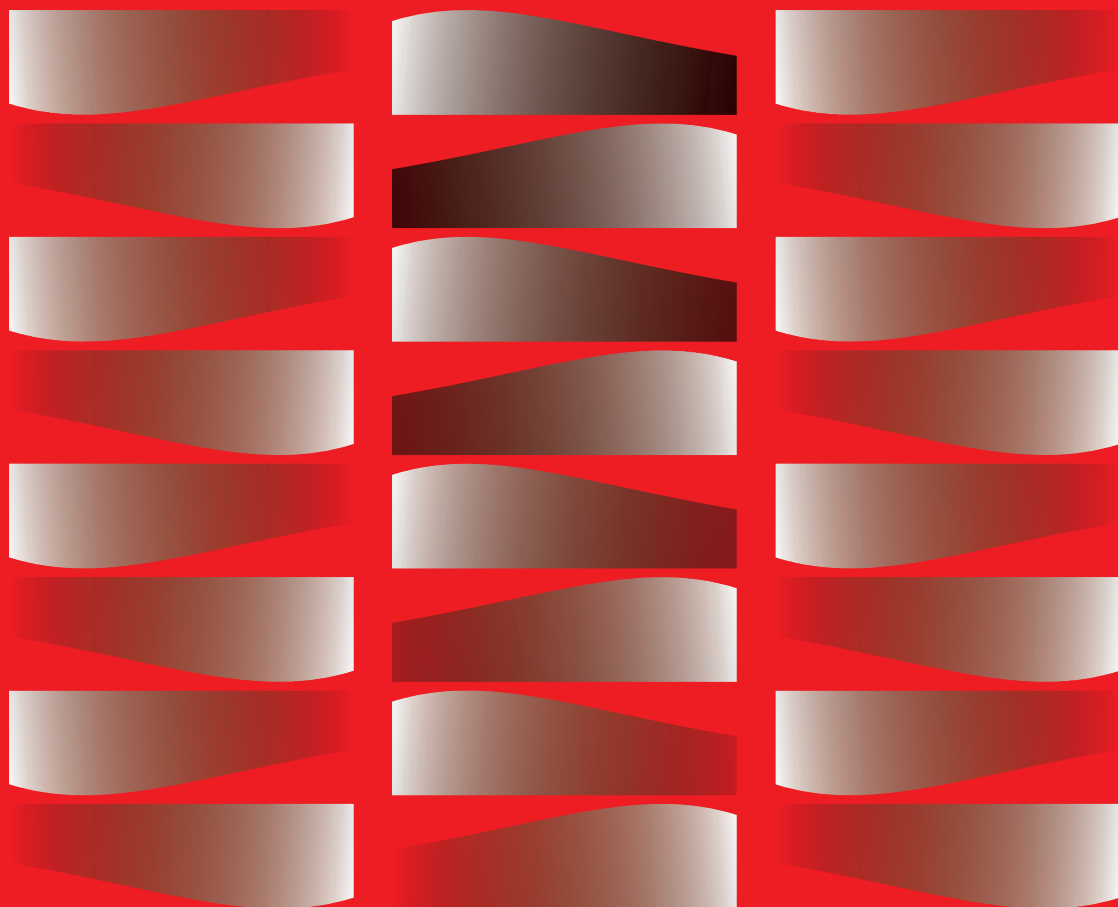


STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/3/ 2024
ROČNÍK XXIII.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



**STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**



Ružomberok 2024

**STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Vedecký recenzovaný časopis

Číslo 3, jún 2024, ročník 23.

Vychádza 5-krát do roka.

Šéfredaktor:

prof. PaedDr. **Tomáš Jablonský**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Zástupca šéfredaktora:

prof. PhDr. **Ingrid Emmerová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Medzinárodná redakčná rada:

prof. PaedDr. **Pavel Doulík**, PhD. – J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem (Czech Republic)

prof. PaedDr. **Milan Ligoš**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. **Bart McGettrick** – Liverpool Hope University (United Kingdom)

prof. **Pradeep Kumar Misra**, PhD. – Chaudhary Charan Singh University, Meerut (India)

prof. PhDr. **Erich Petlák**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. PaedDr. **Elena Bendíková**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. PhDr. **Mária PISOŇOVÁ**, PhD. – Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia)

prof. Dr. **József Bognár** – Eszterházy Károly Catholic University, Eger (Hungary)

prof. PhDr. **Mária Potočárová**, PhD. – Comenius University in Bratislava (Slovakia)

prof. PhDr. **Vladimír Klein**, PhD. – The University of Prešov (Slovakia)

prof. Dr. **Gabriella Pusztai**, D.Sc. habil – University of Debrecen (Hungary)

assoc. prof. **Miklós Bánhidí**, Ph.D. – Hungarian University of Sports Science, Budapest (Hungary)

prof. Dr. **Ricardo R. Uvinha**, Ph.D. – University of Sao Paulo (Brazil)

prof. PhDr. **Karel Rýdl**, CSc. – University of Pardubice (Czech Republic)

prof. **Juan Carlos Torre Puente** – Comillas Pontifical University in Madrid (Spain)

prof. PaedDr. **Milan Valenta**, PhD. – Palacký University Olomouc (Czech Republic)

prof. PhDr. **Míron Zelina**, DrSc. – DTI University in Dubnica nad Váhom (Slovakia)

prof. Dr hab. **Marian Nowak** – Catholic University of Lublin (Poland)

doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

doc. PhDr. **Angela Almašiová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

dr hab. **Piotr Mazur** – The University College of Applied Sciences in Chelm (Poland)

doc. PaedDr. PhDr. **Miroslav Gejdoš**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

doc. PhDr. **Albin Škoviera**, PhD. – University of Pardubice (Czech Republic)

Za jazykovú a štylistickú úroveň príspevkov zodpovedajú ich autori.

Výkonný redaktor: PaedDr. Ján Gera, PhD.

Obálka: doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

EV 4416/11



Časopis je indexovaný v databáze ERIH PLUS

(European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences).



Časopis je zaregistrovaný v medzinárodnej databáze CEEOL
(Central and Eastern European Online Library).

Katolícka univerzita v Ružomberku

© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

IČO: 37-801-279

ISSN 1336-2232

Obsah

Predhovor

Ingrid Emmerová 7

Bezpečnosť školského prostredia – vonkajšie a vnútorné vplyvy

Ján Danek 9

Bezpečnosť školského prostredia – súčasný stav a problémy

Ingrid Emmerová 19

Bezpečnosť školského prostredia – zahraničné skúsenosti

Tomáš Jablonský 26

Online rizikové správanie žiakov – aktuálne trendy a možnosti prevencie a riešenia v školách

Miriam Niklová 33

Činitele pôsobiace na bezpečnosť školského prostredia

Erich Petlák 45

Vnímanie bezpečnosti a prijatia v škole – výsledky reprezentatívneho výskumu detí a mládeže na Slovensku

Angela Almašiová, Juraj Holdoš, Pavel Izrael, Katarína Kohútová 51

Role a špecifika sociálneho pedagoga v utvárení bezpečného školského prostredia

Václav Bělík 58

Predchádzanie rizikového a problémového správania žiakov v základných školách pohľadom učiteľov primárneho vzdelávania

Mária Belešová 65

Vybrané formy online rizikového správania žiakov a možnosti ich prevencie v kontexte tvorby bezpečného školského prostredia

Mário Dulovics 73

Inklúzia vo vysokoškolskom prostredí a možnosti jej aplikácie – príklad empirického výskumu

Mariana Sirotová, Veronika Michvocíková 81

Organizačná klíma školy z pohľadu učiteľov stredných odborných škôl

Silvia Barnová, Marek Vochozka, Slávka Krásna, Gabriela Gabrhelová.. 87

Riešenie problémového správania žiakov na základných školách: výskyt, prevencia a prístupy

Slavomíra Bellová 98

Aktuálne výzvy vo výučbe nadaných žiakov – perspektívy a prístupy	
Gabriela Siváková	106
Vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu – dôležitá zodpovednosť školy	
Katarína Tišťanová.....	115
Pripravenosť učiteľov zvládať problémové správanie žiakov v inkluzívnom prostredí školy	
Vladimíra Zemančíková.....	124
Hodnocení traumatických symptomů u dětí a adolescentů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy	
Jan Tirpák, Miriam Uhrinová, Klára Zimmermannová	134
Triáda v podloží teórie a praxe vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka (nielen vo výučbe)	
Milan Ligoš.....	146
Skúmanie implementácie koncepcií na rozvoj slovenského školstva v Maďarsku	
Lucia Heldáková	163

Contents

Preface

Ingrid Emmerová 8

Security of the School Environment – External and Internal Influences

Ján Danek 9

The Safety of School Environment – Current Status and Problems

Ingrid Emmerová 19

Security of the School Environment – Foreign Experience

Tomáš Jablonský 26

Online Risky Behavior of Pupils – Current Trends and Possibilities of Prevention and Solutions in Schools

Miriám Niklová 33

Factors Affecting the Safety of the School Environment

Erich Petlák 45

Perceptions of Safety and Acceptance at School – Results of a Representative Survey of Children and Youth in Slovakia

Angela Almašiová, Juraj Holdoš, Pavel Izrael, Katarína Kohútová 51

The Role and Specifics of the Social Pedagogue in Creating a Safe School Environment

Václav Bělík 58

Prevention of Risky and Problematic Behavior of Pupils in Primary Schools from the Point of View of Primary Education Teachers

Mária Belešová 65

Selected Forms of Online Risky Behavior of Students and the Possibilities of their Prevention in the Context of Creating a Safe School Environment

Mário Dulovics 73

Inclusion in the University Environment and the Possibilities of its Application – an Example of Empirical Research

Mariana Sirotová, Veronika Michvocíková 81

School Organizational Climate from the Perspective of Vocational School Teachers

Silvia Barnová, Marek Vochozka, Slávka Krásna, Gabriela Gabrhelová.. 87

Addressing Problem Behaviour in Primary Schools: Prevalence, Prevention and Approaches

Slavomíra Bellová 98

Current Challenges in Teaching Gifted Pupils – Perspectives and Approaches	
Gabriela Siváková	106
Creating an Environment for Emotional and Social Well-being – an Important Responsibility of the School	
Katarína Tišťanová.....	115
Teacher Readiness to Manage Pupils' Problem Behaviour in an Inclusive School Environment	
Vladimíra Zemančíková.....	124
Evaluation of Traumatic Symptoms in Children and Adolescents in School Facilities for Institutional and Protective Education	
Jan Tirpák, Miriam Uhrinová, Klára Zimmermannová	134
Triad Based on the Theory and Practice of Teaching Mother Tongue and Literature (not only in teaching)	
Milan Ligoš.....	146
Research of the Implementation of the Concepts for the Development of Slovak Education in Hungary	
Lucia Heldáková	163

Predhovor

Aktuálne číslo časopisu *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholica Ružomberok*, ktoré držíte v rukách je monotematicky venované téme bezpečnosti školského prostredia. Sú v ňom zaradené príspevky 27 autorov z 10 pracovísk zo Slovenska a Česka, spolu 18 príspevkov.

Príspevky akcentujú aktuálne problémy bezpečnosti školského prostredia, reálne možnosti pedagogických a odborných zamestnancov škôl, približujú skúsenosti a poznatky z oblasti prevencie a riešenia rizikového a problémového správania žiakov, v rámci vedecko-teoretických východísk a praktických odporúčaní z edukačnej praxe reflektujú aktuálne potreby vysokoškolského i ďalšieho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov škôl.

Bezpečnosť školského prostredia predstavuje aktuálnu výzvu pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov, ako i ďalších zamestnancov základných a stredných škôl. Vedecké príspevky predstavujú aktuálne témy v súvislosti s bezpečnosťou školského prostredia. Teoretické a výskumné príspevky majú ambíciu byť nápomocnými pri pokračovaní ďalšieho bádania v danej oblasti. Veríme, že rozmanitosť a originalnosť prezentovaných príspevkov sa pre čitateľov stane zdrojom inšpirácie a napomôže k hlbšiemu uvažovaniu nad realitou a možnosťami tvorby bezpečného školského prostredia.

Prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.

Preface

The current issue of the journal “*Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae Ružomberok*” which you are holding in your hands is monothematically dedicated to the topic of school environment safety. It includes the contributions by 27 authors representing 10 workplaces from Slovakia and the Czech Republic with a total of 18 contributions.

Contributions emphasize the current problems of the safety of the school environment, the real possibilities of pedagogical and professional school employees, bring closer experience and knowledge in the field of prevention and solution of risky and problematic students’ behaviour within the framework of scientific and theoretical starting points and practical recommendations from educational practice, they reflect the current needs of higher education and further education of pedagogical and professional staff of schools.

The safety of the school environment represents a current challenge for the development of selected competencies of teachers, as well as those of other employees of primary and secondary schools. Scientific contributions present current topics related to the safety of the school environment. Theoretical and research contributions have the ambition to be helpful in continuing further research in the given field. We believe that the diversity and originality of the presented contributions will become a source of inspiration for readers and will help them think more deeply about the reality and possibilities of creating a safe school environment.

Prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.9-18>

Bezpečnosť školského prostredia – vonkajšie a vnútorné vplyvy

Security of the School Environment – External and Internal Influences

Ján Danek

Abstract

The study deals with analysis and evaluation of external and internal influences for security on schools. On the background of general social security and safety situation are solved the measures and conditions of narrower and wider environment on line of protection of schools. On relation of these influences are evaluated and fixed the tasks of schools for its internal and external security. By tasks of management, pedagogical, expertal, technical and administrative employees and pupils of school. In relation of external and internal conditions and measures is created an assumption for need security of schools, pupils and its employees too.

Keywords: Security. Interpersonal relations. Cooperation. School order. Respect. Responsibility.

Do reálnej, každodennej výchovno-vzdelávacej praxe a úloh každej školy patria nielen aktivity spojené s vyučovaním a výchovným pôsobením, ale aj zabezpečovanie ochrany zdravia a bezpečnosti detí v ich priestoroch. Rodičia odovzdávajú, či deti posielajú do rúk učiteľkám a učiteľom s dôverou v ich vzdelávacie a výchovné pôsobenie a zároveň aj s dôverou v realizáciu ochrany ich zdravia a realizácie bezpečnosti pred menším či výraznejším poškodením. Ťažko ale uvádzať malé či väčšie poškodenie zdravia, lebo akékoľvek ublíženie žiačke či žiakovi školy znamená konkrétnu fyzickú, psychickú či spoločenskú traumu. V zmysle poznania charakteristiky zdravia, z pozície Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO), že „zdravie je stav fyzickej, psychickej a spoločenskej pohody“. Zdravie je najvýraznejšia hodnota každého človeka, jej či jeho života. Fyzická a psychická pohoda sa dá zabezpečiť napr. zdravým životným štýlom, pohybom, relaxáciou, vhodnými voľnočasovými aktivitami či práve lekárskou starostlivosťou, ale spoločenská pohoda je viazaná na celkovú spoločenskú kultúru, morálku, hodnotovú orientáciu, prezentáciu a stav spoločenského spolužitia, deklarovanú či užívateľskú demokraciu, vnútornú či medzinárodnú bezpečnostnú situáciu a hlavne pozíciu človeka v spoločenskom systéme. Bez rozdielu, či ide

o dieťa, dospievajúceho či dospelého. Každá občianka a každý občan chce žiť plnohodnotný život charakterizovaný ako „pretrvávajúce humanizované formy existencie prírody a spoločnosti, ktoré ľudská civilizácia do súčasnosti dosiahla“ (Steindl, 2000, s. 12). A k humanizovaným formám existencie ľudskej spoločnosti patria aj hodnoty zdravia, kvality života, ústretových medziľudských vzťahov, tolerancie a mieru. Oni zabezpečujú spoločenskú bezpečnosť, ktorá môže byť primeranou hrádzou pred prírodnými nebezpečenstvami a možnosťami prevencie nebezpečenstiev ako sú sucho, povodne, víchrice, zemetrasenia, veľké vlny, výbuchy sopiek a i. Lebo spoločenský pokoj a mier umožňuje venovať viac pozornosti a podpory vede, výchove a vzdelávaniu a tým lepšiemu prognózovaniu a zabezpečovaniu ochrany obyvateľov vo všetkých oblastiach života..

