi mu pripomína jeho matku pod vplyvom alkoholu.*

*Stretnutie sa skončilo dohodou, ktorá sa ukázala časom ako úspešná, pretože strany dodržali svoje sľuby.*

#### Mediácia medzi žiakom a rodičom

*Pri riešení vzdoru dieťaťa a jeho správania sa v škole za prítomnosti rodiča sa objavili indície nedostatočnej komunikácie medzi rodičom a dieťaťom. Rodičovi a dieťaťu bola navrhnutá mediácia, ktorej cieľom malo byť „vypovedanie si“ pocitov. Matka vyžadovala poslušnosť u dospievajúceho syna, ktorú si vynucovala zákazmi. Naopak syn matke vzdoroval z dôvodu nedostatočnej pozornosti a pracovnej vyťaženia. Vzhľadom na neprítomnosť otca v rodine mal žiak pocit osamelosti, ktorý matka popierala, pretože mala pocit, že deťom dáva všetko. V rámci mediácie obe strany vyjadrili svoje pocity, otázkami sa otvorili citlivé rodinné témy. Syn mal priestor matke vypovedať svoje trápenie bez toho, aby ho autoritatívne zastavila. Matka využila situáciu na vysvetlenie svojich problémov, s ktorými aktuálne bojovala, ktoré si dieťa nevedomovalo. Mediácia sa skončila dohodou strán o pravidelnej otvorenej komunikácii. Matka sa po čase ozvala, aby sa poďakovala, pretože sa dokázala so svojimi deťmi viac otvorene rozprávať.*

#### Mediácia medzi učiteľom a rodičom

*Žiačka v škole vzala zo stola zlaté náušnice, ktoré si privlastnila. Do školy prišiel na druhý deň otec pôvodnej majiteľky náušnic a žiadal školu o prešetrenie. Po krátkom čase bolo zistené, ktorá žiačka vzala náušnice. Najprv sa vyhovárala, ale potom sľúbila, že ich vráti, čo aj urobila. Triedna učiteľka však uložila žiačke výchovné opatrenie na posilnenie disciplíny za tento skutok. Matka považovala vrátenie za dostatočnú vyriešenie problému a atakovala slovne učiteľku, nech zruší opatrenie. Učiteľke a matke bola navrhnutá mediácia. Na tej učiteľka vysvetlila svoje konanie, matka sa snažila obhájiť svoju dcéru. Učiteľka vysvetlila matke dôvody opatrenia, aj to, že je dočasné a prechodné. Matka s triednou učiteľkou sa dohodli. Matka akceptovala opatrenie vo výchove zo strany triednej učiteľky a tá v dohode garantovala, že bude*



*pristupovať k dieťaťu v novom klasifikačnom období po uplynutí opatrenia ako k dieťaťu s „čistým štítom“.*

Prax ukazuje, že v rámci školského prostredia je možné mediáciou riešiť široké spektrum problémov a konfliktov. Určitým spôsobom tabuizované naďalej zostávajú konflikty s vedeniami škôl, ktoré v súčasnosti nie sú motivované sa vzdať možnosti samostatne rozhodnúť príkazom, či nariadením. Ak by sa mnohé konflikty v školskom prostredí riešili prostredníctvom oficiálnych inštitútov ako je súd, zriaďovateľ školy, štátna školská inšpekcia a podobne, mnohé problémy by autoritatívnym riešením mohli skončiť bez želaného efektu a produkovali by ďalšie napätie. Mediácia v školskom prostredí má nezastupiteľné miesto a v práci školského sociálneho pracovníka, ktorý je chápaný ako prostredník medzi školou, rodinou a komunitou, môže zohrať dôležitú úlohu ako jedna z významných pracovných metód.

