

Vnímanie pojmu primárna prevencia vychovávateľmi v školskom klube detí

Gabriela Citterbergová, Michal Novocký

Abstrakt

V príspevku prezentujeme výsledky výskumu, ktorý bol zameraný na zisťovanie, ako vychovávatelia v školských kluboch detí vnímajú pojem primárna prevencia. Použili sme nami zostavený sémantický diferencál, z ktorého sme získané dáta podrobili exploračnej faktorovej analýze, prostredníctvom ktorej sme identifikovali dva faktory. Reliabilitu výskumného nástroja sme verifikovali pomocou hodnoty Cronbachovho alfa (dimenzia energie $\alpha = 0,86$; dimenzia hodnotenia $\alpha = 0,88$), ktorá indikovala dobrú spoľahlivosť zostavených dimenzií. Štatisticky významný pozitívny vzťah sa preukázal medzi dĺžkou praxe vychovávateľov a vnímaním pojmu primárna prevencia v oboch dimenziách (p -hodnota = 0,000; $r_s = 0,378$; 0,370). Nepriama závislosť medzi najvyšším dosiahnutým vzdelaním vychovávateľov a vnímaním pojmu primárna prevencia nebola potvrdená (p -hodnota = 0,349; 0,421).

Kľúčové slová: primárna prevencia, profesijný štandard, problémové správanie, školský klub detí, vychovávateľ.

Perception of primary prevention concept by school club educators

Abstract

In this paper, we present the results of research that focused on finding how school clubs' educators perceive a primary prevention concept. We used our originally designed semantic differential and submitted the obtained data to exploration factor analysis through which we identified two factors. The reliability of the research tool was verified by the use of Cronbach alpha value (the dimension of energy $\alpha = 0,86$; the dimension of evaluation $\alpha = 0,88$) which indicated good reliability of assembled dimensions. A statistically significant positive relationship has been demonstrated between the length of educators' practice and the perception of the primary prevention concept in both dimensions (p -value = 0,000; $r_s = 0,378; 0,370$). The indirect dependence between the highest achieved education of educators and the perception of primary prevention was not confirmed (p -value = 0,349; 0,421).

Key words: primary prevention, professional standard, problem behavior, school club, educator.

Úvod

V podmienkach globalizácie, prinášajúcej zmenšovanie vzdialeností, zrýchľovanie času, nárast informácií, akceleráciu technológií, zmenu štýlu života, vznikajú viaceré neočakávané následky spoločenských činností, v dôsledku ktorých je každý žiak „ohrozený“.

Spektrum sociálno-patologických javov je široké, pričom v súčasnej dobe tieto javy ohrozujú aj žiakov základných škôl. Nárast sociálnej patológie, aj v súvislosti s neustále rozširujúcou sa globalizáciou, vyvolal v spoločnosti akútnu potrebu venovať zvýšenú pozornosť týmto javom tiež z hľadiska systému prevencie, a to zo strany celej spoločnosti, teda rovnako zo strany škôl a pedagógov (Olšovská, 2014, s. 5).

Mnohé empirické výskumy poukazujú na nárast problémového správania žiakov v školskom prostredí (Kohútová, 2015; Kohútová, 2017; Zemančíková, 2014; Adamík Šimegová & Szeliga, 2012; Emmerová, 2011).

V súvislosti s vyššie uvedenými skutočnosťami konštatujeme, že problematika primárnej prevencie problémového správania žiakov sa stáva ťažiskovou takisto vo výchovno-vzdelávacej činnosti vychovávateľov v školských kluboch detí, čo prirodzene viedlo k rozšíreniu ich kompetenčného profilu (Kratochvílová, 2010; Gubricová, 2007; Liberčanová, 2012; Hájek & Pávková et al., 2011). Profesionálne kompetencie vychovávateľov sú obsiahnuté v profesionálnych štandardoch pre vychovávateľov (2017), v ktorých

sa zdôrazňuje práve význam prevencie. Ide o nasledujúce vedomosti a zručnosti, ktoré by mal vo svojej práci preukázať každý vychovávateľ:

- poznať možnosti výchovného pôsobenia vo výchove mimo vyučovania na žiakov v interakcii s rodinným a mimoškolským prostredím v oblasti prevencie psychosociálnych a sociálno-patologických javov,
- spolupracovať pri tvorbe a realizácii preventívnych programov,
- mať základnú praktickú skúsenosť so zaradovaním foriem primárnej prevencie sociálno-patologických javov,
- poznať stratégie sociálneho rozvoja žiakov (komunikácie, empatie, asertivity, vzájomnej pomoci, darovania, delenia sa a spolupráce),
- rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov.