Pokiaľ je potrebné uvažovať o riešení bezpečnosti v školskom prostredí prejavuje sa nevyhnutná analýza vonkajších a vnútorných vplyvov. Lebo školy sú, bez rozdielu, súčasťou širšieho spoločenského prostredia a teda vonkajšie ovplyvňovanie ich bezpečnosti sú spojené s ním. Vplyv vonkajšieho prostredia, na bezpečnosť pobytu žiakov v školách, je viazaný práve aj na vonkajšie prostredie školy, začlenenie školy do celkovej spoločenskej i urbanistickej sféry konkrétnej obce (mesta, mestskej časti, dediny), bezpečnostnú situáciu okresu či kraja a následne bezpečnostnú situáciu a jej zabezpečenie v krajine. Ako súčasť celkovej medzinárodnej bezpečnostnej situácie. Lebo, bezpečnosť v školách nemožno obmedziť len na elimináciu ohrozovania žiakov či učiteľov útočníkmi so zbraňami akéhokoľvek druhu, ale aj na oblasti šikanovania, kyberšikanovania, ohovárania, vylučovania z kolektívu, posmeškov a pod. Prejavy, ktoré sú viazané na celkový morálny, hodnotový a kultúrny klímu prostredia. Vonkajšie vplyvy vychádzajú z komunikácie medzi ľuďmi, z riešenia problémov násilia, postupov v eliminácii sociálno-patologických javov, bezpečnosti v prostredí, priamosti a čestnosti v medziľudskom kontakte, vplyvov masovokomunikačných prostriedkov. Zároveň by aj mala, v každom prostredí, znieť idea dobra medzi ľuďmi v zmysle ich vzájomného rešpektu a úcty. Nie v takom prístupe, ako uvádza R. Bregman (2020), že v súvislosti s presadzovaním dobra prichádzajú tri varovania a to:

1. Postaviť sa za ľudské dobro znamená postaviť sa proti vážnej prekážke, lebo existuje cynizmus a problémy sa pri neriešení vracajú.
2. Ak sa postavíme za ľudské dobro staviame sa proti mocným tohto sveta, lebo silný a nádejou naplnený pohľad na ľudskú prirodzenosť ich priamo ohrozuje.
3. Postaviť sa za ľudské dobro znamená rozpútať búrku posmechu lebo vás budú nazývať naivným a nechápajúcim existujúcu realitu. Ale, v súvislosti s B. Carsonom (2015, s. 174) je potrebné konštatovať, že „byť dobrý je voľba. To nemôžu diktovať okolnosti alebo sila, ak sú proti vašej vôli. To je vedomé rozhodnutie, požadované učenie, presvedčenie a sila charakteru.“

Napriek všetkému presadzovaniu a rozvíjaniu dobra, ústretovosti a tolerancie je povinnosťou škôl, ich pedagogických, odborných, technických či administratívnych zamestnancov v línii realizácie výchovy, úloha pôsobenia s cieľmi výchovy charakteru, hodnotovej orientácie, ľudskosti a pozitívneho vzťahu k životu a svetu. Nakoniec, túto úlohu prezentoval aj v pozoruhodnej publikácii Teórie výchovy alebo hľadanie dobra prof. M. Zelina (2004). V nej uviedol aj definíciu pedagogiky ako vedy o humanizme, humanite a sociálnej spravodlivosti. Lebo „všeobecné dobro v konkrétnej podobe znamená 1. určité morálne, legislatívne a inštitucionálne prostredie umožňujúce človeku seba-realizáciu ako jeho najvyššiu potrebu, 2. hospodársko-politické a kultúrne usporiadanie spoločnosti umožňujúce človeku sledovať svoje schopnosti v zhode so záujmami a schopnosťami iných, 3. konkrétnu atmosféru, v ktorej sa človek, jedinec, alebo spoločenské skupiny môžu slobodne rozvíjať v prospech seba i celej spoločnosti“ (Hulan, Dzuriaková, 2007, s. 18 – 19). V tomto poznaní sa ukazuje výrazná potreba výchovného vplyvu prostredí, hlavne v zameraní na hodnotovú orientáciu a charakter s podporou ľudskosti. Kvality, ktoré je potrebné, v procese výchovy a vzdelávania, utvárať predovšetkým postupom, že žiaci spoznávajú určité prejavy dobra z histórie či súčasnosti (obdobie humanizmu a renesancie, reformácie, osvietenstva, osobnosti A. Schweitzera, záchrancov židovských obyvateľov počas holocaustu, M. Gándhího, M. Luthera Kinga jr., N. Mandelu, darcov krvi, opatrovateliek či opatrovateľov a i.). A potom môžu diskutovať o riešení situácií, vzťahov, aktivitách okolo nich. Môžu, počas vyučovania jednotlivých vyučovacích predmetov, realizovať diskusie o človeku, o ľuďoch, o ľudstve ako súbore rozličných typov či rás ľudí, ale pri osvojovaní si skutočnosti, že je jedno, či je niekto svetlý, čierny, žltý, moslim, kresťan, žid, bohatý či chudobný, podstatná je skutočnosť, že je človekom. Človek s reálnymi morálnymi i životnými zásadami v správaní, rozhodovaní a hlavne v konaní v záujme ľudského šťastia, spokojnosti a vzájomnej úcty. Vychádzame z názoru, historického či súčasného, že každý človek sa rodí dobrý a mravný a že ho kazí spoločenské prostredie. Preto je potrebné pozornosť orientovať na normy a hodnoty prostredia, užšieho, stredného či najširšieho, ale aj na dedičnosť viazanú na ľudskú prirodzenosť. Ľudskú prirodzenosť, chápanú ako „súhrn behaviorálnych, kognitívnych, a morálnych charakteristík človeka determinovaný skôr génmi ako výchovou a prostredím“ (Gál, 2004, s. 14). V tomto zmysle už J. J. Rousseau a ďalší pedagogickí myslitelia konštatovali, že človek je v podstate skutočne dobrý, čo znamená potrebu výraznejšej kultivácie spoločenského života, ktorom budú na prvom mieste kultivovaní ľudia, občania, a nie mocichtivosť, vládnutie, zisky či napĺňanie individuálnych alebo skupinových záujmov a potrieb. Ale zároveň je tu aj otázka, ktorú vyslovili už mnohí odborníci – napr. R. M. Sapolsky, A. Gruschka, B. Carson, v čom je podstata skutočnosti, že človek voči človeku sa vie výrazne obetovať, ale na druhej strane aj ublížiť, posielat' do koncentračného tábora, znižovať dôstojnosť či priamo obrat' o život. Teda, ľudia majú byť voči sebe ústretoví, rešpektujúci sa a poznávajúci potreby tých druhých, potreby fyzické, psychické, spoločenské či biologické.

A. Gruschka v publikácii *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung* (1994) píše o odcudzovaní sa ľuďmi, ich nezainteresovanosti o osudy iných, o nedostatočnom spoločenskom prežívaní i túžbach po nadradenosti, ziskuchtivosti či neúprimnosti. Aj po moci a možnosti manipulovať inými ľuďmi, ovládať ich. Aby uvedené manipulácie či odcudzovanie boli eliminované nastáva úloha výchovy a vzdelávania, najmä v línii humanistického zamerania a mieru, v celkovom súhrne ich poznania a presvedčenia. „Humanizmus je potrebné vnímať v obsahu, že je etický, vedecký a filozofický svetonázor, ktorý zmenil svet. Začínal u antických filozofov starovekého Grécka, v konfuciánskej Číne a klasickej Indii a moderný humanizmus vznikol v období renesancie, keď viedol k položeniu základov modernej vedy. V priebehu osvietenstva vytvoril nové myšlienky sociálnej spravodlivosti a inšpiroval demokratické revolúcie našich čias. Humanizmus pomáhal vytvárať nové etické názory zdôrazňovaním hodnoty slobody a šťastia, ako aj ceny všeobecných ľudských práv“ (in Danek, 2022, s. 130). Obsahovo humanizmus znamená úctu a hodnotovo jeho myšlienky a hodnoty vyjadrujú stále obnovovanú dôveru v silu ľudí vyriešiť svoje problémy a dosahovať nové horizonty na základe aktivít, schopností a práce ľudí ako celku i jednotlivcov. V súlade s humanizmom je potrebné uplatňovať i usmerňovať aj správanie i konanie dospelých, dospievajúcich i detí v zmysle eliminácie ohováračiek, osobných útokov, znižovania ľudskej dôstojnosti, zneužívania spoločenskej pozície akéhokoľvek druhu, ale presadzovať význam a hodnotu zdravia, spokojnosti a šťastia každého človeka. Takto je možné zabezpečovať bezpečnosť všeobecne a bezpečnosť v školách tiež. V súlade s pravdou, spravodlivosťou a vnútorným zmierom.

Otázky bezpečnosti všeobecne, ale aj v školských prostrediach, sú dlhodobými sprievodcami nielen v školských systémoch, ale aj v širších spoločenských súvislostiach. Napríklad K. Lorenz v publikácii *8 smrteľných hriechov* (2000) medzi inými uvádza aj preľudnenie Zeme a tým aj rast nezájmu o iných ľudí. Ale prečo? Ved' je potrebné vytvárať ústretové medziľudské vzťahy a odstraňovať akékoľvek negatívne prejavy v súlade s úlohou človeka v živote, jeho sily či prínosu. Otázok je v tomto zmysle veľa, lebo je potrebné jasne deklarovať, či vysvetľovať, že život spoločnosti tvoria všetci ľudia a nie zopár zvolených s povinnosťou riadiť sa potrebami občanov. Bez vyčleňovania sa z ich kvality života. Prinášať príklady z krajín s vysokou mierou šťastia, ľudského rozvoja, demokracie, rovnosti ľudí, nízkou korupciou, kvalitným spoločenským systémom. Ale aj v ich prostredí sa ukazujú negatívne medziľudské aktivity ako napr. vražda švédskeho premiéra O. Palmeho v roku 1986, zbesilé vyčítanie A. Brejvika na ostrove Utoja z roku 2011, strelba vo fínskej škole v marci 2024, prejavy xenofóbie či extrémizmu v Nemecku, Francúzsku, Veľkej Británii, násilia v školách USA, strelba na Filozofickej fakulte Karlovej univerzity v decembri 2023 a ďalšie. Teda, ani sebalepší spoločenský systém v plnej potrebe nezabrání takýmto nebezpečenstvám. Aj v spojení s názorom V. Havla (in Deneen, 2022, s. 15), že „lepší systém automaticky nezaručí lepší život. Skôr je to naopak: len lepším životom sa dá vybudovať lepší systém.“

Čo teda zlyhalo a zlyháva? Úcta voči životu, voči človeku, potrebná tolerancia v názoroch a vzťahoch, nedostatočná eliminácia túžby po nadradenosti, nedostatočné riešenie ubližovania, vlastná nedocenenosť či nepochopenie, snaha o zviditeľnenie, frustrácia? Alebo celková morálno-spoločenská klíma, hodnotová orientácia, vnútorné vzťahy v spoločnosti, neriešenie perspektív či nedostatočný tlak pravdy? Potrebné je otvárať stále väčší priestor a podporu výchove a vzdelávaniu, uznávať morálny charakter, propagovať realizované dobro, zodpovednú pracovnú činnosť, správanie v súlade s právnymi či náboženskými normami a usmerneniami. Lebo hodnoty a normy, spolu s rešpektom voči ustanoveniam ústavy demokratickej krajiny, vytvárajú vhodný vonkajší vplyv prostredia v línii motivácie i podnetov pre život.

Vonkajší vplyv má pôsobiť, alebo byť podnetom na riešenia, aj vnútorných vplyvov v zmysle aktualizácie názoru J. Průchu (1997, s. 403), že „chladná škola má podiel na tom, že ľudia sa stávajú chladnými. Prúd tepla povedie k rastu zodpovednosti za druhých, k rastu porozumenia a dôvery.“ Preto je tu nevyhnutnosť hľadania a nájdenia podstaty nutnej ústretovosti, teda tepla vo vzťahoch a hodnotách v priestoroch škôl. Najskôr to musí byť objektívne poznanie významu a prínosu školy pre každého jednotlivca, vrátane hodnotenia významu vzdelania, vzdelanosti, výchovy, vychovanosti, nasleduje zvýšenie a nevyhnutné docenenie spoločenského významu učiteľov všetkých stupňov a podpora školského systému v krajine. Nielen ako nositeľov a šíriteľov kultúry, ale aj ako prispievateľov do kvality a výkonnosti ekonomiky krajiny. Pokračuje nevyhnutná sila dobrej pedagogickej komunikácie v zmysle jej cieľov a významu, s prínosom odborných, technických i administratívnych zamestnancov škôl. Nasleduje osvojovanie si sily múdrosti, morálky a všeľudskej spolupatričnosti. Škola, základná, stredná či vysoká, je prechodným stupňom dieťaťa či dospelujúceho mladého človeka (na vysokej škole už dospelého) medzi životom v rodine a životom, spoločenským a pracovným, v podmienkach krajiny a učitelia v nej nielenže vzdelávajú a vychovávajú, ale aj zabezpečujú a zodpovedajú za bezpečnosť a zdravie žiakov. Preto žiadaná bezpečnosť a ochrana zdravia má a musí byť zabezpečená:

- dodržiavaním všetkých pravidiel a noriem života školy počnúc štatútom školy, pokračujúc školským poriadkom a realizáciou pravidiel pedagogickej komunikácie končiac,
- celkovým zabezpečením školského nábytku a všetkých zariadení školy, vrátane školskej kuchyne, jedálne či priestorov pre voľnočasové aktivity,
- zodpovedným výkonom vyučovania a dozorom voči žiakom počas prestávok,
- zvýšením autority a významu triednych učiteľov v zmysle lepšieho poznania detí a utvárania triedneho výchovného kolektívu,
- okamžitým riešením aj najmenších prejavov netolerancie medzi žiakmi a tým zabraňovať akejkoľvek forme šikanovania a iným sociálno-patologickým javom,
- zlepšovaním a zdokonaľovaním práce školského klubu detí a rozširovaním možností pre ďalšie voľnočasové aktivity žiakov,

- dôrazným sledovaním vstupov do priestorov školy a pohybu cudzích osôb v nej,
- spoluprácou s Policajným zborom, zvlášť v procese prevencie sociálno-patologických javov,
- nezanedbávaním a účinným rozvojom spolupráce s rodičmi detí alebo ich zákonnými zástupcami,
- uplatňovaním sociálneho konsenzu vo výchovnom pôsobení členov pedagogického zboru,
- všímaním si, reagovaním a nezanedbávaním informácií od detí ako súčasť celkového riadenia a života školy,
- využívaním, poznávaním a uplatňovaním aj skúseností ďalších domácich i zahraničných škôl v tejto oblasti,
- pravidelným vyhodnocovaním a riešením celkového technického stavu školských zariadení.

Zároveň, všetky uvedené opatrenia majú zabráňovať látkovej či nelátkovej závislosti, agresívnemu správaniu, záškoláctvu, extrémizmu, túlaniu, samovražednosti, adrenalínovým aktivitám alebo rizikóvemu správaniu v doprave (Emmerová, 2023).

Uvedené prístupy a opatrenia znamenajú určitú možnosť a priestor pre reguláciu, možno v očiach mnohých aj obmedzovanie voľnosti či slobody, ale zároveň je nutné upozorniť na fakt poznania, že tvoja sloboda končí tam, kde začínaš narušovať slobodu iného človeka (Čič, 2001). Teda, „pre človeka, ako druh či formu života, je totiž charakteristická taká regulácia, ktorá je výsledkom trojakého tvarovania – biologického, spoločensko-kultúrneho a kognitívno-hodnotovo-vôľového. Ľudskú reguláciu konania a myslenia je preto treba skúmať vo vzťahu k danej kultúre, k všeobecnej neurobiológii, ako aj k psychickým štruktúram samotného jedinca“ (Plichtová, 2004, s. 107). Regulácia ľudského správania, v každom prípade, vyžaduje také nevyhnutné postupy, ktoré spájajú základné podmienky života, reálnu morálku vnímanú ako súhrn pravidiel a noriem usmerňujúcich ľudské správanie (Jatschenko, 2023), naplňovanie všetkých náboženských cností či potrieb bez rozdielu náboženského vyznania, jednotu slov a činov v línii pravdy, pokory a medziľudskej úcty, ľudskej rovnosti a spolupráce. Všetky uvedené normy majú byť poznávané a interiorizované v podmienkach jednotlivých škôl šíriacich vzdelanosť, kultúru, mravnosť a ľudskú cnosť. Spoločnosť, ktorá vytvára, či bude vytvárať kvalitné podmienky pre vzdelávanie a výchovu, v normách humanizmu a demokracie, múdrosti a cnosti, ľudskosti a ústretovosti, získa skutočný základ vlastného rozvoja s vplyvom na širší vonkajší svet. Lebo kvalitu života nezabezpečujú len predstavitelia zákonodárnych či výkonných orgánov štátu, oni majú efektívne život usmerňovať v súlade s ústavou, ale všetci občania vlastnou pracovnou činnosťou, správaním, vzťahmi, komunikáciou, rešpektom a uznaním voči sebe. Žiaci sa v takýchto podmienkach majú naučiť aj rešpektu voči múdre mu poznaniu, že rozdiely medzi ľuďmi, neskôr národmi, náboženstvami či štátmi

začali vtedy, keď sa medzi nimi začalo šíriť a presadzovať majetníctvo, konzumizmus či túžba po moci, po moci väčšej, ešte väčšej či najväčšej. Pri všetkom tomto snažení sa postupne strácal človek, človek síce uznávaný, podporovaný, ale aj zneužívaný v prospech iných akoukoľvek formou. Formou ideologickou, pracovnou, svetonázorovou, rasovou, sociálnou a pod. Ale vzdelaní a rozhladení ľudia stále hľadali, hľadajú a budú hľadať skutočnú spravodlivosť, rovnosť či humánny rozvoj v konkrétnom prostredí, v zmysle prepojenia prírodných a spoločenských podmienok i noriem života.