#### **4.5. Siet'ovanie v školskej sociálnej práci**

O školskom sociálnom pracovníkovi sa hovorí ako o odborníkovi prvého kontaktu v súvislosti s deťmi a ich problémami. Časť problémov a ich riešenie dokáže absorbovať využitím metód sociálnej práce, avšak v mnohých prípadoch je potrebné nasmerovať klienta za odborníkom z inej oblasti. Úlohu tu potom zohrávajú verejné i súkromné inštitúcie, odborníci z oblasti psychológie, medicíny, práva, krízovej intervencie a mnohých ďalších oblastí.

Ak by sme mali vytvoriť pomyselný rebríček najčastejšie spolupracujúcich inštitúcií, je možné že by sme mohli situáciu trochu skresliť, pretože každá škola je v tomto špecifická. A nielen tá, ale aj prostredie, kraj, obec má svoje špecifiká, ktoré vo vysokej miere ovplyvňujú nastavenie poradenstva a pomoci. Ak si vezmeme školu, ktorá má zaradené triedy pre integrované deti, tak bude v škole oveľa väčší dopyt po špeciálnom pedagógovi ako v inej škole, kde nie sú

koncentrované integrované deti v tak vysokej miere. Alebo v škole, kde pochádza väčšina detí z rómskej komunity, bude dopyt po iných odborníkoch ako v škole pre prominentné deti.

V zásade však môžeme povedať, že najčastejšie školy spolupracujú s Centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Centrami špeciálno-pedagogického poradenstva, Detskými psychológmi.

Pri prevencii sociálno-patologických javov školy často spolupracujú s Osvetovými strediskami, Centrami prevencie, S organizáciami tretieho sektora, Centrami zdravia, S Policajným zborom, S Hasičským a záchranným zborom, Cirkevnými organizáciami. Pri intervenčne náročnejších problémoch školy majú možnosť spolupracovať s Obecným úradom a ním zriadenými inštitúciami, Vyšším územným celkom a ním zriadenými inštitúciami, S Mestskou políciou, So štátnou políciou, S krízovými centrami, S centrami okamžitej pomoci, S Úradom práce, sociálnych vecí a rodiny, S neziskovými organizáciami poskytujúcimi okamžitú pomoc, S lekármi, sociálnymi sestrami.

System vzájomne prepojených inštitúcií dáva možnosti a nádej klientovi, ktorý sa ocitne v problémovej situácii, ale tiež dáva možnosť výberu spôsobu riešenia nejakého problému, čo je pozitívnym motivačným a rozhodujúcim prvkom v sociálnej práci.

## Zoznam bibliografických odkazov:

ABOUT SCHOOL SOCIAL WORK. [online]. : The American Council for School Social Work 2013 [cit. 5. 4. 2014]. Dostupné na internete: <<http://acssw.org/aboutschool.html>>.

About us. [online]. Wolverhampton: National Association of social workers in Education 15.10.2010 [cit. 10. 01. 2014]. Dostupné na internete: <http://www.naswe.org.uk/>

A guide for School Social Workers. [online]. Kalmar: School Social Work Association of Sweden 5.10.2013 [cit. 11. 01. 2014]. Dostupné na internete: <[http://www.skolkurator.nu/description\\_school\\_2013.pdf](http://www.skolkurator.nu/description_school_2013.pdf)>.

BAIER, Florian: School Social Work in Switzerland: A new field of action amongst established youth services. [online]. [s.l.]: Institut Kinder- und Jugendhilfe der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz 10.1.2014 [cit. 15. 03. 2014]. Dostupné na internete: <[http://www.schulsozialarbeit.ch/index.php?p=9\\_0\\_0](http://www.schulsozialarbeit.ch/index.php?p=9_0_0)>.

Becoming a SWiS social worker. [online]. Wellington: Child, Youth and Family is a service of the Ministry of Social Development 1.4.2014 [cit. 5. 4. 2014]. Dostupné na internete: <<http://www.cyf.govt.nz/working-with-others/swis-services/becoming-a-swis-social-worker.html>>.

BEDNAŘÍK, Aleš. 2001. Riešenie konfliktov. Bratislava: Partners for Democratic Change, 2001. 201 s. ISBN 80-968095-4-7.