Prevencia sociálno-patologických javov sa v posledných desaťročiach stáva veľmi frekventovaným pojmom, hlavne však v teoretickej rovine. Efektívnosť prevencie u žiakov závisí od systematickej a plánovitej prípravy, odbornosti, a tiež skúseností tých pracovníkov, ktorí prevenciu realizujú. Je preto potrebné, aby bola realizovaná už na úrovni primárnej prevencie v školách, školských zariadeniach a inštitúciách, ktoré s nimi na prevencii spolupracujú (Hroncová, 2011, s. 7–8).

Kunák takisto akcentuje (2007, s. 39–40), že školské kluby detí predstavujú v rámci primárnej prevencie dôležité a nezastupiteľné miesto. Majú svoj podiel zodpovednosti pri výchove, najmä v období mladšieho školského veku, preto by sa mali usilovať o realizáciu voľnočasových aktivít s preventívnym aspektom. Táto výchovná inštitúcia by mala prostredníctvom výchovno-vzdelávacej činnosti, voľnočasových aktivít predchádzať vzniku problémového správania u žiakov, nielen odstraňovať dôsledky nevhodnej výchovy a byť v pozícii „pedagogiky núdzových stavov“.

Ak je žiakom v školských kluboch detí poskytnutý dostatočný priestor pre realizáciu ich záujmov a uspokojovanie potrieb, s rešpektovaním princípu dobrovoľnosti, vytvára sa tak účinné preventívne pôsobenie voči súčasným ohrozeniam spoločnosti.

Čoraz naliehavšia potreba realizácie primárnej prevencie problémového správania v školských kluboch detí bola dôvodom, prečo sme sa v empirickom výskume zamerali na zisťovanie vnímania pojmu primárna prevencia u vychovávateľov. Z odbornej literatúry je zrejmé, že tejto problematike nie je doposiaľ venovaná dostatočná pozornosť.

1 Metodologický rámec štúdie

Na zisťovanie toho, ako vychovávatelia vnímajú pojem primárna prevencia, sme použili nami zostavený sémantický diferenciál. Sémantický diferenciál je výskumná metóda, pomocou ktorej zisťujeme, ako ľudia vnímajú pojmy. Každý pojem má okrem denotatív-

neho významu aj význam konotatívny. Je spravidla tvorený tromi dimenziami (hodnotenie, sila a aktivita) (Gavora et al., 2010; Švec, 1998; Kerlinger; 1972; Osgood et al., 1957).

V prvej etape prípravy výskumného nástroja sme sa rozhodovali, ktoré bipolárne adjektíva do neho zaradíme, aby vhodne vystihovali vnímanie pojmu primárna prevencia. Postupovali sme tak, že sme s dvomi ďalšími odborníkmi v tejto oblasti viackrát konzultovali výber bipolárnych adjektív podľa tých, ktoré navrhol Osgood et al. (1957). Rozhodli sme sa pre 9 položkový sémantický diferencál.

V druhej etape sme podrobili sémantický diferencál pilotáži na vzorke 10 vychovávateľov. Potvrdila sa nám zrozumiteľnosť a adekvátnosť položiek vzhľadom k pojmu. Respondenti vedeli na ne reagovať výberom príslušného bodu (čísla) na škále. Volili sme štandardnú škálu od 1 po 7 (Chráska, 2016; Gavora et al., 2010), kde 1 vyjadrovala najvyššie pozitívne hodnotenie, kým 7, naopak, negatívne hodnotenie.

Pri používaní sémantického diferencálu viacerí odborníci odporúčajú zrealizovať faktorovú analýzu, pomocou ktorej sprehľadníme a zjednodušíme získané dáta, inak povedané, vysvetlíme ich čo najväčšiu variabilitu pomocou najmenšieho množstva nových premenných (Chráska, 2016; Hrabovská, 2015; Gavora, 2012).