Lebo „prostredie človeka zahŕňa, vedľa hmotných predmetov, nevyhnutné vzťahy, teda, vedľa materiálneho systému aj duchovný systém, t. j. prvky ako veda, umenie, morálka a pod. Podstatné je, že prostredie, ako istý vymedzený priestor, obsahuje podnety, ktoré sú nevyhnutné pre rozvoj osobnosti“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 99). Práve prostredie je tým fenoménom, ktorý výrazne vplýva na život každého jedinca, pôsobí na neho hodnotami, vzťahmi, kultúrou, spôsobom komunikácie, v smere bezpečnosti a hodnôt života, jeho vnímania, či už v línii tradícií, zvykov, poznávania a riadenia sa historickými skúsenosťami, svetovými či národnými, ale predovšetkým zohľadňujúcimi národné potreby pri uznávaní a podpore potrieb, zvykov a skúseností iných národov. V dejinách Slovenskej republiky je prejavovaných a uplatňovaných veľa hodnôt, skúseností či podnetov, od utláčania, podceňovania, nedostatočného uznávania či zaznávania, ale zároveň aj neuvedomovania si skutočnosti, že všetko môžu príslušníci národa svojim životom, poznaním, voľbou schopných predstaviteľov, riadiacich činiteľov, ale aj vlastnými prístupmi, vzťahmi, kultúrou správania či občianskeho spolužitia zmeniť. S týmto všetkým je spojená línia vzdelávania a výchovy budúcich občanov, tvorcov hodnôt, spolupráce a bezpečnosti v národných i medzinárodných podmienkach. Lebo, perspektívu, kvalitu života, bez vlastného pričinenia nemožno očakávať, čakať na podporu i pomoc od iných nestačí, treba ich získavať vlastnou činnosťou a životom. V tejto línii úvah je nutné, do podmienok Slovenskej republiky, vzhľadom na realizáciu bezpečnosti v školách, do uvažovania vniesť viacero otázok a to:

- aká je kvalita života v krajine a čo ju ovplyvňuje,
- je úroveň šťastia v krajine prijateľná,
- je dostatočne zabezpečovaná bezpečnosť obyvateľov aj ich vlastným pričinením,
- je skutočná úroveň všeobecného ľudského rozvoja v krajine (HDI) na potrebnej úrovni,
- aká je úroveň spojenia obyvateľov s krajinou ich života a práce,
- aká je miera spoločensko-politickej i pracovnej aktivity občanov Slovenskej republiky,
- v čom je podstata nespokojnosti či problémov v spoločenskom živote krajiny?

Začiatok odpovedí je nutné nachádzať predovšetkým v pohľade na hodnotenie kvality života, ktorá je, podľa Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO), charakterizovaná ako „individuálne vnímaná životná situácia v kontakte určitej kultúry a určitého hodnotového systému, vo vzťahu k vlastným cieľom, očakávaniam, hodnotiacim kritériám a záujmom“ (in Határ, 2014, s. 8). V nadväznosti na definíciu kvality života P. Ondrejko (2006) rozpracoval aj jej súčasti, ktorými sú životné prostredie, zdravie a choroba, osobná a kolektívna bezpečnosť, úroveň bývania, medziľudské vzťahy, voľný čas, sociálna a technologická charakteristika práce, možnosť podielu na riadení spoločnosti, sociálne istoty a občianske slobody. Pri praktickom uplatňovaní a hodnotení tejto výraznej súčasti života spoločnosti i jednotlivca je potrebné konštatovať, že v Slovenskej republike je kvalita života na primeranej úrovni, čo sa týka uspokojovania potrieb, ale v súvislosti s jej hodnotením aj s potrebnou a nevyhnutnou sebareflexiou každého dospelého občana. S otázkou i odpoveďou ako do celospoločenskej kvality života sama, či sám prispieva? Slovenská republika je v kvalite života na 35. mieste zo 149 hodnotených krajín (údaj z roku 2019). Ďalej je tu index úrovne šťastia a podľa Ústavu pre výskum šťastia v Kodani je v súčasnosti Slovensko na 45. mieste, keď sme klesli o 13 miest z predchádzajúceho 32. miesta. Bezpečnosť nie je nedostatočná, ale potrebné je zvýšiť a skvalitniť autoritu bezpečnostných organizácií, najmä štátnej a obecných polícií, v určitej miere aj armády, pričom sa požaduje aj ostrážitosť samotných obyvateľov. V oblasti všeobecného ľudského rozvoja (HDI), ktorý zahŕňa úroveň výkonnosti hospodárstva, rozvinutého bohatstva krajiny, kvalitu vzdelania, ochranu a zabezpečovanie zdravia, morálny stav spoločnosti či naplňovanie životných očakávaní, je Slovensko na 45. mieste, spolu s Tureckom (2022), spomedzi cca 190 krajín. Nie je to najhoršie, ale existuje priestor na zlepšovanie, aj v súlade s historickým názorom J. A. Komenského, ktorý v publikácii Šťastie národa (Sárospatak, 1652) konštatoval, že šťastie národa a rozvoj každej jeho členky či člena, je vo vzdelanosti, kultúre, schopných ľuďoch v riadení krajiny, dôstojnosti a viere. Doplňiť je potrebné aj fakt, že aj vo vzájomnej súhre, prístupe a iniciatíve všetkých občanov v zmysle noriem ústavy každej demokratickej krajiny. Aj v smere eliminácie negatívneho spoločenského javu, korupcie, pri odstraňovaní ktorej sme, podľa svetových tabuliek, až na 47. mieste. Ďalej je potrebné riešiť, z hľadiska bezpečnosti v školách, v krajine, či z hľadiska prístupov občanov, aj fakt z prieskumov, že až ¼ populácie chce slovenskú krajinu opustiť. Ale ani v cudzine nie je všetko ideálne, sú problémy rozličného druhu a začať treba sebareflexiou či neprevláda strohý egoizmus či individualizmus, vzhľadom na iných ľudí či krajinu.

Teda, sledovať a vyhodnocovať je potrebné aj mieru spoločensko-politickej i pracovnej aktivity občana či občanov, na úrovni vlastenectva či národovectva, mieru tolerancie, súdržnosti, perspektív. Riešiť je potrebné aj podstatu nespokojnosti občanov v línii spravodlivosti, objektívnosti, pravdy,

kultúry či vzťahov. Potrebné je riešiť aj, v súčasnosti, najvýraznejšiu spoločenskú situáciu, v smere eliminácie rozporov, názorového rozdelenia krajiny s presadzovaním, najmä vytváraním podmienok pre občiansku ústretovosť, dôstojnosť, angažovanosť, zodpovednosť. A demokraciu charakterizovanú ako systém riadenia spoločnosti, v ktorej sú eliminované výhody akejkoľvek skupiny alebo jednotlivca (Tóth, 2015). V zmysle užívateľskej demokracie je nutné krajine, zo strany verejných a politických činiteľov, viac slúžiť, neoddeľovať sa od života občanov, nepresadzovať moc, ale politickú kultúru či hľadanie a realizovanie konsenzuálnych riešení. Lebo práve kritizovaná kvalita života a nízka politická kultúra sú zdrojmi podnetov pre odchody obyvateľov z krajiny či znižovanie ich spoločensko-ekonomickej angažovanosti, prípadne zodpovednosti. Celkovo je potrebné uplatňovať, z hľadiska bezpečnosti v školách i celej spoločnosti, štátnej či všeľudskej, text Deklarácie vzájomnej závislosti zo začiatku 21. storočia v znení:

My, ľudia planéty Zem,
s rešpektom k dôstojnosti každého ľudského života,
so starostlivosťou o budúce generácie,
s rastúcim chápaním svojho vzťahu k prostrediu,
s poznaním hraníc našich zdrojov
a s potrebou adekvátnej potravy, vzduchu, vody, prístrešia,
ochrany zdravia, spravodlivosti, seberealizácie,
vyhlasujeme svoju vzájomnú závislosť a rozhodujeme sa
pracovať spolu v mieri
a v harmónii so svojím prostredím,
aby sme zvýšili kvalitu všetkého života, kdekoľvek sa vyskytuje.

A naplnovanie tohto textu je v reálnom živote, na základe kvalitnej výchovy a vzdelávania, vhodný prístup k rozvoju ľudského potenciálu, ľudského kapitálu.

Bibliografia

- Bendl, S. (2011). Školní kázeň v teorii a praxi. Praha : Triton. ISBN 978-80-73874-32-2.
- Bregman, R. (2020). Ľudskosť. Optimistická história človeka. Bratislava : NPress. ISBN 978-80-99925-38-1.
- Carson, B. (2015). You have a brain. Grand Rapids : Zondervan. ISBN 978-0-310-74599-0.
- Čič, M. (2001). Cesta k demokracii. Pezinok : Formát. ISBN 80-89005-06-3.
- Danek, J. (2018). Osobnosť, spoločnosť, výchova. Nadlak : Editura. Ivan Krasko. ISBN 978-973-107-127-5.
- Danek, J. (2022). Výchova v teórii a praxi. Trnava : UCM. ISBN 978-80-572-0248-6.

- Deneen, P. J. (2022). Prečo liberalizmus zlyhal. Bratislava : Postoj Media s.r.o. ISBN 978-80-89994-54-7.
- Emmerová, I. (2012). Spolupráca školy s rodinou pri prevencii problémového správania žiakov základných a stredných škôl s osobitným zreteľom na pôsobenie sociálneho pedagóga. Hradec Králové : Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-232-4.
- Emmerová, I. (2023). Možnosti školy v prevencii rizikového a problémového správania žiakov. Ružomberok : Verbum. ISBN 978-80-561-1019-5.
- Emmerová, I. (2023). Riešenie rizikového a problémového správania žiakov. Ružomberok : Verbum. ISBN 978-80-561-1020-1.
- Gál, E. (2004). Ľutujem, ale vaša duša práve zomrela. Antropos – časopis pre humanitné a sociálne poznanie. 1, 2004, č. 1, s. 13 – 16.
- Gruschka, A. (1994). Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar : Büchse der Pandora. ISBN 978-38-8178-080-3.
- Határ, C. (2014). Kvalita života inštitucionalizovaných seniorov v edukačnom kontexte. Nitra : UKF. ISBN 978-80-558-0701-0.
- Hulan, B., Dzuriaková, J. (2007). Sociálna etika. Žilina : ŽU. ISBN 978-80-8070-680-7.
- Jachtchenko, W. (2020). Manipulatívna rétorika. Praha : Grada. ISBN 978-80-271-2900-3.
- Kraus, B., Poláčková, V. a kol. (2001). Člověk, prostředí, výchova. Brno : Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- Lorenz, K. (2000). 8 smrtelných hříchů. Praha : Portál. ISBN 80-20008-42-X.
- Ondrejko, P. (2006). Úvod do metodológie sociálnych vied. Bratislava : Regent. ISBN 80-88904-44-7.
- Plichtová, J. (2004). O dvojakej prirodzenosti človeka. Filozofia, 59, 2004, č. 2, s. 100 – 109.
- Průcha, J. (1997). Moderní pedagogika. Praha : Portál. ISBN 80-7178-170-3.
- Sapolsky, R. M. (2017). Behave. The Biology of Human and Our Best and Worst. New York : Penguin Press. ISBN 978-159-4205-071.
- Steindl, M. (2000). O smrti. Bratislava : Iris. ISBN 80-80778-90-5.
- Tóth, R. (2015). Politologický slovník. Praha : Portál. ISBN 978-80-262-0807-5.
- Zelina, M. (2004). Teórie výchovy alebo hľadanie dobra. Bratislava : SPN. ISBN 80-10-00456-1.

Prof. PaedDr. Ján Danek, CSc.

Katedra pedagogiky

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

danek@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.19-25>

Bezpečnosť školského prostredia – súčasný stav a problémy

The Safety of School Environment – Current Status and Problems

Ingrid Emmerová

Abstract

The study deals with the safety of the school environment. It presents selected results of research conducted with primary and secondary school teachers. It pays special attention to the real possibilities of primary and secondary school teachers in creating a safe school environment. It presents selected options for creating a safe school environment.

Keywords: Safe school environment. Risk behaviour of pupils. Prevention.

Úvod

Bezpečnosť je každodenne používaným pojmom. Bezpečnosť školského prostredia je základnou podmienkou pre optimálny výchovno-vzdelávací proces. Bezpečnosť v škole by mala byť samozrejmosťou pre všetkých žiakov (bez ohľadu na vek, pohlavie či sociálne prostredie, z ktorého pochádzajú), ako aj pre všetkých zamestnancov školy.

Súčasnú dynamickú zmenu v spoločnosti so sebou prinášajú mnohé pozitívne, ale aj negatívne skutočnosti, ktoré sa prejavujú v rôznych oblastiach života. Dôkazom toho sú rôzne bezpečnostné riziká a hrozby, ktoré sa môžu dotknúť aj školského prostredia.

Podľa Miovskeho a kol. (2012) jednotlivé skupiny fenoménov rizikového správania sú spojené s rôznymi **bezpečnostnými rizikami** pre žiakov i personál školy. Je potrebné pre danú konkrétnu školu doplniť pravidlá chodu školy nad rámec povinností daných platnou legislatívou tak, aby došlo k minimalizácii dopadov rizikového správania na žiakov a zamestnancov školy. Tieto pravidlá môžu byť spracované tak na úrovni školského poriadku, ako aj na úrovni doporučení a dobrovoľných pravidiel zapracovaných do dokumentov vzťahujúcich sa k rôznym školským aktivitám a akciám (vrátane napr. exkurzií, školských výletov a pod.). Možno súhlasiť s Kropíkovou (2016), podľa ktorej rodič chce od školy, aby hlavne zaistila bezpečnosť pre jeho dieťa a pokoj na školskú prácu, chce, aby jeho dieťa zažilo v škole úspech.

Veteška, Svobodová a Tureckiová (2022) vhodne upozorňujú, že akékoľvek vízie a stratégie nie sú zrealizovateľné, pokiaľ sa nebudeme cítiť bezpečne, a preto je pre kvalitnú realizáciu pedagogického procesu najprv nutné zabezpečiť bezpečné prostredie. V tejto súvislosti zdôrazňujú školské pravidlá a komunikačné pravidlá. Základ bezpečia tvoria pravidlá, ktoré predstavujú rámec vzájomných vzťahov a žiadúcich spôsobov správania komunikácie v škole. Existujúce pravidlá je potrebné odkomunikovať, pokiaľ o pravidle niekto nevie, nemožno počítať s jeho rešpektovaním.

Učitelia ako spolutvorcovia bezpečného školského prostredia

Bezpečnosť školského prostredia môže byť ovplyvnená rôznymi skutočnosťami. Bezpečnosť ovplyvňuje rizikové alebo problémové správanie žiakov, najmä agresívne správanie a šikanovanie, klíma školy, vzťahy medzi aktérmi vzdelávania, efektívnosť preventívnych aktivít v škole, riešenie nevhodného správania, kvalita spracovania školských dokumentov, najmä školského poriadku a plánu preventívnych aktivít. Extrémnym prípadom narušenia bezpečnosti školského prostredia je ozbrojený útok (napr. ozbrojený páchateľ vnikne do školy, žiak si prinesie zbraň, zaútočí bývalý žiak).

Škola ako významný výchovný a socializačný činiteľ by mala predstavovať bezpečné prostredie. Dominantnú úlohu pri vytváraní takéhoto prostredia majú najmä pedagogickí a odborní zamestnanci škôl, ktorí musia byť na tvorbu bezpečnej školy adekvátne pripravení.

V mesiacoch október 2022 až marec 2023 sme dotazníkovou metódou realizovali **výskum u učiteľov základných a stredných škôl** na Slovensku (N 384 respondentov), zastúpené boli všetky kraje. Výskum bol zameraný na oblasť bezpečnosti školského prostredia, vrátane výskytu rizikového a problémového správania žiakov a analýzu vzdelávacích potrieb učiteľov v tejto oblasti.