BIELESZOVÁ, Dušana . 2012. Školská mediácia. [s.l.]: IURA EDITION, 2012. 90 s. ISBN 9788080785109

BRATSKÁ, M. 2008. Prevencia látkových a nelátkových závislostí konstruktívnym riešením a zvládaním záťažových situácií . In: *Sociálna prevencia*. ISSN 1336-9679, 2008, 2/2008, s. 13

BUHAJOVÁ, Lucie 2010. Ověření využitelnosti softwaru ATLAS.ti pro literární vědu: diplomová práce. Olomouc: Katedra bohemistiky. Filozofická fakulta Univerzity Palackého., 2010. 87 s.

CASSWAC. [online]. Winkler: Canadian Association of School Social Workers & Attendance Counsellors 12.10.2012 [cit. 11. 01. 2014]. Dostupné na internete: <<http://www.casswac.ca/about-casswac/>>.

CIUTTIOVÁ, B. *Konferencia poskytovateľov sociálnych služieb rodinám s deťmi: Školská sociálna práca – prepojenie medzi školou a rodinou*. [online]. 2006 . [cit. 20.11.11.] Dostupné na internete: <<http://www.trnava.sk/new/upload/neprehliadnite/zborniksoc.pdf>>

CONSTABLE, R. *The Role of the School Social Worker*. [online]. Chicago , 2008 . [cit. 20.11.11.] Dostupné na internete: [http://lyceumbooks.com/pdf/Sclsocwk7\\_Chapter\\_01.pdf](http://lyceumbooks.com/pdf/Sclsocwk7_Chapter_01.pdf)

Definition von Schulsozialarbeit. [online]. Oldenburg: Bundesweite Informations- und Vernetzungsseite zur Schulsozialarbeit in Deutschland 5.5.2013 [cit. 11. 01. 2014]. Dostupné na internete: <<http://www.schulsozialarbeit.net/1.html> />.

Dohovor o právach dieťaťa, Oznámenie Federálneho ministerstva zahraničných vecí Zmena: 50/2003 Z.z.

Framework for the Assessment of Children in Need and their Families, London Child protection procedures, 4<sup>rd</sup> Ed 2010

FREY J.A & DUPPER, R.D *A Broader Conceptual Approach to Clinical Practice for the 21st Century*. [online]. Louisville, 2005 . [cit. 20.11.11.]

Dostupné na internete: <

<http://www.scie-socialcareonline.org.uk/profile.asp?guid=8befff4d-b7d2-4f9a-a402-72d94a2539da> >

GRAVILLON, I. – BOURCET, S. 2006. *Šikana ve škole, na ulici, doma*. Praha : Albatros, 2004. 8 s. ISBN 80-00-01552-8

HENDL, J. 2005. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. I. Praha. portál. 2005. 408s. ISBN 80-7367-040-2

HOUŠKA, T. 2007. Počítačové hry – pomáhají nebo škodí? Počítačové hry ve školních lavicích. *Psychologie dnes*, 7-8/2007, 13. ročník. S. 41.

HRONCOVÁ, J. – KRAUS, B. a kol.: *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. Banská Bystrica : 2006

HUXTABLE, M. *International Network for School Social Work: The Status of School Social Work Results of 2006 survey*. [online]. 2006 . [cit. 20.11.11.] Dostupné na internete:

<http://internationalnetwork-schoolsocialwork.htmlplanet.com>

Child, Family, and School Social Worker career. [online]. Kansas City: Privacy Policy Issues 2012 [cit. 5. 4. 2014]. Dostupné na internete: <<http://www.mymajors.com/career/child-family-and-school-social-workers/>>.

Iskolai szociális munka alapjai. [online]. Székesfehérvár: Magyarországi Iskolai Szociális Munkások Közhasznú Egyesülete .2014 [cit. 5. 4. 2014]. Dostupné na internete: <<http://mizm.hu/iskolai-szocialis-munkas/izm/izm-alapok>>.