Faktorová analýza sa okrem vyššie uvedeného používa aj preto, že medzi vlastnosťami, ktoré nájdeme v zozname navrhnutom Osgoodom et al. (1957), a vlastnosťami, ktoré tieto škály v našich sociálno-kultúrnych podmienkach majú, môžu existovať isté rozdiely (Chráska & Kočvarová, 2015; Blahuš, 1985). Faktorová analýza tak nemusí vždy identifikovať tri faktory, hoci boli použité bipolárne adjektíva zo všetkých troch dimenzií (dimenzia hodnotenia, sily a aktivity) (viď. Gavora et al., 2010).

V našom prípade išlo o exploračnú faktorovú analýzu. Najvyhovujúcejšou sa ukázala byť metóda maximálnej vierohodnosti s použitím rotácie varimax, kde sa preukázala pomerne vysoká vyčerpaná variabilita dát (74,70 %), ktorá nám uľahčila interpretáciu a demonštrovala vnútornú konzistenciu nástroja. Bartlettov test sféricity vyvracia hypotézu, že je korelačná matica maticou jednotkovou ($0,000 < 0,001$). KMO test miery adekvátnosti výberu (0,696) poukazuje na dobrú vhodnosť použitia faktorovej analýzy pre získané údaje (viď. T2).

Na spracovanie a vyhodnotenie získaných údajov sme použili matematicko-štatistické metódy – popisné štatistiky: aritmetický priemer (AM), smerodajnú odchýlku (SD), medián (Me), minimálnu (Min) a maximálnu (Max) hodnotu merania; indukčné štatistiky: Spearmanov koeficient korelácie (keďže sa nepotvrdila normalita rozdelenia premennej na základe Kolmogorovovho-Smirnovovho testu; $p = 0,000$) v programe SPSS 19.0.

Ako nezávisle premenné sme si zvolili dĺžku praxe vychovávateľov a najvyšší dosiahnutý stupeň vzdelania. Na každého vychovávateľa sú s pribúdajúcimi rokmi praxe kladené rovnako vyššie nároky, kedy by mal absolvovať ďalšie vzdelávania, čím reflektuje súčasné požiadavky spoločnosti na výchovu a zároveň sa oboznamuje s novými trendmi v oblasti rozširovania jeho profesijných kompetencií, o čom pregnantne vy-

povedá profesijný štandard (2017). To ale nemusí byť pravidlom. Na druhej strane by sa mal starať aj o svoj kariérny rast a participovať na tvorbe preventívnych programov a prevencii problémového správania sa žiakov.

Najvyšší dosiahnutý stupeň vzdelania vychovávateľov mal vo výskume tiež svoje opodstatnenie, pretože, ako sme uviedli vyššie, vychovávatelia s dlhšou praxou síce môžu mať viac odborných skúseností, ako aj absolvovaných viacerých typov vzdelávania, medzi ktorými si mohli rozširovať profesijné kompetencie zamerané na primárnu prevenciu, ale v súčasnej dobe sa kladie dôraz, aby každý, kto vykonáva profesiu vychovávateľa, mal absolvované aspoň bakalárske vysokoškolské vzdelanie. Prax je však taká, potvrdil nám to aj výskum (vid. T1), že v školských kluboch detí pôsobí najviac vychovávateľov s najvyšším dosiahnutým vzdelaním stredoškolským. Hodnota Spearmanovho koeficientu korelácie poukazuje na nepriamu závislosť medzi dĺžkou praxe respondentov a ich najvyšším dosiahnutým vzdelaním ($0,000 \leq 0,05$; $r_s = -0,386$), čo znamená, že čím mali respondenti dlhšiu prax, tak tým mali nižšie vzdelanie. Treba ale zdôrazniť, že práve počas súčasného vysokoškolského vzdelávania sa vychovávatelia konfrontujú s explicitnejším a exaktnejším ponímaním preventívnych činností, ale takisto s interdisciplinárnym pohľadom na prevenciu, kedy sa oboznamujú s obsahom disciplín, ako sociálna pedagogika, sociológia výchovy a sociálna patológia. Na viacerých pedagogických fakultách univerzít na Slovensku je možné sa po absolvovaní bakalárskeho štúdia pedagogiky špecializovať, napr. na sociálnu pedagogiku, alebo tu nájdeme tiež odbory, ktoré integrujú pedagogiku (pedagogiku voľného času) a sociálnu pedagogiku už počas bakalárskeho štúdia (Hroncová et al., 2012).

Stanovili sme si preto nasledovné výskumné otázky:

VO1: Existuje štatisticky významný pozitívny vzťah medzi dĺžkou praxe vychovávateľov a ich vnímaním pojmu primárna prevencia?