Použili sme dotazník vlastnej konštrukcie, respondenti mali možnosť pri výskyte rizikového správania uviesť jednu z možností: *1 – nikdy, 2 – 1-2x za rok, 3 – 1-2x za mesiac, 4 – veľmi často, týždenne*. Výsledky nášho výskumu potvrdzujú výskyt rizikového a problémového správania žiakov základných a stredných škôl a možno konštatovať, že k najrozšírenejším druhom rizikového správania žiakov základných a stredných škôl patria:

- fajčenie (AM 2,64),
- agresívne správanie (AM 2,61),
- záškoláctvo (AM 2,46),
- šikanovanie (AM 2,10).

Naše výsledky potvrdili aj výskyt ďalších foriem rizikového správania, konkrétne vandalizmus (AM 1,99), správanie s rymí nelátkových závislostí (AM 1,77), kyberšikanovanie (AM 1,67), pitie alkoholu (AM 1,66), krádeže (AM 1,59), poruchy príjmu potravy (AM 1,59), užívanie nelegálnych drog

(AM 1,49), extrémistické prejavy (AM 1,45) a rizikové sexuálne správanie (AM 1,33). Medzi žiakmi sa vyskytujú aj formy autoagresívneho správania a to sebapoškodzovanie (AM 1,54) a aj samovražedné konanie (AM1,26).

Bezpečnosť školského prostredia najviac narúša agresívne správanie a šikanovanie medzi žiakmi, ďalej vandalizmus, extrémistické prejavy. Výrazné riziko v tomto smere predstavuje aj pitie alkoholu a užívanie ďalších drog, keďže tieto môžu vyvolávať agresívne správanie a znižovať zábrany u ich užívateľov. Závažným problémom sa v súčasnosti stáva nárast agresívneho správania žiakov, čo potvrdzujú aj výsledky ďalších výskumov (Holguin-Alvarez et al., 2020; Chen, Zhu, 2022; Strohmeier, Gradinger, 2022), ako aj jeho rozšírenie do virtuálneho priestoru (Dulovics, Niklová, Zošáková, 2023).

Zamerali sme sa aj na analýzu vzdelávacích potrieb učiteľov základných a stredných škôl v oblasti bezpečnosti školského prostredia. Najčastejšie sa vyskytujúce oblasti, v ktorých by sa respondenti chceli vzdelávať sú:

- Riešenie problémového správania žiakov.
- Efektívna preventívna práca v škole.
- Spolupráca školy a rodiny.
- Komunikácia učiteľ – žiak.
- Školská disciplína.
- Sociálno-emocionálna výchova a rozvoj mäkkých zručností žiakov.
- Stres a jeho riešenie, syndróm vyhorenia.
- Efektívne riešenie konfliktov.

Z výpovedí respondentov vyplýva, že najväčší záujem majú učitelia o problematiku riešenia rizikového či problémového správania žiakov, pri voľných odpovediach väčšinou konkretizovali problematiku agresívneho správania a šikanovania žiakov. Nasleduje oblasť efektívnej prevencie, osobitne preventívnych aktivít s celou triedou so zameraním na zlepšenie vzťahov. Náročnosť učiteľskej profesie potvrdzuje vysoký počet respondentov, ktorí by privítali vzdelávacie aktivity na tému riešenia stresu a syndrómu vyhorenia, ako aj efektívneho riešenia konfliktov. Často sa vyskytovala oblasť spolupráce s rodinou, niektorí respondenti upresnili „s rodinou zo sociálne znevýhodneného prostredia“ alebo „z marginalizovaných rómskych komunít“. Pozitívne možno hodnotiť skutočnosť, že učitelia majú záujem o absolvovanie ďalšieho vzdelávania.

Vybrané možnosti tvorby bezpečného školského prostredia

Problematika zmysluplného riešenia bezpečnosti školského prostredia je v súčasnosti veľmi naliehavá. Bezpečné školské prostredie ovplyvňuje spokojnosť žiakov, čo sa pozitívne premieta do vzdelávacích výsledkov.

Agresívne správanie žiakov a šikanovanie vážne narúša bezpečnosť školského prostredia i wellbeing žiakov, ako aj pedagogických a odborných zamestnancov škôl.

V škole je potrebné okrem špecifickej prevencie, zameranej na jednotlivé druhy problémového správania, realizovať aj nešpecifickú prevenciu. V rámci nej je nutné u žiakov rozvíjať sociálne spôsobilosti, podporovať efektívne riešenie problémov a konfliktov, rozvíjať sociálnu komunikáciu, empatiu i asertívne správanie. V prevencii je prioritou hodnoty žiakov a normy ich správania zmeniť tak, aby rizikové resp. problémové správanie nepripadalo ako žiaduce či „in“, ale ani ako neutrálna sociálna norma. Pre efektívnu prevenciu je nutné prepojenie kognitívnej, afektívnej a konatívnej zložky osobnosti u žiakov, čiže prepojenie preventívneho pôsobenia na „vedomosti – postoje – sociálne zručnosti“. To znamená, že okrem sprostredkovania objektívnych vedomostí o sociálnopatologických javoch, je nutné svoje úsilie zameriavať aj na rozvíjanie negatívnych postojov k takýmto javom. Zároveň však škola musí pripraviť žiakov rozvíjaním sociálnych zručností zameraných na odmietanie rizikového či problémového správania, za predpokladu, že budú žiaci k nemu motivovaní vonkajším prostredím. K tomuto intenzívne prispieva práca v skupine a so skupinou žiakov.

Preventívna práca so skupinou žiakov sa prioritne javí ako efektívna z hľadiska počtu účastníkov: jeden realizátor prevencie – pedagogický či odborný zamestnanec školy, pracovník poradenského zariadenia či iný aktér prevencie, preventívne a výchovne pôsobí na celú triedu žiakov (v tejto súvislosti je potrebné upozorniť, že hromadné akcie napriek vysokému počtu účastníkov nemožno považovať za efektívnu prevenciu). K ďalším výhodám preventívnej práce so skupinou žiakov zaraďujeme využitie skupinovej dynamiky, socializáciu členov skupiny, sociálne učenie a podporu sociálneho rozvoja žiakov. Skupinové vzťahy pôsobia na jednotlivca a ovplyvňovaním skupinových vzťahov sa zlepšuje školská klíma i výchovno-vzdelávací proces. Preventívna práca so skupinou žiakov zvyšuje pochopenie a porozumenie pre pocity spolužiakov, žiaci sa môžu presvedčiť, že vyjadrovanie pocitov má komunikačnú hodnotu, trénujú si otvorenú a funkčnú komunikáciu, pochopia, že ľudia môžu mať na veci odlišné názory.

Nešpor (2019) zdôrazňuje **zručnosti potrebné pre život** – tzv. life skills: zručnosti sebaovplyvňovania (motivovať k zdravému spôsobu života, chrániť svoje sebavedomie, plánovať čas, viesť vyvážený životný štýl) a sociálne zručnosti (schopnosť čeliť sociálnemu tlaku, empatia, zdravé sebaapresadzovanie, komunikácia, nachádzanie kompromisu, rozhodovanie, schopnosť predvídať následky svojho konania, mediálna gramotnosť a pod.). Jablonský (2023) upozorňuje, že akcent súčasného vzdelávania by mal jednoznačne smerovať k tomu, aby sme pripravovali kreatívnych žiakov, ktorí uvažujú kriticky, dokážu kooperovať a vedia riešiť problémové situácie.

Obsahové štandardy pre oblasť rozvoja životných zručností – sociálne zručnosti a zručnosti sebaovplyvňovania/sebaregulácie (Tichý, Vojtová, Božík, Kříž, 2023) definujú **zručnosti sebaovplyvnenia (z angl. self-management**

skills) – ako osobné a systematické uplatňovanie stratégií zameraných na zmenu správania s cieľom dosiahnuť požadované zmeny vo vlastnom správaní (patria sem schopnosti kritického myslenia, kreatívneho myslenia, konštruktívneho riešenia problémov, rozhodovania o vlastných životných cieľoch a prioritách, predvídať následky určitého správania a konania, stanovovania si cieľov, sebamotivácie, sebareflexie a sebauvedomenia, schopnosť sebaocenenia a sebahodnotenia, zvládania emócií, zvládania stresu, plánovania a kontrolovania, schopnosť organizovania času (time manažment), flexibility) a **sociálne zručnosti (z angl. social skills)** – ako schopnosti adaptívneho, naučeného a spoločensky akceptovateľného správania, ktoré umožňujú efektívne sa vyrovnáť s požiadavkami a výzvami každodenného života (patria sem schopnosť čeliť sociálnemu tlaku, asertívne zručnosti (najmä schopnosť zdravého sebapresadenia), schopnosť empatie, komunikačné zručnosti, zručnosti konštruktívneho riešenia konfliktov, schopnosť vytvárania zdravých sociálnych vzťahov, schopnosť sebareflexie a poznávania druhých (sociálnej percepcie), zvládanie záťažových a konfliktných situácií (copingové stratégie), mediálna gramotnosť).

Záver

Mimoriadne aktuálnou sa stáva požiadavka permanentného vzdelávania učiteľov, mali by sa zúčastňovať na vzdelávacích aktivitách a cielene rozvíjať svoje kompetencie. Nevyhnutné je ponúkať učiteľom vzdelávacie aktivity na aktuálnu tému prevencie a riešenia rizikového správania žiakov, vrátane rizík a edukačných možností online prostredia.

V súvislosti s tvorbou bezpečného školského prostredia pre prax odporúčame:

- **Realizovať monitoring výskytu rizikového či problémového správania.** Podľa skladby žiakov a problémov, ktoré sú špecifické a vychádzajú z rozmanitosti školských tried, z dlhodobého pôsobenia sociálnych vplyvov a pod., sa musia cielene zameriavať aj preventívne aktivity.
- V školskom prostredí je nutné **dôsledne riešiť i menej závažné problémy v správaní žiakov**, pretože ich prehliadanie či podceňovanie môže u nich viesť k závažnejším formám deviantného správania.
- Realizovať **špecifickú**, ale aj **nešpecifickú** prevenciu.
- Keďže majú žiaci **problémy v oblasti medziľudských vzťahov** a sociálnych spôsobilostí, je potrebné naučiť ich riešiť konflikty, spracovať neúspech a pod.
- V školách **nestačí eliminovať rizikové správanie žiakov**, je tiež potrebné **realizovať aktivity na podporu sociálnych vzťahov žiakov v triedach**, ako aj vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi.
- Vytvárať **inkluzívne prostredie**, zamestnávať sociálnych pedagógov a školských psychológov.

- Realizovať **prevenciu viktimácie**.
- Vysvetliť žiakom, ako v prípade ozbrojeného útoku reagovať, čiže: útek – úkryt – útok.
- Zavádzať efektívne pravidlá.
- Zvážiť výhody a nevýhody **kamerových systémov**.

Riešením tejto závažnej situácie nie je inštalovanie detektorov kovov do škôl, ale **záujem o žiaka a jeho problémy**.

Bibliografia

- Holguin-Alvarez, J. et al. (2020). Aggressive school communities: transformation of coexistence through activist education methods. In: *Problems of Education in the 21st Century*. 2020, 78 (4), s. 553 – 575. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.553>
- Dulovics, M. – Niklová, M. – Zošáková, K. (2023). *Digitálna vulnabilita detí a mládeže*. Banská Bystrica: Belianum, 2023. 147 s. ISBN 978-80-557-2078-4.
- Chen, Q. – Zhu, Y. (2022). Cyberbullying victimisation among adolescents in China: Coping strategies and the role of self-compassion. In: *Health and Social Care in the Community*. 2022, 30 (3), s. 677 – 686. <https://doi.org/10.1111/hsc.13438>
- Jablonský, T. (2023). Vedomosti v úzadí – trend reformných snáh alebo slepá ulička pedagogických teórií. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2023, 22 (5), s. 38 – 42. ISSN 1336-2232. <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.5.38-42>
- Kropíková, M. (2016). Školní kázeň – téma vděčné a věčné. In: *Prevence*. 2016, č. 1, s. 6 – 7. ISSN 1214-8717.
- Miovský, M. a kol. (2012). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Univerzita Karlova, 232 s. ISBN 978-80-87258-89-7.
- Nešpor, K. (2019). *Přirozené způsoby zvládnání stresu*. Praha: Raabe, 143 s. ISBN 978-80-7496-443-5.
- Strohmeier, D. – Grading, P. (2022). Cyberbullying and cyber victimization as online risks for children and adolescents. In: *European Psychologist*. 2022, 27 (2), pp. 141 – 150. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000479>
- Tichý, L. – Vojtová, Z. – Božík, M. – Kříž, T. (2023). *Odborná činnost' prevencia rizikového správania*. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/c90/27298.6c65c6.pdf>
- Veteška, J. – Svobodová, Z. – Tureckiová, M. (2022). *Školský management. Konceptualizace a klíčové oblasti oboru*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 124 s. ISBN 978-80-7603-348-1.

Príspevok je priebežným výstupom projektu KEGA 012KU-4/2022 „Bezpečnosť školského prostredia – nová výzva pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov základných a stredných škôl“.

Prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

ingrid.emmerova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.26-32>

Bezpečnosť školského prostredia – zahraničné skúsenosti

Security of the School Environment – Foreign Experience

Tomáš Jablonský

Abstract

The safety of the school environment is a key factor in ensuring quality education and the protection of both pupils and all school staff. This paper focuses on the analysis of foreign experiences in the field of improving security in schools, with the aim of identifying good practices and their subsequent possible application. The aim of the paper is to provide an overview of effective measures that can serve as inspiration for the development of safety policies in Slovak schools, with an emphasis on adapting best practices to local conditions and needs.

Keywords: School environment. Security. Comparison. Experience. Programmes.

Inštitucionálna edukácia nie je len miestom vzdelávania, ale aj miestom, kde sa budujú sociálne vzťahy a formuje osobnosť každého jednotlivca. Nebezpečné školské prostredie významne ovplyvňuje školskú dochádzku žiakov, ich angažovanosť, motiváciu a ďalšie relevantné premenné, ktoré majú vplyv na pozitívne efekty vo vzdelávaní. Preto je kľúčové, aby sme zabezpečili prostredie, ktoré podporuje bezpečnosť a pohodu všetkých jej členov.

Komparácia bezpečnosti školského prostredia vo svete môže byť pomerne zložitá, pretože bezpečnostné podmienky sa veľmi líšia medzi jednotlivými krajinami a regiónmi. Každá krajina má svoje vlastné výzvy a kontext, ktoré ovplyvňujú spôsob, akým sa zaoberá bezpečnosťou vo svojich školách.

Existuje však súbor faktorov, ktoré sú relevantné pri porovnávaní bezpečnosti škôl vo svete (Langman, 2009; Poland, 2017; Modzeleski – Reddy Randazzo, 2018; Perry – Fennelly, 2014):

- *Bezpečnostné opatrenia, školské politiky a legislatíva:* Vo viacerých krajinách existujú špecifické zákony a predpisy, ktoré stanovujú požiadavky na bezpečnosť školských zariadení. Tieto zákony často zahŕňajú normy pre fyzickú bezpečnosť budov, pravidlá pre krízové riadenie a protokoly pre nahlásovanie incidentov. Svetové organizácie ako UNESCO a UNICEF poskytujú rámce a odporúčania pre bezpečnosť školských prostredí na globálnej úrovni, ktoré môžu byť prispôbené

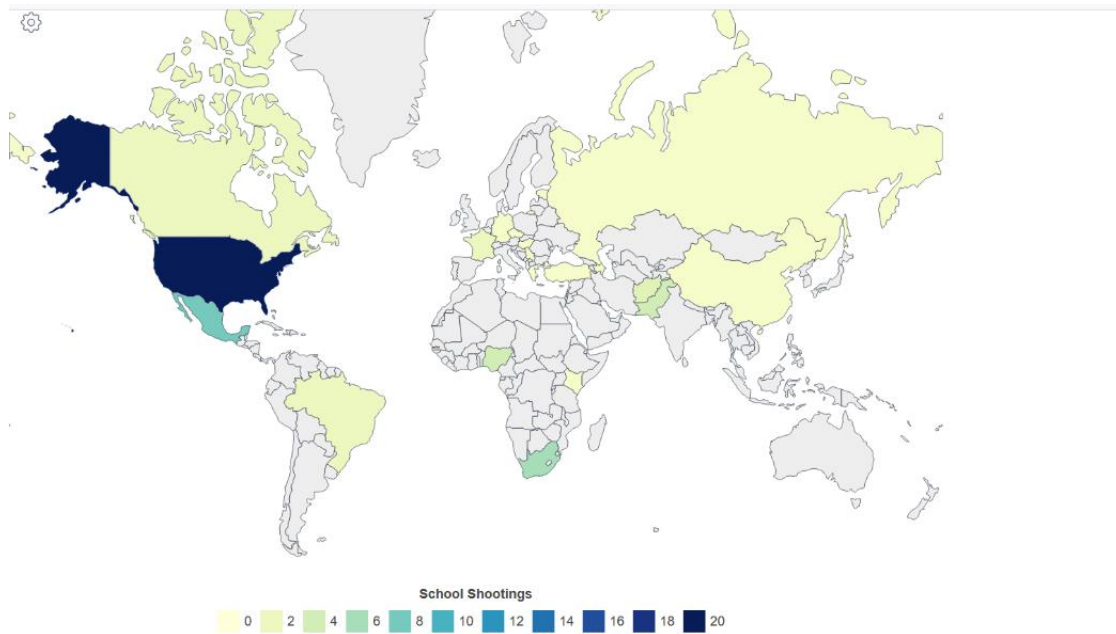
miestnym podmienkam. Medzi uvedené môžeme zaradiť aj špecifické predpisy ako napr. bezpečnostné audity na školách, ktoré hodnotia stav bezpečnostných opatrení a identifikujú oblasti na zlepšenie, taktiež bezpečnostné protokoly na okamžité nahlasovanie akýchkoľvek hrozieb alebo incidentov, pravidelné cvičenia na krízové situácie a prísnejšie kontroly prístupu do školských budov a pod.