KASÁČOVÁ, B. *Profesijný rozvoj učiteľa : Kompetencie a spôsobilosti učiteľa*. [online]. Prešov , 2006 . [cit. 20.11.11.] Dostupné na internete: < <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>>

KLIMÁČKOVÁ, A. 2009. Prerušíme cyklus násilia. In: *Sociálna prevencia*. ISSN 1336-9679, 2009, 1/2009, s. 19-21

KOLÁŘ, M.: Bolest šikanování. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3

KONČEKOVÁ, Ľ. *Vývinová psychológia* - 3. vyd. - Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška, 2010. - 312 s. ISBN 978-80-7165-811-5

KONIECZNA, E.J. 2008. Miesto artherapie v prevencii sociálnej patológie detí a mládeže . In: *Sociálna prevencia*. ISSN 1336-9679, 2008, 2/2008, s. 9-10

KOSOVÁ, B. *Profesijný rozvoj učiteľa : Profesia a profesionalita učiteľa v pedagogických súvislostiach*. [online]. Prešov , 2006 . [cit. 20.11.11.] Dostupné na internete:

<http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>

KOTERCOVÁ, A.- ČEČOT,V. 2007. Ako ďalej s prevenciou kriminality mládeže . In: *Sociálna prevencia*. ISSN 1336-9679, 2007, 1/2007, s. 4-6

LEVICKÁ, J. (2002): *Teoretické aspekty sociálnej práce*. Trnava: ProSocio. 283 s. ISBN: 80-89074-39-1

LEVICKÁ, J. (2005). *Od konceptu k technike*. Trnava: Vydavateľstvo TŠ pre Spoločnosť podporu vedy a vzdelávania na FZaSP TU. ISBN: 80-968952

LEVICKÁ, J. a kol. (2004) *Sociálna práca s rodinou I*. Trnava: Mosty, n.f. a FZSP TU. ISBN: 80-89074-93-6

MATOUŠEK, Oldřich a kol. 2005. *Sociální práce v praxi. Specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-002-X

Mediatives Handeln. [online]. Vaduz: Schulsozialarbeit Lichtenstein 1.4.2014 [cit. 5. 4. 2014]. Dostupné na internete: <<http://www.schulsozialarbeit.li/index.php?id=1>>.

Metodické usmernenie č. 7/2006-R z 28. marca 2006 k prevencii a riešeniu šikanovania žiakov v školách a školských zariadeniach

MIOVSKÝ, M.: Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. 2006: Praha: Grada

NASW School Social Work Standards. [online]. Lexington: University of Kentucky 30.3.2012 [cit. 10. 03. 2014]. Dostupné na internete: <<http://www.uky.edu/sites/www4.uky.edu.SocialWork/files/nasw-standards-ssw.pdf>>.

Národný akčný plán na prevenciu a elimináciu násilia páchaného na ženách na roky 2009 – 2012

NEŠPOR, K., CSÉMY, L. 2007. Počítačové hry – pomáhajú alebo škodí? Zdravotní rizika. *Psychologie dnes*, 7-8/2007, 13. ročník. S. 39-40.

NOVÁKOVÁ , D. 2006. Prevencia drogových závislostí . In: *Sociálna prevencia*. ISSN 1336-9679, 2006, 2/2006, s. 6

NOVÁKOVÁ , D. 2009. Špecifická prevencia drogových závislostí v predškolskom veku a na 1.stupni ZŠ . In: *Sociálna prevencia*. ISSN 1336-9679, 2009, 4/2009, s. 9

Odporúčanie Rady Európy č.16/2001 o ochrane detí pred sexuálnym zneužívaním

PAVELEK, Lukáš: Zakotvená teória. [online]. [s.l.]: Trnavská univerzita 13.4.2011 [cit. 13. 03. 2014]. Dostupné na internete: <http://lukaspavelek.blogspot.sk/2011/04/pdf.html>