VO2: Existuje štatisticky významný negatívny vzťah medzi najvyšším dosiahnutým vzdelaním vychovávateľov a ich vnímaním pojmu primárna prevencia?

1.1 Charakteristika výskumného súboru

Výskumný súbor tvorilo 189 respondentov. Empirický výskum sme realizovali u vychovávateľov v školských kluboch detí v 10 okresoch Banskobystrického kraja v roku 2016 (Banská Bystrica, Brezno, Lučenec, Detva, Rimavská Sobota, Zvolen, Veľký Krtíš, Revúca, Banská Štiavnica, Kremnica). Výskumný súbor hodnotíme ako dostupný – bol determinovaný možnosťami výskumníkov a ochotou vychovávateľov participovať na výskume. Nami navrhnutý sémantický diferencál sme respondentom distribuovali v online forme a osobne. Celkovo bol výskumný nástroj distribuovaný 260 vychovávateľom, pričom návratnosť predstavovala 72,69% ($N = 189$).

Priemerná dĺžka praxe respondentov bola 9,93 ($SD = 9,35$) a pohybovala sa v rozmedzí od 0–5 rokov až nad 30 rokov. Najväčšie zastúpenie vo výskumnom súbore mali

vychovávatelia s dĺžkou praxe 0–5 rokov (47,09 %) a 6–10 rokov (16,93%). Z hľadiska najvyššie dosiahnutého vzdelania tvorili najpočetnejšiu skupinu vychovávatelia so stredoškolským (47,62 %) a bakalárskym (34,92%) vzdelaním.

Tab. 1

Štruktúra výskumného súboru

Kategória		N	%	AM	SD
Dĺžka praxe v rokoch	0–5	89	47,09	9,93	9,35
	6–10	32	16,93		
	11–15	24	12,70		
	16–20	15	7,94		
	21–25	10	5,29		
	26–30	11	5,82		
	nad 30	8	4,23		
Dosiahnuté vzdelanie	stredoškolské	90	47,62		
	bakalárske	66	34,92		
	magisterské	33	17,46		

1.2 Výsledky výskumu

Na základe výsledkov faktorovej analýzy konštatujeme, že sa nám podarilo identifikovať dva nasledujúce faktory, a to faktor energie a hodnotenia.

Faktor energie je sytený týmito položkami: *hlboká – plytká, aktívna – pasívna, systematická – neorganizovaná, dobrá – zlá, disciplinovaná – lajdácka, ťažká – ľahká*. Vysvetľuje 39,84 % celkovej variability dát.

Faktor hodnotenia pozostáva z troch položiek: *originálna – stereotypná, sladká – horká, veselá – smutná*. Vysvetľuje zhruba 34,86 % celkovej variability dát.

Minimálne faktorové nabitie položky pre jej zaradenie do jedného z faktorov bolo 0,30. Pri zaradovaní položiek do faktorov sme prihliadali na vyššie faktorové nabitie položky v jednom z nich.

Tab. 2

Vnímanie pojmu primárna prevencia (rotovaná matica faktorových záťaží)

Položky sýtiace faktory	Faktory		
	α	I.	II.
(I) Faktor energie	0,86		
hlboká – plytká		0,972	0,232
aktívna – pasívna		0,800	0,470
systematická – neorganizovaná		0,750	0,510
dobrá – zlá		0,714	0,604
disciplinovaná – lajdácka		0,671	0,572
ťažká – ľahká		-0,370	-0,182
(II) Faktor hodnotenia	0,88		
originálna – stereotypná		0,356	0,840
sladká – horká		0,303	0,806
veselá – smutná		0,351	0,722
% rozptylu		39,84	34,86
% kumulovaného rozptylu		39,84	74,70

Zároveň sme zisťovali spoľahlivosť výskumného nástroja, ktorú sme overovali pomocou hodnoty Cronbachovho alfa. Za jednotlivé dimenzie bola táto hodnota nasledujúca: dimenzia energie $\alpha = 0,86$ a dimenzia hodnotenia $\alpha = 0,88$. Za celý výskumný nástroj predstavovala hodnotu $\alpha = 0,90$. Za hraničnú hodnotu Cronbachovho alfa sa považuje hranica $\alpha = 0,70$ (Cronbach, 1951; Nunnally & Bernstein, 1994). Nami získané hodnoty Cronbachovho alfa indikujú spoľahlivosť výskumného nástroja.