- *Výskyt násilia a kriminality*: ide o vážny problémom, ktorý ovplyvňuje fyzickú aj psychickú pohodu žiakov a zamestnancov. Tento problém zahŕňa rôzne formy násilia, vrátane fyzických útokov, šikanovania, kyberšikanovania, vandalizmu atď.
- *Sociálne a ekonomické podmienky*: Bezpečnosť školského prostredia môže byť ovplyvnená aj sociálnymi a ekonomickými podmienkami v danej krajine. Krajiny s vyššou mierou chudoby, nezamestnanosti alebo sociálnymi konfliktmi sa môžu stretávať s väčšími výzvami v zabezpečení bezpečnosti vo svojich školách.
- *Kultúrne a výchovné faktory*: Každá kultúra má svoje vlastné normy a hodnoty, ktoré môžu ovplyvniť bezpečnostné štandardy vo školách. Krajiny s dôrazom na disciplínu a rešpekt voči autoritám môžu mať iné prístupy k zabezpečeniu bezpečnosti vo svojich školách ako krajiny s dôrazom na individualizmus a demokratické princípy.

V závislosti od týchto faktorov sa bezpečnosť školského prostredia vo svete môže líšiť. Niektoré krajiny majú veľmi vysoké bezpečnostné štandardy a veľmi nízku mieru násilia vo školách, zatiaľ čo iné krajiny môžu čeliť väčším bezpečnostným výzvam. Celkovo je však cieľom všetkých krajín zabezpečiť bezpečné a podporujúce prostredie pre vzdelávanie žiakov.

Niekoľko vybraných štatistík:

Obrázok č. 1: Školské strelby podľa krajín 2024



Zdroj: *worldpopulationreview.com*

18 krajín s najväčším počtom prestreliet na školách (celkový počet incidentov 2009 – 2018):

- Spojené štáty americké – 288;
- Mexiko – 8;
- Južná Afrika – 6;
- Nigéria a Pakistan – 4;
- Afganistan – 3;
- Brazília, Kanada, Francúzsko – 2;
- Azerbajdžan, Čína, Estónsko, Nemecko, Grécko, Maďarsko, Keňa, Rusko a Turecko – 1.

Od roku 1999 zažilo viac ako 338 000 študentov v USA násilie so zbraňou v škole.

Spúšťačmi môžu byť rôzne príčiny. Jednotlivci, ktorí páchajú strelbu v škole, sú často ovplyvnení oslabujúcimi faktormi, ktoré môžu zahŕňať rôzne formy rodinnej dysfunkcie, psychické problémy a pod. Bežné zdroje motivácie pre strelcov môžu zahŕňať depresiu, samovražedné myšlienky, pocit prenasledovania, odplatu za šikanovanie alebo romantické odmietnutie alebo túžbu po

pozornosti alebo uznání. Na druhej strane, potenciálne spúšťače ako rôzne zdroje zábavy (filmy, videohry a komiksy atď.), sú často prezentované ako faktory, ktoré významne ovplyvňujú patologické správanie – ide o konštatovania, ktoré sú zriedka podložené dôveryhodnou, recenzovanou vedou.

Čoraz viac výskumov poukazuje na to, že bezpečné a zdravé vzdelávacie prostredie je pre žiakov nevyhnutné na dosiahnutie maximálnych študijných výsledkov. V celosvetovom meradle existuje veľké množstvo expertov, ktorí sa venujú predmetnej problematike, ako na úrovni teoretickej, empirickej a prakticko-činnostnej a prispievajú k diskusii a výskumu v tejto oblasti - *Peter F. Langman* (psychológ, zaoberá sa motiváciami hromadných strelieb v školskom prostredí, je výskumníkom Národného centra pre hodnotenie hrozieb tajnej služby USA. V roku 2020 sa stal riaditeľom výskumu a školenia bezpečnosti na školách v spoločnosti); *Kenneth S. Trump* (zakladateľ a prezident spoločnosti National School Safety and Security Services, Inc. so sídlom v Clevelande. Je považovaný za popredného experta na bezpečnosť školského prostredia); *Ronald D. Stephens* (riaditeľ Národnej asociácie pre bezpečnosť školského prostredia, aktívne sa angažuje v prevencii násilia a ochrane žiakov); *Dewey G. Cornell* (forezný klinický psychológ, riaditeľ projektu Virginia Youth Violence Project, zakladateľ Programu pre bezpečnú a podporujúcu školu, je autorom Comprehensive School Threat Assessment Guidelines - model hodnotenia školských hrozieb založený na dôkazoch, ktorý sa používa v školách v USA a Kanade); *Marisa Reddy* (špecializuje sa na problematiku bezpečnosti škôl a riešenie násilia v školskom prostredí); *Scott Poland* (klinický psychológ so špecializáciou na krízové intervencie a bezpečnosť škôl. Ide o medzinárodne uznávaného odborníka na školskú bezpečnosť, samovraždy mládeže, sebapoškodzovanie, šikanovanie, prevenciu/intervenciu školských kríz, hodnotenie hrozieb a rodičovstvo v náročných časoch); *Sue Limber* (profesorka psychológie na Clemson University a vedúca výskumu v Institute on Family and Neighborhood Life, výskumne sa zameriava na oblasť šikanovania a agresie v školskom prostredí a jej práca poskytuje dôležité informácie o účinných stratégiách prevencie a intervencie).

Uvedení autori prispeli k rozvoju poznatkov a stratégií v oblasti bezpečnosti školského prostredia a ich práca je cenným zdrojom informácií pre školy, pedagógov, rodičov a výskumníkov.

Na základe ich prác, výskumných zistení a ďalších aplikačných postupov, môžeme sumarizovať relevantné kritériá smerujúce k vytvoreniu bezpečného školského prostredia:

- *Identifikácia potenciálnych hrozieb a rizík* - môžu zahŕňať vonkajšie hrozby ako prístup neoprávnených osôb do školských budov, ale aj vnútorné hrozby ako šikanovanie, násilie alebo zneužívanie.
- *Implementácia bezpečnostných opatrení* - na základe identifikovaných hrozieb následná implementácia ako napr. fyzické bezpečnostné opatrenia, ako sú bezpečnostné kamery, alarmy, a uzamykateľné dvere; vzdelávacie programy pre žiakov a zamestnancov o bezpečnostných

postupoch a prevencii; zriadenie systému na nahlásenie prípadov šikanovania, násilia alebo iných bezpečnostných incidentov; spolupráca s miestnymi orgánmi a bezpečnostnými službami na pravidelných cvičeniach a simuláciách situácií ohrozujúcich bezpečnosť.

- *Podpora zdravého prostredia* – relevantné je taktiež emocionálne a sociálne zdravie žiakov, ktoré môže zahŕňať poskytovanie psychologického poradenstva a podpory, vytváranie inkluzívneho prostredia, podpora programov proti šikanovaniu a násiliu, ktoré zvyšujú povedomie o týchto problémoch a poskytujú nástroje na ich riešenie.
- *Komunikácia a kooperácia* - komunikácia je kľúčová pre úspešné zabezpečenie školského prostredia. Je dôležité, aby škola pravidelne komunikovala so žiakmi, rodičmi a zamestnancami o bezpečnostných opatreniach a postupoch v prípade krízovej situácie.
- *Neustále zdokonaľovanie* - bezpečnostné opatrenia a postupy by mali byť pravidelne preskúmané, korigované a aktualizované na základe nových poznatkov a skúseností.

Existuje mnoho programov a iniciatív, ktoré sa zameriavajú na tvorbu bezpečného školského prostredia (Lanfman, 2015; Perry – Fennely, 2014; Stephens, 1995):

- *Školské bezpečnostné programy*: obsahujú pravidlá a postupy pre zvládanie rôznych situácií, ako sú napríklad krízové situácie, násilie, vandalizmus a pod.
- *Antibullyingové programy*: Programy zamerané na prevenciu a zvládanie šikanovania môžu pomôcť vytvoriť prostredie, kde sa študenti cítia bezpečne a rešpektovaní.
- *Programy na podporu duševného zdravia*: Poskytovanie podpory a zdrojov na podporu duševného zdravia študentov môže prispieť k vytvoreniu pozitívneho a bezpečného prostredia.
- *Bezpečnostné cvičenia a simulácie*: Školy môžu uskutočňovať cvičenia na prípravu na rôzne bezpečnostné hrozby, ako sú napríklad požiare, prírodné katastrofy alebo aktívne streľby.
- *Programy na podporu inklúzie*: Programy zamerané na inklúziu a diverzitu môžu pomôcť vytvoriť prostredie, kde sa každý žiak cíti akceptovaný a podporovaný.
- *Spolupráca so žiackou radou a rodičmi*: Zahnutie žiackej rady a rodičov do procesu tvorby bezpečného školského prostredia môže prispieť k väčšej angažovanosti a podpore zo strany celej komunity.

Uvedené programy môžu byť prispôbené potrebám a špecifikám každej školy a ich účinnosť môže byť posudzovaná na základe konkrétnych výsledkov a spätných väzieb od žiakov, učiteľov a rodičov.

Implementácia komplexných stratégií, ktoré zahŕňajú fyzickú bezpečnosť, prevenciu násilia a krízový manažment, spolu s dodržiavaním príslušných

zákonov a predpisov, prispieva k vytvoreniu bezpečného a podporujúceho prostredia pre všetkých žiakov a zamestnancov škôl (Emmerová, 2020, 2022). Príklady zo zahraničia ukazujú, že integrovaný prístup, ktorý zahŕňa spoluprácu všetkých zainteresovaných strán, je najúčinnejší pri dosahovaní tohto cieľa. Bezpečnosť školského prostredia je teda komplexným problémom, ktorý vyžaduje komplexné riešenia a úzku spoluprácu medzi školami, komunitami, samosprávami a ďalšími zainteresovanými stranami.

Bibliografia

- Devasia, A. (2024). School Security Measures & Guide For Students & Staff. [cit. 2024-05-20]. <https://getsafeandsound.com/blog/school-security-measures/>
- Emmerová, I. – Jablonský, T. – Blažić, M. (2023). Aggressive behaviour of pupils towards teachers. In: *Didactica Slovenica*. Novo mesto (Slovensko) : Pedagoška obzorja. ISSN 0353-1392. Roč. 38, č. 1 (2023), s. 63-75. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i1.5>
- Emmerová, I. (2020). Extrémizmus a radikalizácia - aktuálne výzvy školskej prevencie. In: *Mládež a spoločnosť*. Bratislava (Slovensko) : Centrum vedecko-technických informácií SR. ISSN 1335-1109. Roč. 26, č. 1 (2020), s. 3-11.
- Emmerová, I. (2022). Agresívne správanie žiakov - stále aktuálny problém a naliehavá výzva pre prevenciu v škole. In: *Mládež a spoločnosť*. Bratislava (Slovensko) : Centrum vedecko-technických informácií SR. ISSN 1335-1109. Roč. 28, č. 1 (2022), s. 5-12.
- Emmerová, I. (2022). Prevention of aggressive behaviour of pupils as the basis for creating a safe school environment. In: *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. Hradec Králové (Česko) : Akademické sdružení Magnanimitas. ISSN 1804-7890. ISSN (online) 2464-6733. Roč. 12, č. 2 (2022), s. 35-38. <https://doi.org/10.33543/12023538>
- Langman, P. (2009). *Why Kids Kill: Inside the Minds of School Shooters*. Palgrave Macmillan, New York 2009. ISBN 9780230608023.
- Langman, P. (2015). *School Shooters: Understanding High School, College, and Adult Perpetrators*. Rowman & Littlefield Lanham, 2015. ISBN 9781442233560. <https://doi.org/10.5771/9781442233577>
- Modzeleski, W. – Randazzo, M. R. (2018). School Threat Assessment in the USA: Lessons Learned from 15 Years of Teaching and Using the Federal Model to Prevent School Shootings. In: *Contemporary School Psychology*. Springer, California Association of School Psychologists. Roč. 22, č. 2 (2018), s. 109-115. <https://doi.org/10.1007/s40688-018-0188-8>
- Perry, M. – Fennely, L. (2014). *The Handbook for School Safety and Security*. Elsevier - Health Sciences Division. ISBN 978-0-12-800568-2.

- Poland, S. – Conte, C. B. (2017). School violence. In: V. Van Hasselt - M. Bourke (Eds.), *Handbook of Behavioral Criminology*. New York: Springer, 2017. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61625-4_32
- Stephens, R. D. (1995). *Safe Schools: A Handbook for Violence Prevention*. National Educational Service, 1995, 157 s. ISBN 1879639327.

Príspevok je výsledkom riešenia vedecko-výskumnej úlohy KEGA 012KU-4/2022 „Bezpečnosť školského prostredia – nová výzva pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov základných a stredných škôl“.

Prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.
Katedra pedagogiky a psychológie
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
tomas.jablonsky@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.33-44>

Online rizikové správanie žiakov – aktuálne trendy a možnosti prevencie a riešenia v školách

Online Risky Behavior of Pupils – Current Trends and Possibilities of Prevention and Solutions in Schools

Miriám Niklová

Abstract

On the one hand, children and youth are among the most numerous and active users of social media, on the other hand, they are also the most risky group due to the fact that they cannot always critically select the information that the media offers them. The Internet environment creates opportunities for the emergence of risky behavior such as cyberbullying, sexting, addictive behavior in relation to the Internet, compulsive playing of online games, intolerant and racist expressions in the Internet environment, cybersex and other forms of inappropriate behavior that can determine the insufficient development of a child. In Slovakia, as well as abroad, there is a trend of an increase in the risky behavior of pupils, which the authors of the study will point out in its introduction in the theoretical-empirical reflection. More and more experts point to the need to pay more attention to the prevention and solution of risky online behavior. In the article, we will present a model of prevention and solutions in the school environment with regard to cyberbullying of students.

Keywords: Online risk behaviour. Pupil. School. Prevention. Intervention.

Úvod

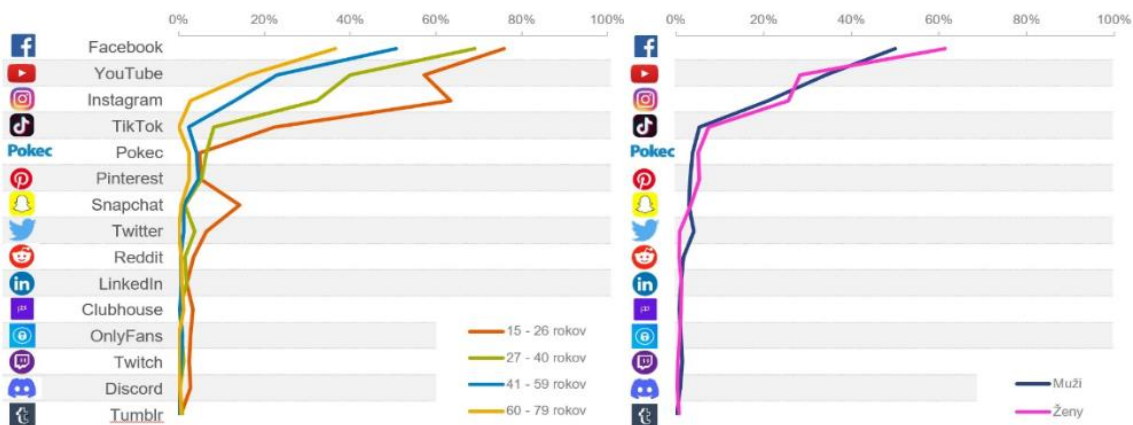
V dnešnej digitálnej dobe je internet neoddeliteľnou súčasťou každodenného života detí a mládeže. S ním sú spojené aj nové výzvy a riziká, ktoré sa týkajú ich bezpečnosti a pohody v online prostredí. S nárastom používania sociálnych médií, online hier a komunikácie cez internet sa zvyšuje aj vystavenie detí a mládeže rôznym formám kyberšikany, nevhodnému obsahu a strate súkromia. Tieto online hrozby môžu mať významný vplyv na ich psychické zdravie, vzťahy a celkový rozvoj.