PAJTINKA, Ľ. 2008. Najčastejšie chyby rodičov pri výchove. In: *Rodina a škola*. ISSN 0231-6463, 2008, 2/2008, s. 27-28

PASTRENÁKOVÁ, L. 2008. Aký význam má pri utváraní hodnôt rodina. In: *Rodina a škola*. ISSN 0231-6463, 2008, 2/2008, s. 19

PAYNE, M. 2005. *ModernSocialWorkTheory*. 3<sup>rd</sup>Ed. Basingstoke : PalgravMacmillan, 2005. 366 s. ISBN 978-1-4039-1836-9.

Pedagogicko-organizačné pokyny 2010/2011, Bratislava, 2010, Ministerstvo školstva

Príručka Ako nestratiť dieťa na internete, 2008, ISBN 978-80-970676-1-8

Professional development. [online]. Portland: Oregon school social work association 8.2.2014 [cit. 15. 03. 2014]. Dostupné na internete: <<http://oregonschoolsocialwork.org/professional-development/school-social-work-licensure/>>.

RADIMECKÝ, J. 2009. Slepé cesty primárnej prevencie rizikového správania. In: *Sociálna prevencia*. ISSN 1336-9679, 2009, 4/2009, s. 5-9

Role of the Social Worker. [online]. Evanston: Evanston Township High School 2014 [cit. 5. 4. 2014]. Dostupné na internete: <[http://www.eths.k12.il.us/student\\_services/social\\_workers/default.aspx](http://www.eths.k12.il.us/student_services/social_workers/default.aspx)>.



SALOMAKI, U. 2006. Vývoj citovej inteligencie bráni škodlivému správaniu. In: *Sociálna prevencia*. ISSN 1336-9679, 2006, 2/2006, s. 4-5

SHAFFER, L. G. *Promising School Social Work Practices of the 1920s: Reflections for Today*. [online]. Chapel Hill , 2006 . [cit. 20.11.11.] Dostupné na internete:

<http://docserver.ingentaconnect.com/deliver/connect/nasw/01627961/v28n4/s7.pdf?expires=1326291720&id=66632638&titleid=6452&accname=Guest+User&checksum=DC5A75D811372F727A705FB994BBA124> .

SCHAVEL, M. – OLÁH, M. 2010. *Sociálne poradenstvo a komunikácia*. Bratislava : VŠ ZaSP, 2010. 218 s. ISBN 80-8068-487-1.

SCHILLING, J. 1999. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava : SAP, 1999. 272 s. ISBN 80-88908-54-X.

School social work. [online]. Raleigh: Public school of North Carolina 14.2.2014 [cit. 15. 03. 2014]. Dostupné na internete: <http://www.ncpublicschools.org/directions/>

SCHOOL SOCIAL WORKERS AND STUDENTS . [online]. : School Social Work Association of Ghana 2012 [cit. 5. 4. 2014]. Dostupné na internete: <<http://xlithost.com/sswag/index2.php>>.

School Social Work Association of America, Welcome. [online]. Washington: School Social Work Association of America 30.5.2012 [cit. 10. 03. 2014]. Dostupné na internete: <http://sswaa.org/associations/13190/files/Frameworks%20of%20School%20Social%20Work%202012.pdf>

School Social Work Association of Ghana. [online]. Accra: School Social Work Association of Ghana 2012 [cit. 17. 04. 2014]. Dostupné na internete: <<http://xlithost.com/sswag/index1.php>>.

School Social Workers . [online]. Alexandria: Alexandria City Public Schools 2014 [cit. 5. 4. 2014]. Dostupné na internete: <<http://www.acps.k12.va.us/student-services/social-work/>>.

SCHOOL SOCIAL WORK ROLE AND FUNCTION. [online]. Tampa: Hillsborough County public Schools 2009 [cit. 5. 4. 2014]. Dostupné na internete: <<http://summerfield.mysdhc.org/Teacher/4211adams/>>.