S dvomi odborníkmi, zaoberajúcimi sa prevenciou problémového správania sa žiakov, sme analyzovali jednotlivé zoskupenia položiek, ako nám ich sprehľadnila a zoskupila faktorová analýza. Zdieľali s nami názor, že dimenzie bude najlepšie pomenovať tak, ako to navrhol Osgood et al. (1957), keďže išlo o zisťovanie toho, ako respondenti vnímajú pojem, nie nejakú reálnu entitu.

Istú výnimku predstavovala prvá dimenzia, pretože bola sýtená položkami, ktoré patria, na základe zistení Osgooda et al. (1957), prevažne do dimenzií sily i aktivity. Zhodne sme ju pomenovali ako dimenziu energie, vychádzajúc zo sémantického diferenciatu ATER (Attitude Towards Educational Reality) (Chráška, 2016), keďže zahŕňala položky, ktoré vypovedajú, do akej miery sa pojem primárna prevencia respondentom spája s dynamikou a intenzitou, kým druhú zase ako dimenziu hodnotenia, vyvolávajúcu buď príjemný, alebo odpudzujúci dojem u respondentov.

Na základe hodnoty Spearmanovho koeficientu korelácie môžeme povedať, že sa preukázala priama závislosť medzi dimenziou energie a dimenziou hodnotenia

(p-hodnota = 0,000; $r_s = 0,698$), čo znamená, že čím respondenti dosahovali nižšie priemerné skóre v dimenzii energie, tak tým dosahovali nižšie priemerné skóre aj v dimenzii hodnotenia. Čím viac sa respondentom spájal pojem primárna prevencia s dynamikou a intenzitou, tak tým viac ho hodnotili pozitívnejšie.

Tab. 3

Vzťah medzi dĺžkou praxe vychovávateľov a vnímaním pojmu primárna prevencia

Dĺžka praxe v rokoch	Dimenzia energie						Spearmanovo ρ	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
0–5	89	3,12	0,92	2,67	2,17	4,67	0,378	0,000*
6–10	32	3,54	0,85	3,33	2,17	4,67		
11–15	24	3,70	0,91	4,00	2,17	4,67		
16–20	15	3,95	0,74	4,17	2,17	4,67		
21–25	10	3,82	0,91	4,25	2,17	4,67		
26–30	11	3,99	0,71	4,33	2,33	4,67		
nad 30	8	4,25	0,42	4,33	3,33	4,67		
Dĺžka praxe v rokoch	Dimenzia hodnotenia							
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
0–5	89	2,61	0,90	2,67	1,33	4,00	0,370	0,000*
6–10	32	3,16	0,71	3,33	1,33	4,00		
11–15	24	3,18	0,82	3,00	1,33	4,33		
16–20	15	3,53	0,72	3,67	1,33	4,33		
21–25	10	3,27	0,90	3,50	1,33	4,33		
26–30	11	3,27	0,59	3,33	2,00	4,33		
nad 30	8	3,46	0,50	3,33	3,00	4,33		

Z tabuľky 3 vyplýva, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah medzi dĺžkou praxou vychovávateľov a ich vnímaním pojmu primárna prevencia v dimenzii energie ($0,000 \leq 0,05$) a hodnotenia ($0,000 \leq 0,05$).

Čím mali respondenti dlhšiu prax (11–15, 16–20, 21–25 rokov), tým vykazovali vyššie priemerné skóre (AM=3,70; 3,95; 3,82) v dimenzii energie ($r_s = 0,378$), čo znamená, že vnímajú pojem primárna prevencia neutrálnejšie v porovnaní s respondentmi s kratšou praxou, teda sa im zvláštnejšie nespája ani s dynamikou a intenzitou, ani so strnulosťou a nevýraznosťou. Podobne o tom vypovedá aj hodnota mediánu (Me = 4,00; 4,17; 4,25).

Za dimenziu hodnotenia vykazovali respondenti s dlhšou praxou (16–20, 21–25 rokov) taktiež vyššie priemerné skóre (Me = 3,67; 3,50), z čoho usudzujeme, že vnímajú pojem primárna prevencia neutrálnejšie v porovnaní s respondentmi s kratšou praxou

(0–5, 6–10, 11–15 rokov), ktorým sa pravdepodobne spája viac s pozitívnymi konotáciami ($Me = 2,67; 3,33; 3,00$).