Sociálne siete, internet, streamovacie služby, diskusné fóra a rôzne chatovacie aplikácie sú fenomény, ktoré ovládajú dnešnú modernú dobu. Online svet je prítlačivým priestorom pre deti a mládež, ale aj pre dospelých, kde nachádzajú miesto pre vzdelávanie a svoj osobný rast. Online svet však

prináša aj mnohé riziká ako sú závislosti, kyberšikanovanie, gamblerstvo, nenávistné prejavy či iné negatívne javy (Madro a Juránková, 2022). Nenaplnené potreby vedú jedincov k hľadaniu a uspokojeniu svojich potrieb v rôznych alternatívach. Jednou z alternatív môže byť aj online svet, resp. virtuálny priestor, ktorý odráža určitú „vytúženú“ realitu. Je to priestor mnohých možností a príležitostí, na ktorom môžeme zdieľať rôzne názory a postoje. V tomto smere sa kladie akcent na rozvíjanie kritického myslenia, resp. schopnosť odlišiť, ktoré informácie sú pravdivé a ktoré nie (Gregussová a Drobný, 2013). Vo vzťahu k internetu človek nie je pasívnym prijímateľom, ale vystupuje ako osoba komunikujúca a tvoriaca, čo podnecuje kreativitu, uvažovanie a sociálnu interakciu. Internet rozširuje prirodzený priestor pre vývoj jednotlivca, pre získavanie sociálnej opory a pomoci v kríze. Mnohé príležitosti internetu sú benefítni, ale zároveň aj rizikami. Obmedzovanie používania internetu na jednej strane ochráni deti a mládež, ale na strane druhej ich ochudobní o benefity a príležitosť naučiť sa používať internet zodpovedne. Internet je čoraz viac využívaný v mladšom veku, z čoho plynú rôzne hrozby súvisiace s psychickou záťažou, životným štýlom, procesmi učenia sa, rizikami ne/zodpovedného a ne/bezpečného používania. Mnohé menšie deti už majú technické zručnosti a môžu z nich byť zruční multitaskeri, ale chýba im emočná a sociálna zrelosť, kritické uvažovanie, odolnosť a životné skúsenosti (Smatana a kol., 2021).

Sociálne siete sú priestor, v ktorom sa v súčasnosti odohráva väčšia časť sociálnych interakcií. Slúžia na rýchle nadviazanie kontaktu, či prenosu rôznych informácií. Najznámejšou a najpoužívanejšou sociálnou sieťou je práve Facebook, ktorý, podľa posledných zistených dát, využíva denne 2,11 bilióna aktívnych užívateľov, pričom v Európe je to 408 miliónov aktívnych užívateľov mesačne. Na druhom mieste sa nachádza sociálna sieť Instagram, ktorú využívajú denne 2 bilióny užívateľov (Statista, 2024).

V roku 2022 slovenská agentúra Go4insight realizovala prieskum o využívaní sociálnych sietí na Slovensku, ktorého sa zúčastnilo 1 000 respondentov vo veku 15 – 79 rokov. Podľa výsledkov prieskumu 85 % Slovákov využíva sociálne siete, z toho 63 % ich používa denne. Z uvedených výsledkov taktiež vyplýva, že sociálne siete využívajú viac ženy, ako muži. Najviac využívanou sociálnou sieťou na Slovensku je Facebook, ktorý využíva 77 % populácie. Nasledoval YouTube (ktorý je však špecifickým typom sociálnej siete) a na ďalšej priečke sa umiestnil Instagram, ktorý využíva 42 % populácie. Facebook je denne využívaný používateľmi všetkých dopytovaných vekových kategórií (15 – 79 rokov), používanie Instagramu prevláda najmä medzi mladšími ročníkmi (15 – 40 rokov) (Go4insight, 2022).



Obrázok 1: Využívanie sociálnych sietí v roku 2022 podľa veku a pohlavia (zdroj: Go4insight, 2022)

Vybrané formy online rizikového správania

Rizikové správanie Širůček a kol. (2007) charakterizujú ako rozmanité formy správania, ktoré spôsobujú zdravotné, sociálne alebo psychologické ohrozenie jedinca samotného alebo jeho sociálneho okolia, pričom ohrozenie môže byť reálne alebo predpokladané. S rozvojom IKT vznikajú nové formy rizikového správania súvisiace s používaním technológií a internetu (Lichner a Šlosár, 2017). Rizikové správanie na internete „risk behaviour online“ je chápané ako online aktivity, ktoré vykonávajú mladí ľudia, pričom tieto predstavujú hrozbu pre nich a ostatných (Pyžalski, 2013) a súvisí s opakovaným a zvyšujúcim sa vykonávaním istej konkrétnej činnosti (Lichner a Šlosár, 2017). Livingstoneová a kol. (2012) klasifikujú štyri druhy rizík, medzi ktoré zaraďujú komerčné, agresívne, sexuálne a riziká založené na hodnotách. Ďalej Livingstone a Stoilova (2021) uvádzajú typológiu online rizikového správania, kde zaraďujú aj nové formy online rizikového správania prostredníctvom revidovanej typológie rizík OECD, 2021. Riziká možno rozdeliť do troch kategórií: obsahové riziká (dieťa je v pozícii príjemcu hromadne produkovaného obsahu), kontaktné riziká (dieťa sa zúčastňuje online interakcie nevedomky, či úmyselne) a riziká správania (dieťa je aktérom, alebo sa podieľa na širšej interakcii typu peer-to-peer, či v sieťovej interakcii). Rada Spojeného kráľovstva pre bezpečnosť detí na internete - UKCCIS (2009) špecifikuje sedem kategórií rizík: negatívny kontakt s rovesníkmi, všeobecné online riziká, prístup k obsahu, zdieľanie údajov, sexuálne online správanie, ostatné riziká a posilňovanie negatívnych postojov alebo správania. Vo vzťahu k virtuálnemu prostrediu Dulovics (2020) poskytuje delenie v podobe dvoch základných rovín rizikového správania:

1. rovina - rizikové správanie ohrozujúce vlastnú osobu - nadmerne dlhý čas strávený na internete, vyhľadávanie nevhodných obsahov, neuvážené

zverejňovanie osobných údajov, neuvážené rozposielanie vizuálnych materiálov (fotografie, videá) a informácií o svojej osobe, kontaktovanie sa s neznámymi osobami, (tu špecifikujeme - v prípade, že nie je iná možnosť socializácie), účasť v rizikových online skupinách (podporujúcich samovražedné správanie, sebapoškodzovanie, extrémizmus, experimentovanie s drogami).

2. rovina - rizikové správanie ohrozujúce iné osoby - šírenie nevhodných obsahov (poplašné, zavádzajúce správy, obsahy hanobiace rasu, národ, náboženstvo), všetky známe formy kyberšikany, uvádza aj Nielsen Sobotková et al. (2014), nevhodné sexuálne správanie, ktorého výsledkom je mravné alebo iné ohrozenie druhých osôb, všetky formy počítačovej kriminality, (zneužitie osobných údajov).

Medzi najčastejšie formy online rizikového správania patrí **závislosť** či **excesívne používanie internetu**. V odbornej literatúre sa pri označení fenoménu, ktorý je typický odchýlkou od normy v súvislosti s používaním internetu, môžeme stretnúť s rôznorodou terminológiou, ako napríklad: problémové používanie internetu (David, Flet, Baser, 2002; Beard, Wolf, 2001); nadmerné používanie internetu (Hupková, 2018); patologické používanie internetu (Niemz, Griffiths, Banyard, 2005; Davis, 2001); patologické používanie technológií (Sim et al., 2012); weboholizmus (Hollá, 2013); netománia (Kraus a Bělík, 2018); závislosť od internetu (Ambrožová, 2020; Pontes, Kuss, Griffiths, 2015; Nábělek, 2007; Young, 2004); excesívne používanie internetu (Izrael, Holdoš, Hasák, 2020). „iDisorder“ – problematické používanie internetu (PIU) - internet pathological use, návykové používanie (Caplan, 2010; Fineberg et al., 2018), alebo aj závislosť na internete (internet addiction) (Murphy a Lindeman, 2023), či nadmerné používanie internetu (Kuss et al., 2014), alebo aj kompulzívne - nutkavé používanie internetu (CIU) (Meerkerk et al., 2010), predstavujú komunikačné závislosti. Po obsahovej stránke sú tieto pojmy rozdielne, avšak existujú prípady, predovšetkým v staršej literatúre, keď sú stotožňované (Young, 1998). Vo všeobecnosti ich je možné rozdeliť do dvoch hlavných úrovní odchýlenia sa od normality, pričom pre každú z úrovní je typická iná intenzita. V súčasnosti sú odbornou verejnosťou akcentované dva termíny, a to: závislosť od internetu a mladší pojem - excesívne používanie internetu (Dulovics, Niklová a Zošáková, 2023). Excesívne používanie internetu EIU – nadmerné používanie, predstavuje mieru, do akej má sám jednotlivec pocit, že trávi nadmerne veľa času online, alebo stráca pojem o čase. U jedinca, ktorý nie je schopný obmedziť čas strávený na internete, môže excesívne používanie internetu viesť k obmedzeniu osobných kontaktov (Clemson University, 2012). Podľa medzinárodného dokumentu s názvom „Protecting children online. Every child must be protected from violence, exploitation and abuse on the internet“ od UNICEFu (2023) sa po celom svete každú pol sekundu prvýkrát pripojí k internetu jedno dieťa, z čoho vyplýva, že deti trávia na internete oveľa viac času, ako kedykoľvek predtým. Dostať sa na internet je dnes pre deti pomerne jednoduché, online prostredie ponúka nekonečné príležitosti, ale aj množstvo rizík. K týmto rizikám patrí napríklad kybernetické šikanovanie ako aj iné druhy násillia. Správanie sa v online

prostredí má iné podoby ako reálne správanie vo fyzickom prostredí. Jeden z faktorov online správania predstavuje disinhibičný efekt, známy ako „digitálna maska“, alebo „digitálne plášte“, uvádzajú Lapidot-Lefler & Barak (In Shukla, 2020). Niektoré atribúty správania nadobudnutého vo fyzickom prostredí zosilňuje a iné oslabuje. **Online disinhibičný efekt** má za následok egoizmus, zvýšenú ochotu akceptovať rizikové správanie (Holdoš, 2016). Dimenzia disociatívna anonymita má za následok oslabenie skutočnej identity (Holdoš, 2016). Identita online nie je priamo spojená s identitou offline (teda s tým, kto som, čo robím) (Suler, 2004). S tým súvisí aj zmena morálky, etiky a normy (Shukla, 2020), jedinec používa vymyslené používateľské meno, email, skrýva časti identity, celú identitu (Suler, 2004). Anonymita znižuje zodpovednosť a tým podporuje agresívne správanie (Postmes a Spears, 1989; Holdoš, 2016) a vznik kyberšikanovania. **Kyberšikanovanie** predstavuje formu online rizikového správania, pri ktorej ide o zneužitie informačno-komunikačných technológií (najmä telefónu, tabletu, internetu a sociálnych sietí) na úmyselné ohrozenie, ublíženie alebo zastrasovanie, pričom sa často vyskytuje v spojení s inými formami šikanovania (Smernica č. 36/2018). V rokoch 2019 – 2020 až 77,1 % základných škôl eviduje výskyt kyberšikany, 73 % škôl tomuto problému čelí polročne, 22,6 % dvakrát za pol roka a 4 % škôl tento problém rieši každý mesiac (Janková, 2020). Prevalencia kyberšikany sa vo väčšine štúdií pohybovala medzi 20 % a 40 % (Kowalski et al., 2014). Na Slovensku sa s kyberšikanou stretlo 37 % žiakov z (2895 respondentov). Kyberšikana má medzi mládežou najčastejšie formu ohovárania, ďalej zosmiešňovania, ponižovania na sociálnych sieťach a zverejnenie alebo šírenie znevažujúcej fotografie či videa na internete. 20 % respondentov priznalo, že použili kybernetický útok voči niekomu inému. S online agresiou - vyhotovenie fotografie alebo ponižujúceho videa - mal skúsenosť takmer každý respondent. Prítomnosť šikanovania v škole dosvedčilo 56 % žiakov základných škôl, 50,8 % žiakov osemročných gymnázií (Slovenské národné stredisko pre ľudské práva, 2018). Za najalarmujúcejšie riziko považuje UNICEF (2023) **online sexuálne vykorisťovanie a zneužívanie**. Internet je najjednoduchší spôsob, ako sa sexuálni delikventi môžu spojiť so svojimi potenciálnymi obeťami, zdieľať obrázky a povzbudzovať ostatných k spáchaniu trestných činov. Deti a mládež môžu byť obeťou produkcie, distribúcie ale aj konzumentmi sexuálneho zneužívania. Okrem toho môžu byť obeťou sexuálneho vykorisťovania, pričom sa ich zneužívatelia snažia stretnúť osobne, alebo ich vylákať práve na explicitný obsah. V digitálnom svete môže akákoľvek osoba, z akéhokoľvek miesta, vytvárať a uchovávať sexuálne vykorisťujúci obsah. Sexuálni delikventi môžu dokonca prostredníctvom živého prenosu z miestnosti svojich domovov riadiť na diaľku sexuálne zneužívanie detí ďaleko od seba. Približne 80 % detí v 25 krajinách uvádza, že sa cítia ohrození sexuálnym zneužívaním alebo sexuálnym vykorisťovaním na internete. Emmerová a Bělík (2022), Dulovics (2018), Livengstone a Smith (2014) ale aj iní, do kategórie sexuálneho rizikového správania zaraďujú pornografiu, sexuálne vykorisťovanie, sexuálne obchodovanie s ľuďmi, ale aj **sexting**. Sexting je elektronické rozposielanie a prijímanie

sexuálne explicitných fotografií, videí a textov pomocou elektronických zariadení (Hollá, 2016). Okrem prijímania a odosielania dát so sexuálnym charakterom, zahŕňa sexting širšie spektrum činností ako napr. vytváranie, prijímanie a odosielanie provokatívnych fotografií, ktoré zachytávajú nahotu, sexuálne sugestívne obnažené či nahé obrázky, fotografie a videá, ale aj sexuálne explicitné texty a fotografie (Jaishankar, 2009; Wysocki a Childers, 2011; Judge, 2012; Kopecký et al., 2015; Emmerová a Bělík, 2022, Dulovics, Niklová a Zošáková, 2023). **Sexuálne zneužívanie** je jedným z najalarmujúcejších rizík, ktoré hrozia deťom v online prostredí. UNICEF poskytuje pomoc obetiam sexuálneho zneužívania online a podporuje koordinované reakcie na miestnej úrovni. Okrem toho sa deti môžu stať obeťami obchodovania s ľuďmi online, keď sú zvädzané a zneužívané cez internetové platformy. Úrad OSN pre drogy a kriminalitu podporuje štáty v boji proti obchodovaniu s ľuďmi prostredníctvom online. Najčastejšou formou sexuálneho zneužívania a vykorisťovania prostredníctvom internetu je grooming. **Kybergrooming** je podľa Dulovicsa a kol. (2023) pomerne nebezpečným fenoménom, nakoľko ide o situácie, v ktorých sa páchatelia snažia od obete vymámiť rôzne citlivé a intímne údaje, ktoré majú sexuálnu tematiku. Následne dané údaje zneužívajú. Páchatel s obeťou nadväzuje blízky až dôverný vzťah, ktorého primárnym cieľom je manipulácia dieťaťa, v niektorých prípadoch aj úsilie o osobné stretnutie, pričom podľa Holdoša a kol. (2022) hrozí nebezpečenstvo fyzického či sexuálneho zneužitia. Ďalším fenoménom sú **online výzvy**, založené na našej spoločnosti a spájané s emóciami a potrebami. Účelom týchto výziev je pôsobiť na emocionálnu stránku, teda vštepiť jednotlivcovi strach a jeho prostredníctvom ho donútiť vykonať niektoré veci. Fenomén FOMO je strach z premeškania niečoho. V podstate tento strach deti povzbudzuje, aby posúvali a skúmali svoje hranice, mali prirodzenú túžbu pripojiť sa, zdieľať a prijímať skúsenosti s priateľmi, ale aj rozsiahlejšou online komunitou. Je jednou z najčastejších príčin nadmerného využívania sociálnych médií. Riziko súvisí aj s „lajkami“, nakoľko do výziev sú prizývaní aj rovesníci (Madro a Juráneková, 2022). Online výzvy sa rozlišujú v závislosti od cieľa danej výzvy, ktorý je zväčša tematicky orientovaný a môže predstavovať určité riziká pre používateľa. Dôležitou súčasťou daných výziev je ich nahrávanie a následne zverejňovanie na rôznych sociálnych sieťach (Grant-Alfieri et al., 2013, Kopecký et al., 2021 a i.). Je dôležité diferencovať ciele rozmanitých typov online výziev, s ktorými môžu prísť do kontaktu deti a mládež. Dôležité je upozorniť na riziká týchto nebezpečných výziev, ktoré ohrozujú a následne pôsobia na fyzické a psychické zdravie jednotlivcov a dokonca môžu spôsobiť smrť.