School Social Work & Attendance. [online]. Fort Lauderdale: Broward County Public Schools 10.11.2013 [cit. 5. 4. 2014]. Dostupné na internete: <<http://browardstudentservices.com/school-social-work-attendance/>>.

SKYBA, Michaela. Školská sociálna práca očami učiteľov a učiteliek. 2013. In BALOGOVÁ, Beáta, POKLEMBOVÁ, Zuzana (eds.). Výskum v sociálnych vedách. Zborník príspevkov z III. doktorandskej konferencie konanej 9. novembra 2012 v Prešove, s. 127 – 135. ISBN 978-80-555-0801-6.

SMIKOVÁ, E. 2009. Výcvikovo-vzdelávacie školenie pracovníkov špeciálnych výchovných zariadení v oblasti univerzálnej a selektívnej prevencie . In: *Sociálna prevencia*. ISSN 1336-9679, 2009, 4/2009, s. 24-25

Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2010/2011 v SR

School Social Work Licensure. [online]. Raleigh: College of human and social sciences 2014 [cit. 5. 4. 2014]. Dostupné na internete: <<http://www.chass.ncsu.edu/>>.

Social Work Practice in Schools. [online]. Ottawa: Canadian Association of Social Workers 2014 [cit. 5. 4. 2014]. Dostupné na internete: <<http://www.acps.k12.va.us/student-services/social-work/>>.

SPECK, K 2009 : Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 2. Aufl.. München: UtB/Reinhardt-Verlag.

STRIEŽENEC, Štefan. 2001. *Úvod do sociálnej práce*. Trnava : Tripsoft, 2001, 2 vyd. 197 s. ISBN 80-968294-6-7

STRAUSS, A.L, & CCORBINOVÁ, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.

ŠMAHEL, D. 2007. Počítačové hry – pomáhají nebo škodí? Pozitiva převažují. *Psychologie dnes*, 7-8/2007, 13. ročník. S. 40-41.

The School Social Work Toolkit: Hands-On Counseling Activities and Workshops. [online]. Washington: NASW 18.9.2013 [cit. 5. 4. 2014]. Dostupné na internete: <<http://www.socialworkblog.org/nasw-publications/2013/09/the-school-social-work-toolkit-hands-on-counseling-activities-and-workshops/>>.

Verband. [online]. [s.l.]: SchulsozialarbeiterInnen Verband 12.2.2014 [cit. 11. 03. 2014]. Dostupné na internete: <<http://www.ssav.ch/verband/>>.

VODÁKOVÁ, A. (1996): Case study. In: *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum

What do School Social Workers Do. [online]. Algonquin: Illinois Association of School social workes 10.11.2013 [cit. 5. 4. 2014]. Dostupné na internete: <<http://www.iassw.org/information>>.

WILSON, K. et al. 2008. *Social Work:An Introduction to Contemporary Practice*. 1<sup>rd</sup>Ed. Longman, 2008. ISBN 9781405858465

Zákon č. 245/2008 Z. z. z o Výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov

Zákon č. 305/2005 Z. z. z 25. mája 2005 o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele v znení neskorších predpisov

ZELINA, M. - Lenárt, M. : Vieme, že... (program boja proti zlu, násiliu, závislostiam, predsudkom, rasizmu a neproduktívnemu spôsobu života) Oddelenie prevencie kancelárie prezidenta Policajného zboru, Bratislava 2007

Zoznam nadstavbových školení. [online]. [s.l.]: Iuventa [cit. 15. 03. 2014]. Dostupné na internete: <<https://www.iuventa.sk/sk/KomPrax/Vsetko-o-skoleniach/1-krok-KAM-vyber-typu-skolenia/Nadstavbove-skolenia-pre-18-/Zoznam-nadstavbovych-skoleni.alej#Media%C4%8Dn%C3%A9%20zru%C4%8Dnosti,%20sebaadvok%C3%A1cia%20a%20ochrana%20pred%20diskrimin%C3%A1ciou>>.