Tab. 4

Vzťah medzi najvyšším dosiahnutým vzdelaním vychovávateľov a vnímaním pojmu primárna prevencia

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Dimenzia energie						Spearmanovo ρ	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
stredoškolské	90	3,51	0,92	3,33	2,17	4,67	–0,068	0,349
bakalárske	66	3,51	0,94	3,33	2,17	4,67		
magisterské	33	3,26	0,94	3,17	2,17	4,67		
Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Dimenzia hodnotenia							
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
stredoškolské	90	2,99	0,89	3,00	1,33	4,33	–0,059	0,421
bakalárske	66	2,99	0,86	3,00	1,33	4,33		
magisterské	33	2,82	0,90	3,00	1,33	4,00		

Z tab. 4 je zjavné, že neexistuje štatisticky významný negatívny vzťah medzi najvyšším dosiahnutým vzdelaním vychovávateľov a ich vnímaním pojmu primárna prevencia ani v jednej z dimenzií. Respondenti bez ohľadu na ich najvyššie dosiahnuté vzdelanie skórovali v oboch dimenziách podobne.

Istý rozdiel je zreteľný pri respondentoch s najvyšším dosiahnutým vzdelaním magisterským, ktorí dosahovali v dimenzii energie nižšie priemerné skóre ($AM = 3,26$; $Me = 3,17$), v porovnaní s respondentmi s nižším dosiahnutým vzdelaním ($AM = 3,51$; $Me = 3,33$), čo znamená, že sa im pojem primárna prevencia spája viac s dynamikou a intenzitou.

Diskusia a závery

Z výsledkov výskumu je zjavné, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah medzi dĺžkou praxe vychovávateľov a vnímaním pojmu primárna prevencia, tak v dimenzii energie ($0,000 \leq 0,05$; $r_s = 0,378$), ako aj v dimenzii hodnotenia ($0,000 \leq 0,05$; $r_s = 0,370$). Domnievame sa, že vychovávateľa s kratšou praxou (0–5, 6–10 rokov), ako tí, ktorí majú v prevažnej miere vyššie dosiahnuté vzdelanie, vnímajú pojem primárna prevencia pozitívnejšie v porovnaní s vychovávateľmi s dlhšou praxou preto, lebo sa im môže spájať s rozvíjaním kľúčových kompetencií žiakov (sociálne, občianske, kultúrne, komunikač-

né) základných škôl. V súčasnosti sa predikuje, aby vychovávatelia realizovali primárnu prevenciu ako súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorá predstavuje integrálnu zložku jednotlivých tematických oblastí výchovy mimo vyučovania (napr. vzdelávacia, spoločensko-vedná, esteticko-výchovná a pod.). Myslíme si, že najmä preto sa im pojem primárna prevencia osobitejšie spája s dynamikou a intenzitou.

Ďalej z výsledkov výskumu vyplýva, že neexistuje štatisticky významný negatívny vzťah medzi najvyšším dosiahnutým vzdelaním respondentov a vnímaním pojmu primárna prevencia, ani v dimenzii energie, ani v dimenzii hodnotenia. Pri kategórii vychovávateľov s najvyšším dosiahnutým vzdelaním magisterským je badateľný rozdiel v dosiahnutom skóre za dimenziu energie. Vysvetľujeme si to tým, že sa v priebehu vysokoškolského štúdia konfrontovali s problematikou prevencie v oveľa väčšej miere v porovnaní s vychovávateľmi s nižším dosiahnutým vzdelaním. Vychovávatelia s dosiahnutým magisterským vzdelaním môžu v praxi realizovať viacero aktivít, ktorých súčasťou je rovnako primárna prevencia zastúpená v špecifickej i nešpecifickej forme.

Viaceri autori (Hájek & Pávková et al., 2011, s. 13) uvádzajú, že samotnú výchovno-vzdelávaciu činnosť a aktivity realizované v rámci nej možno ponímať ako nešpecifickú prevenciu. Koštrnová (2014, s. 5) tvrdí, že ide hlavne o rozvoj hodnotovej sféry a socializáciu. Podobného názoru je Liberčanová (2012, s. 143), ktorá konštatuje, že vychovávatelia v školských kluboch detí majú v súčasnosti väčšie možnosti vytvárať bezpečné prostredie a osobnejšie vzťahy so žiakmi, a tým môžu výraznejšie ovplyvňovať ich hodnoty a postoje.