Prevencia online rizikového správania

Témou, týkajúcou sa bezpečného online sveta sa na Slovensku zaoberajú mnohí autori, ako napr. Madro a Juráneková (2022), Dulovics (2018), Niklová (2023), Šavrnichová a kol. (2020), Smatana a kol. (2021), Emmerová a Bělík

(2022), Emmerová (2023), Kollárová (2023), Zošáková (2022) a mnohí iní. V súčasnosti existuje viacero zákonov a regulačných rámcov, ktoré sa snažia chrániť deti a mládež v online prostredí. Sú to napríklad Zákon č. 18/2018 Z. z. o ochrane osobných údajov, Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a Zákon č. 264/2022 Z. z. o mediálnych službách. Deti a mládež v online prostredí sú chránené tiež všeobecným nariadením Európskej únie č. 2016/679 o ochrane údajov (GDPR), ktoré bolo taktiež ratifikované do zákonov na Slovensku. V USA existuje špecifický zákon, nazývaný ako COPPA (Children's Online Privacy Protection Act), ktorý je zameraný na reguláciu zberu osobných údajov v online prostredí od detí mladších ako 13 rokov a vyžaduje súhlas rodičov. Rovnako sa do aktívnej ochrany detí a mládeže v online prostredí zapájajú aj iné krajiny, ktoré vytvárajú zákony a smernice, sústrediacie sa predovšetkým na uvádzaný zber údajov, ale tiež na prístup k obsahu s osobitným zreteľom na bezpečné správanie sa na internete u mladších detí. Rôzne krajiny vo svete pristupujú k riešeniu problematiky rizikovosti online prostredia detí a mládeže rozdielne, pričom legislatívne regulujú viac alebo menej ich bezpečnosť v tomto prostredí.

V zahraničí okrem priamej legislatívnej regulácie vznikli aj rôzne iniciatívy a programy, ktoré sú zamerané na prevenciu online rizikového správania detí a mládeže a podporu digitálnej gramotnosti, ktoré ďalej uvádzame. „Safer Internet Centre“ poskytuje v niektorých krajinách informácie, poradenstvo a vzdelávacie materiály pre deti, rodičov a učiteľov o bezpečnom využívaní internetu. Zároveň organizujú rôzne workshopy a webináre s cieľom zvýšenia digitálnej gramotnosti a bezpečnosti v online prostredí.

Ako ďalšie programy uvedieme program s názvom „Common Sense Education“, program od spoločnosti Google s názvom „Be Internet Awesome“, či „Digital Citizenship Curriculum“ od spoločnosti Microsoft, ktoré poskytujú učiteľom zaujímavé zdroje a rôzne materiály na efektívne integrovanie digitálnej gramotnosti a online bezpečnosti do ich vyučovacieho plánu. Niektoré programy sa zameriavajú na poskytovanie podpory a vzdelávania pre rodičov, aby im pomohli lepšie pochopiť online riziká a zlepšiť komunikáciu s deťmi o bezpečnom využívaní internetu. Cieľom edukačných programov a iniciatív je poskytnúť deťom a mládeži nástroje a znalosti, potrebné na bezpečné a zodpovedné správanie sa online a na zlepšenie ich digitálnej gramotnosti.

Na Slovensku sa prevencia uskutočňuje v súlade s výkonovými a obsahovými štandardmi výchovného poradenstva prostredníctvom podporných úrovní 1-5, podľa Zákona č. 415/2021 Z. z. ktorým sa mení a dopĺňa Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v § 131. Prevencia rizikového a online rizikového správania sa detí a mládeže na Slovensku sa realizuje primárne v školách a školských zariadeniach. Podľa Zákona č. 415/2021 Z. z., § 130 (3) „Systém poradenstva a prevencie tvoria zariadenia poradenstva a prevencie a v školách pedagogickí zamestnanci, školský podporný tím alebo odborní zamestnanci školy.“ Primárnu prevenciu teda podľa Zákona č. 415/2021 Z. z. - § 131 (2)f), (3)b) vykonáva odborný zamestnanec na škole (sociálny pedagóg, psycholog).

Generálnu prevenciu možno vykonávať v školských zariadeniach prostredníctvom preventívno-výchovných programov. Preventívny program predstavuje stratégiu prevencie, ktorého cieľom je dosiahnutie vytýčeného cieľa - zvýšiť odolnosť každého dieťaťa voči negatívnym javom v jeho okolí, postupný rozvoj sociálnych zručností. Obsahuje ucelený súbor konkrétnych činností - preventívnych aktivít, ktorými sa sleduje dosahovanie vytýčených cieľov. Pri špecifickej prevencii, zameranej na jednotlivé druhy rizikového správania možno za najvhodnejšie považovať preventívne projekty či programy, ktoré patria k účinnej a efektívnej primárnej prevencii. Pri nešpecifickej prevencii je potrebné u žiakov rozvíjať sociálne spôsobilosti, podporovať efektívne riešenie problémov a konfliktov, rozvíjať sociálnu komunikáciu, empatiu i asertívne správanie (Emmerová, 2023). Programy a aktivity na prevenciu rizikového správania sa zameriavajú na formovanie žiaduceho postoja žiakov k rizikovému správaniu, v prípade výskytu rizikového správania aj na eliminovanie jeho prejavov. Významný priestor sa venuje najmä programom zameraným na prevenciu šikany vrátane kyberšikany žiakov.

Záver

V súčasnosti sa akcentuje potreba prevencie a riešenia online rizikového správania detí a mládeže. Nevyhnutnými sa tak stávajú aktívne opatrenia na ochranu a bezpečnosť detí a mládeže v digitálnej ére. Podľa OSN (2023) je kybernetická bezpečnosť kľúčovou oblasťou záujmu, pretože rastúci počet detí online zvyšuje aj pravdepodobnosť ich vystavenia sa rôznym bezpečnostným hrozbám a rizikám. Kyberšikana je závažným problémom, s ktorým sa deti môžu stretnúť na internete. UNICEF spolupracuje so sociálnymi médiami na boji proti kyberšikanovaniu prostredníctvom iniciatívy *Kindly*, ktorá poskytuje poradenstvo a podporu pre obeť kyberšikanovania. V rámci tejto iniciatívy uvádzajú, že zhruba jedna tretina detí na svete je šikanovaná a zhruba 20 % detí a mládeže vo veku medzi dvanástym a osemnástym rokom života zažíva šikanovanie. Taktiež sa problematikou kyberšikany zaoberá aj UNESCO, ktoré označilo každoročne prvý štvrtok v mesiaci november za Deň proti násiliu a šikane. Tento deň je príležitosťou pre zainteresované strany na celom svete zintenzívniť úsilie o zaistenie bezpečnosti žiakov v škole a na internete.

Bibliografia

- Ambrožová, P. (2020). *Nové formy školného podvádění a vyrušování v kontextu digitálního vzdělávání*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*. 26(5), 1089-1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012>

- Clemson University, (2012, Oct. 9). Online attitudes predict individuals' compulsive and ex-cessive Internet use and poor well-being. In *Southern Communication Journal*. <https://www.eurekalert.org/news-releases/463900>
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- Dixon, S. J. (2024). Number of monthly active Facebook users worldwide as of 4th quarter 2023. [online]. Hamburg: Statista, 2024. Dostupné na: <https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/>
- Dulovics, M. (2020). Online rizikové správanie u detí a mládeže. *Direktor*. <https://www.direktor.sk/sk/riadenie-skoly/online-rizikove-spravanie-u-deti-a-mladeze.zs-1451.html>
- Dulovics, M., Niklová, M. a Zošáková, K. (2023). *Digitálna vulnabilita detí a mládeže*. Banská Bystrica: Belianum, 2023. 147 s.
- Emmerová, I. (2020). Sexuálne násilie v online priestore – kybergooming a sextortion (Nové výzvy prevencie u žiakov základných a stredných škôl) In *Prevenčia*. 1/2020, s. 3-8. https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/Prevenčia_1_2020-2.pdf
- Emmerová, I. (2023). *Agresia a kyberagresia žiakov*. Ružomberok: VERBUM.
- Emmerová, I. – Bělík, V. (2022). *Prevenčia rizikového a problémového správania žiakov ako faktor tvorby bezpečného školského prostredia*. Ružomberok: VERBUM.
- Fineberg, N., Demetrovics, Z., Stein, D. J., Ioannidis, K., Potenza, M. N., Grünblatt, E. Chamberlain, S. R. (2018). Manifesto for a European research network into Problematic Usage of the Internet. *European Neuropsychopharmacology*. 28(11), 1232-1246. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2018.08.004>
- Go4insight. *Využívanie sociálnych sietí 2022*. [online]. Dostupné na: <https://www.go4insight.com/post/ko%C4%Beko-slov%C3%A1kov-jena-soci%C3%A1lnych-sie%C5%A5ach-v-roku-2022>
- Grant-Alfieri, A., Schaechter, J. a Lipshultz, S.E. (2013). Ingesting and aspirating dry cinnamon by children and adolescents: The „Cinnamon Challenge“. In *Pediatrics* [online]. Maryland: National Library of Medicine, 2013, 131(5), s. 833-835. Dostupné na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3639465/>. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-3418>
- Gregussová, M. – Drobný, M. (2013). *Deti v sieti. Ako chrániť seba a naše deti na internete*. Bratislava: eSlovensko, 2013. 111 s.
- Niemz, K., Griffiths, M., Banyard, P. (2005). Prevalence of pathological Internet use among university students and correlations with self-esteem, the General Health Questionnaire (GHQ), and disinhibition. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 8(6), 562-570. <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.562>

- Holdoš, J. (2016). Disinhibičný efekt používateľov internetu v čase sociálnych sietí. In J. Holdoš, P. Lajčiaková, R. Ďurka. *ALUMNI Conference of Graduates*. Zborník príspevkov z vedecko-odbornej konferencie absolventov štúdia psychológie na FF KU v Ružomberku. Ružomberok, s. 63-71.
- Hollá, K. (2013). *Kyberšikana*. Bratislava: Iris.
- Izrael, P., Holdoš, J., Ďurka, R. a Hasák, M. (2020). *Správa z výskumu EU Kids Online IV na Slovensku – Slovenské deti a dospelávajúci na internete*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. Dostupné na internete: https://www.ku.sk/images/dokumenty/ff/Sprava_z_vyskumu_EU_Kids_Online_Slovensko_2018_-_2020.pdf
- Janková, M. (2020). *Prevencia a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v základných a stredných školách z pohľadu koordinátorov prevencie*. Bratislava. 40 s. https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/Prevencia_a_riesenie_sikanovania_a_kybersikanovania_v_ZS_a_SS_z_pohladu_koordinatorov_prevencie.pdf
- Kopecký, K. et al. (2015). *Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 172 s. <https://doi.org/10.5507/pdf.15.24448619>
- Kopecký, K. et al. (2021). *Bezpečně v kyber!* NÚKIB. Dostupné online: <https://lnk.sk/hbj>
- Kollárová, S. (2023). Rodina v digitálnom svete. In *Sborník Socialie 2023*. Hradec Králové: Gaudeámus, s. 301-315.
- Kowalski R. M., Giumetti G. W., Schroeder A. N., Lattanner M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kraus, B. a Bělík, V. (2018). Nové nežiaduce javy a problémy prevencie. *Sociálna prevencia*, 1, 6-7.
- Lichner, V. a Šlosár, D. (2017). *Problematické používanie internetu u adolescentov v kontextoch teórie a praxe sociálnej práce*. 1. vyd. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ, 92 s.
- Livingstone, S. a Stoilova, M. (2021). *The 4Cs: Classifying Online Risk to Children*. <https://doi.org/10.21241/ssoar.71817>
- Madro, M. a Juránková, Z. (2022). *Bez nástrah online. Sprievodca bezpečným internetom pre rodičov*. 1. vydanie. Bratislava: IPčko, 2022. 100 s.
- Meerkerk, G.-J., Van Den Eijnden, R., Franken, I. H., a Garretsen, H. (2010). Is compulsive internet use related to sensitivity to reward and punishment, and impulsivity? *Computers in Human Behavior*, 26(4), 729-735. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.009>
- Murphy, E. a Lindeman, R.P. (2023). Internet Addiction In *Recovered*. <https://recovered.org/addiction/behaviors/internet-addiction>
- Nábělek, L. (2007). Kto je ohrozený nelátkovou závislosťou. K problematike nelátkových závislostí. *Sociálna prevencia*, 2(2), 530-533.

- Nielsen Sobotková, V. et al. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada Publishing a.s. 152 s.
- Pontes, H. M., Kuss, D. J. a Griffiths, M. D. (2015). Clinical psychology of Internet addiction: a review of its conceptualization, prevalence, neuronal processes, and implications for treatment. *Neuroscience and Neuroeconomics*, 4, 11-23. <https://doi.org/10.2147/NAN.S60982>
- Pyżalski, J. (2013). Rodzina i szkoła a przeciwdziałanie zaangażowaniu młodych ludzi w ryzykowne zachowania online. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*. 12(1), 99-109.
- Shukla, A. (2020). Online Disinhibition Effect: Why We Express More Online. In *Cognition Today*. <https://cognitiontoday.com/online-disinhibition-effect/>
- Sim, T. et al. (2012). A Conceptual Review of Research on the Pathological Use of Computers, Video Games, and the Internet. *International Journal Of Mental Health and Addiction*, 10(5), 748-769. <https://doi.org/10.1007/s11469-011-9369-7>
- Smatana, J. a kol. (2021). *(Ne)bezpečne v sieti. Manuál rozvoja kritického myslenia v online priestore*. 1. vydanie. Prešov: Centrum pre podporu neformálneho vzdelávania, 2021. 228 s.
- Smernica č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology and Behavior*, 7(3), 321-326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>
- Šavrnichová, M., Holdoš, J., a Almášiová, A. (2020). *Excesívne používanie internetu u adolescentov*. Banská Bystrica: Belianum.
- UNICEF. (2023). *Protecting children online. Every child must be protected from violence, exploitation and abuse on the internet*. [online]. USA: Unicef, New York. 2023. Dostupné na internete: <https://www.unicef.org/protection/violence-against-children-online>
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 1(3), 237-244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>
- Young, K. S. (2004). Internet Addiction: A New Clinical Phenomenon and Its Consequences. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 402-415. <https://doi.org/10.1177/0002764204270278>
- Zákon č. 138/2019 Z. z. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 18/2018 Z. z. Zákon o ochrane osobných údajov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 264/2022 Z. z. Zákon o mediálnych službách a o zmene a doplnení niektorých zákonov (zákon o mediálnych službách).
- Zošáková, K. (2022). Prevencia virtuálnych ohrození v prostredí slovenských škôl. In *Zborník Socialia 2022*. Banská Bystrica: Belianum, s. 297-304.

Niklová, M.:

Online rizikové správanie žiakov – aktuálne trendy a možnosti prevencie a riešenia v školách

Prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

Katedra pedagogiky a andragogiky

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica

miriam.niklova@umb.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.45-50>

Činitele pôsobiace na bezpečnosť školského prostredia

Factors Affecting the Safety of the School Environment

Erich Petlák

Abstract

In this paper, the author discusses the nature of school safety. He reminds of Maslow's pyramid, which attributes the importance of safety for the creative activity of man. School safety is a significant phenomenon, it involves many aspects and therefore it is as if hidden to observers and teachers alike. Its impact is not only on the educational side, but also greatly affects and influences the learning activities of the pupils. The truth is that the situation in society has changed fundamentally in recent decades, which also affects the younger generation. Therefore, safety issues are also becoming increasingly communicated in society, not just in professional circles. After emphasizing the above, in this paper the author reflects on the possibilities of improving the safety of schools by influencing the students. He points out that there are so many methods of action that they are basically too many to count. The paper stresses that there is no need to expand the range of educational methods, but above all to keep in mind the creation of good schools, that is, schools in which pupils and teachers are one community that cares about a high quality of life for the good of everyone.