Literatúra

- Adamík Šimegová, M., & Szeliga, P. (2012). *Výskum šikanovania v prostredí školy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Blahuš, P. (1985). *Faktorová analýza a její zobecnění*. Praha: STNL.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. Dostupné z <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Emmerová, I. (2011). Prevention of pupils problem behaviour in school environment in the Slovak republic. *The New Educational Review*, 24(2), 162–172.
- Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: SPN.
- Gavora, P. et al. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Dostupné z <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- Gubricová, J. (2007). Silné a slabé stránky školských klubov detí. *Vychovávateľ*, 54(9), 39.
- Hájek, B., & Pávková, J. et al. (2011). *Školní družina* (3rd ed.). Praha: Portál.
- Hrabovská, A. (2015). *Metódy multidimenzionálneho škálovania*. In Schenk, J. & Hrabovská, A. *Základné jednodimenzionálne metódy*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Hroncová, J. (2011). Spolupráca inštitúcií verejnej správy so školami v oblasti prevencie sociálno-patologických javov s osobitným zreteľom na uplatnenie sociálnych pedagógov. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 7*. Banská Bystrica: PF UMB.

- Hroncová, J. et al. (2012). Školy sociálnej pedagogiky na Slovensku. In J. Hroncová, et al., *Sociálna pedagogika na Slovensku (História a súčasnosť)*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Chráška, M., & Kočvarová, I. (2015). *Kvantitatívne metódy sberu dat v pedagogických výskumoch*. Zlín: UTB.
- Chráška, M. (2016). *Metódy pedagogického výskumu. Základy kvantitatívneho výskumu* (2nd ed.). Praha: Grada Publishing.
- Kerlinger, N. F. (1972). *Základy výskumu chováni*. Praha: SPN.
- Kohútová, J. (2015). *Agresívne správanie žiakov voči učiteľom a možnosti riešenia a prevencie v spolupráci s odbornými zamestnancami v školskom prostredí* (Rigorózna práca). Banská Bystrica: PF UMB.
- Kohútová, J. (2017). *Agresívne správanie žiakov voči učiteľom a možnosti jeho prevencie a riešenia v školskom prostredí* (Dizertačná práca). Banská Bystrica: PF UMB.
- Košťrnová, D. (2014). *Problematika šikanovania v školskom prostredí*. Bratislava: MPC.
- Kratochvílová, E. (2010). *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a praxi* (2nd ed.). Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kunák, S. (2007). *Vybrané možnosti primárnej prevencie negatívnych vplyvov na deti a mládež*. Bratislava: IRIS.
- Liberčanová, K. (2012). Prevencia závislostí v činnosti vychovávateľa. In Hupková, I., & Liberčanová, K. *Drogové závislosti a ich prevencia*. Trnava: PF TU.
- Nunnally, C. J., & Bernstein, H. I. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oľšavská, M. (2014). *Niektoré základné informácie k prevencii sociálno-patologických javov*. Bratislava: MPC.
- Osgood, C. E. et al. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení (Príloha č. 9 – Vychovávateľ)*. (2017). Dostupné z <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>
- Švec, Š. (1998). Metóda dotazníka v edukačnom výskume. In Š. ŠVEC, et al., *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientistické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava: IRIS.
- Zemančíková, V. (2014). Problémové správanie žiakov a úloha sociálneho pedagóga v reflexii učiteľov. *Sociálna pedagogika/Social Education*, 2(1), 22–36.

PhDr. Gabriela Citterbergová, PhD. pôsobí ako odborná asistentka na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Vo svojej pedagogickej činnosti sa zameriava na predmety, ako multikultúrna výchova, pedagogika voľného času, metodika záujmovej činnosti, pedagogická komunikácia, alternatívne pedagogické koncepcie a i. Vo výskumnej oblasti sa venuje pedagogike voľného času v teórii a v praxi, prevencii sociálno-patologických javov, ako aj vybraným problémom multikultúrnej výchovy.

PaedDr. Michal Novocký, PhD. pôsobí ako odborný asistent na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Prednáša dejiny pedagogiky a filozofiu výchovy a vedie semináre z pedagogickej diagnostiky a metodológie vied o výchove. Vo výskume sa zameriava predovšetkým na problematiku profesijnej reflexie učiteľov vo vzťahu ku kvalite ich výchovno-vzdelávacej práce.