Keywords: School safety. Human needs. Neurobiology. Educational methods. Good school.

Úvod

Na úvod nášho príspevku uvedieme, resp. pripomenieme čo rozumieme pod pojmom bezpečná škola. V literatúre by sme našli viacej charakteristík, ba sme presvedčení o tom, že každý kto sa aspoň čiastočne zaoberá edukáciou vie čo spadá do bezpečnosti, resp. bezpečia a vie ho bez problémov charakterizovať. Pripomenieme, že v minulosti sa pod pojmom bezpečnej školy rozumeli predovšetkým rôznorodé zdravotné aspekty. Lenže, s meniacimi sa podmienkami a s meniacim sa svetom, sa aj pojem bezpečnosti mení a jeho význam a obsah vzrastá. Vonkoncom sa už nejedná len o fyzické zdravie, úrazy žiakov a pod., ale o oveľa viac. Z pyramídy A. Maslowova je zrejmé, že bezpečie sa vzťahuje na subjektívne pocity človeka a na uspokojení jeho potreby bezpečia, na stav, v ktorom má pocit, že ho nič neohrozuje, pohodlne

sa cíti na určitom mieste, v určitej situácii, vo vzťahu s inými, takže nepocit'uje žiadne negatívne emócie a má pocit vlastnej osobnosti, a aj súčinnosti s inými.

Bezpečnosť školy a súvislosti

V zmysle uvedeného si niekedy ani neuvedomujeme, že viaceré aspekty, ktoré učitelia neregistrujú pre ich „skrytosť“ v prostredí školy alebo aj mimo školy, napr. vylúčenia žiaka zo skupiny, „poškodzovanie“ a znevažovanie jeho mena, urážky, izolácia, zosmiešňovanie, poznámky a pod., väčšina postihnutých žiakov takýmto prístupom spolužiakov nepovažuje školu za bezpečné prostredie. Samozrejme, úlohou školy a učiteľov je venovať pozornosť týmto stránkam spolužitia žiakov, ktoré je mimoriadne dôležité pre duševnú pohodu žiaka, ktorá ovplyvňuje ostatné stránky a v škole najmä učebnú činnosť žiaka. Asi nie je potrebné osobitne vysvetľovať, že pocit bezpečia je pre žiaka silným zázemím a v prenesenom zmysle slova aj zdrojom energie.

V tejto súvislosti považujeme za potrebné upriamiť pozornosť na myšlienky poľského profesora neurobiológie J. Vetulaniho, ktorý povedal, že mozog človeka – žiaka, konkrétne amygdala, funguje ako skener, t. j. skenuje realitu, aby zistil či je okolie bezpečné. (in Juul, J., 2014),

Keď dostane kladnú odpoveď, potom sa môže spustiť kognitívna zvedavosť a zapojiť sa do procesu učenia. Ak žiak vie, že ho nič a nikto neohrozuje, páči sa mu, že jeho úsilie oceňuje učiteľ a spolužiaci, ktorí sú k nemu priateľskí a milí, to aktivujú v mozgu úplne iné látky, ako keď pocit'uje stres. a napätie. Dopamín - vzbudzuje vnútornú pripravenosť žiaka konať a učiť sa, endogénne opioidy – podporujú fyzickú a duševnú spokojnosť so svojimi činmi, endorfiny - vyvolávajú pocity šťastia a rozkoše a oxytocín – je zodpovedný za pocity. Dobrý vzťah medzi žiakom a učiteľom podporuje aktivity žiaka. Preto mnohí žiaci dokážu urobiť veľa pre svojho učiteľa, keď s ním alebo s ňou cítia spojenie. Niekedy môžeme počuť od žiaka slová: „Nezaujímam tento predmet, dokonca ma to až tak nebaví, ale mám rád učiteľa a urobím preňho, čo žiada.“

Naopak, ak žiak zažíva v škole nepríjemnosti a to, čo sa deje v škole, spôsobuje úzkosť a stres, učenie a rozvoj sú nemožné, pretože sa aktivujú tie isté oblasti v jeho mozgu, ktoré sa aktivujú tak, ako keď cítime fyzickú bolesť. Potom žiak prežíva „psychickú bolesť“, pretože jeho mozog produkuje látky zodpovedné za stres - acetylcholín, ktorý môže spôsobiť poruchy spánku, norepinefrín – ovplyvňujúci činnosť srdca a obehového systému a kortizol – nazývaný stresový hormón. To všetko pôsobí na oslabenie imunitného systému, ba znižuje aj činnosť zmyslových orgánov. Aj keď sa učí má problém zapamätať si naučený obsah. (Juul, J., 2014, Dryden, G. Vos, J., 2022, Spitzer, M., 2007) Nie náhodu sa hovorí, že úzkosť a strach zabíjajú motiváciu. Len na okraj poznamenáme: všetci učitelia toto vedia, ale často na to zabúdajú. Lebo nie ojedinelé sú vyjadrenia učiteľov o tom, že „od tejto

výsledkov tejto písomky bude závisieť vaša známka na vysvedčení“, „toto učivo je veľmi náročné, mám obavy ako ho zvládnete“, „výsledky a odpovede, ktoré ste prezentovali ma vôbec nepotešili“ a pod. Asi nemusíme vysvetľovať, že takéto a podobné vyjadrenia nie sú len didaktického rázu, ale mimoriadne vplývajú aj na vnímanie bezpečnosti žiaka v edukačnom procese.

Význam a podstata bezpečnosti prostredia nespočíva len v tom ako sa ten-ktorý žiak v škole cíti. Jej význam je aj v tom, že vplýva na psychiku žiaka z hľadiska seba a postoja k spolužiakom. Ak by sme túto stránku analyzovali podrobnejšie, prídeme k záveru a zdôrazneniu toho čo si nie vždy dostatočne uvedomujeme, že žiaci, ktorí sa v škole necítia bezpečne sú ľahostajní voči porušovaniu noriem nereagujú ak vidia okolo seba násilie, urážanie spolužiakov a pod. Sú pasívni a preto sa aj ľahko stávajú obeťami iných.

Z hľadiska zamerania tejto konferencie, a teda aj príspevku, nepovažujeme za potrebné opisovať rôznorodé prejavy, ktoré sa vymykajú z ponímania bezpečnosti žiakov v školách, ale aj v mimoškolskom prostredí. Tie sú známe a pomerne často aj komunikované v odbornej i laickej verejnosti a aj v masovokomunikačných médiách. V zmysle uvedeného sa v ďalšom texte zameriavame na to čo treba robiť, resp. ako inhibovať nežiaduce prejavy žiakov a ako v školách pracovať tak, aby sme ich čo najviac eliminovali.

Na prvom mieste uvedieme, že nie je to ľahká a jednoduchá práca. Jej zložitosť vychádza aj z toho, a to sme načrtli vyššie, že zásadne sa menia podmienky života spoločnosti. Veľmi výstižne to vyjadril O. Speck, ktorý uviedol: „To čo sa ešte pred 40 rokmi považovalo za náhodný prípad nevhodného chovania s normou, dnes sa stalo každodennosťou. Nedostatky v chovaní lišiace sa od všeobecne zaužívaných noriem sa dnes javia čímisi samozrejým.“ (Speck, O., 1977. s. 39) Teda aj v tomto nám treba vidieť a hľadať príčiny mnohých nežiaducich prejavov, vzťahových vzťahov medzi mladými žiakmi a medzi ľuďmi.

Pravdou je skutočnosť, že výchova, vzdelávanie a vôbec vzťahové aspekty medzi ľuďmi sú spracované a opísané priam v nespočetnom množstve štúdií a publikácií. Samozrejme, nejde len o opis, ale množstvo námetov, odporúčaní, metód a stratégií je zamerané na to ako zlepšovať výchovu a všetko čo k nej patrí, resp. čo zastrešuje. Na to aké je pôsobenie škôl a učiteľov na žiakov, resp. aká je kvalita a najmä efektívnosť stoviek odporúčaní v reálnom živote si netrúfame vyjadriť. Ak však vychádzame z každodennej reality, z toho, že sa pripravujú rôzne preventívne programy, z toho, že školstvo nadväzuje spoluprácu a komunikáciu s policajnými zložkami, dedukujeme, že táto oblasť je vážnejšia ako si niekedy myslíme. Pravda, bolo by chybou ak by sme za týmito výsledkami videli len školu. Nemáme v úmysle v tomto príspevku analyzovať alebo opisovať vplyv a pôsobnosť rodiny na uvedenú oblasť, isté však je, že popri spoločnosti je to mimoriadne dôležité výchovné ohnisko. Či a ako rodina dnes plní túto funkciu, by bolo obsahovou náplňou viacerých konferencií.

Možnosti zvyšovania úrovne bezpečnosti školy

V zmysle uvedeného sa nenádejame, že odporúčania, ktoré uvádzame ovplyvnia bezpečie v našich školách. Sú len drobným príspevkom, zamyslením sa nad možnosťami prínosu pre posilnenie bezpečia žiakov v našich školách. Tak ako sme uviedli v úvode, že je veľa definovaní, aj tu uvedieme, že v literatúre je opísaných a odporúčaných priam nespočetné množstvo metód, foriem, stratégií zameraných na eliminovanie nežiaducich prejavov správania sa žiakov. V zmysle uvedeného nám v tomto príspevku nejde o ich opisovanie, ale skôr o pripomenutie niektorých možností. Pri ich „pripomenutí“ vychádzame z viacerých literárnych prameňov autorov, napr. Bellová, S., Siváková, G., Tišťanová, K. 2019, Emmerová, I. 2023, Hanuliaková, J. a kol. 2016, Harald, G. et al. 1999, Hollá, K. a kol. 2017, Touhy, D. 2002, Valičková, K., Zeman, M. 2019 a mnohí ďalší.

Skôr ako pristúpime k tomuto, dovoľme si krátke „odbočenie od témy“. Bezpečnosť školy, školského prostredia a všetkého čo s tým súvisí je „beh na dlhé trate“, ako zvykneme charakterizovať zložitejšie situácie. Dovoľme si to prirovnať protidrogovej výchove. Je to neduh, ktorý kvári spoločnosť už desiatky rokov. Bolo napísaných nespočetné množstvo štúdií, organizovaných množstvo konferencií, boli ustanovení preventisti pre protidrogovú výchovu, atď. Žiaľ, drogy kvária našu spoločnosť aj napriek mnohým opatreniam a výchovným pôsobeniam. Utešovať sa môžeme len tým, že týmto pôsobením aspoň čiastočne inhibujeme šírenie drogových závislostí. Ba niekedy sa pozastavujeme nad tým, keď masovokomunikačné médiá prinášajú informácie, že do rôznych gangov sú často zapojení aj študenti, policajti, úradníci atď., teda osoby, ktorých vzdelanie a postavenie v spoločnosti priam vylučuje takúto správanie. Naše konštatovanie zrejme nebude v súlade s názormi niektorých čitateľov, ale napriek tomu ho vyjadríme: naše výchovné pôsobenie v školách neprináša žiaduce výsledky. Príčiny vidíme v nasledovnom:

- nie veľmi účinná výchovná práca v školách,
- na výchovu nepôsobí len škola, ale aj spoločnosť, masmédiá,
- rodinná výchova.

To sú oblasti, ktoré musíme brať do úlohy oveľa viac ako doposiaľ. Druhou našou, a priam kacírskou myšlienkou je nehladať už ďalšie a ďalšie metódy pre vytváranie bezpečného školského prostredia. Ukazuje sa, že ani „nové a najnovšie metódy“ neprinášajú žiaduce výsledky.

Z didaktického hľadiska – hľadáme a overujeme ich vyše tri desiatky rokov a výsledok? PISA nám dala jasnú, zreteľnú a veľavravnú správu. Ba temer denne počujeme z médií kritiku na vzdelávacie výsledky žiakov.

Z výchovného hľadiska - netreba ani veľa hľadať aký je stav. Medzi mládežou nie je vzácnosťou fajčenie, pitie alkoholu, marihuana, šikanovanie atď.

Vráťme sa však k pripomenutiu toho čo nám treba robiť – zlepšiť. Povieme to veľmi jednoducho, ale s dôrazom a výstižne: položíme dôraz na to, aby boli dobré školy s dobrými učiteľmi! O tom čo je dobrá škola by mohla

byť aj niekoľkodňová konferencia. Cieľom tohto príspevku nie je poučania, ani kritika, ani nie objavovanie čohosi svetového. Cieľom je zamyslenie sa nad skutočne dobrou školou. Samozrejme, toho dobrého je toľko, že uvedieme len zlomok.

Na prvom mieste je potrebné si uvedomovať, že bezpečnosť školy a školského prostredia sa nedosiahne príkazmi a nariadeniami vedenia školy alebo učiteľov. K bezpečnosti školy prospieva tieto činnosti:

Podpora tímovej spolupráce učiteľov a žiakov – samozrejماً požiadavka dobrej školy, ktorá je základom vytvárania dobrých vzťahov medzi žiakmi a aj vplyvu učiteľov na žiakov.

Obohacovať prácu učiteľov zameranú na výchovné pôsobenie na žiakov – požiadavka samozrejماً, ale pokúsme sa odpovedať na to koľko % venujeme kognícii a koľko afektívnej stránke edukácie.

Dobrá škola - vytvára také prostredie, v ktorom žiaci diskutujú, radia sa, sú účastníkmi, resp. spoluhodnotiteľmi vzdelávacích a výchovných činností, čo má významný vplyv na vytváranie bezpečného prostredia školy.

V dobrej škole sú **diskusie o vzájomných vzťahoch v škole**, o tom čo je v nej dobré, ale aj problémové pravidelnou súčasťou života školy. Pri tomto nejde o formálne diskusie, ale o to, aby si žiaci uvedomovali, že súčasťou života školy sú aj emocionálne potreby, ktoré podporujú spolužitie a pôsobia aj na efektívnosť ich učebných výsledkov. Zamyslime sa akú pozornosť tomuto venujeme v školách.

Vyučujme tak, aby vyučovanie malo pre žiakov väčší zmysel. Uvedené odporúčanie sa môže javiť vzdialené téme bezpečnosti školy. Nemáme priestor na to, aby sme opisovali pohľady žiakov na obsah, na metódy jeho sprostredkúvania a pod. Ale vyučovanie nie je len o vedomostiach, ale aj o význame nových poznatkov pre spoločnosť, o úzkom prepojení a spolupráce mnohých odborov a odborníkov, o definovaní priorít v učení s dopadom na budúci život terajších žiakov. Tieto a mnohé podobné vnímania edukácie sú významnými prínosmi pre vnímanie bezpečnosti a vzťahov medzi žiakmi.

V edukačnej praxi je potrebné využívať oveľa viac ako doposiaľ pozitívnu pedagogiku a psychológiu. Tieto sú zamerané na pozitívne emócie, na spokojnosť, pohodu, šťastie, lásku, nádej, zážitky, optimizmus, zvedavosť, tvorivosť. (podrobnejšie Zelina, M., 2018) Od žiakov a ľudí, ktorí sú takto vedení a usmerňovaní možno predpokladať pozitívne konanie, ktoré prispieva k podpore bezpečnosti v školách.

Uvedené je len stručný námet a výber možných výchovných prístupov.

Záver

Na záver len krátko poznamenáme, že bezpečná škola je fenoménom, ktorý sa stal mimoriadne aktuálny najmä v ostatných desaťročiach. Prečo je tomu tak, načrtáva vyššie uvedený text. Vzhľadom na to, že bezpečie školy

má značný vplyv na život žiaka v škole, na jeho celkovú činnosť, ale aj na správanie sa k spolužiakom je potrebné venovať mu pozornosť. Ak vychádzame z vlastných niekoľko ročných skúseností z edukácie (61 rokov) prichádzame k záveru, že z našich škôl akoby sa nám vytrácal krásny a pre výchovu prepotrebný humanizmus. Samozrejme, k tomu treba krásnu výchovnú prácu učiteľov so vzťahom k mládeži a edukačnej práci. Ak tomuto budeme venovať pozornosť nebudeme musieť hľadať ani nové metódy.

Bibliografia

- Bellová, S., Siváková, G., Tišťanová, K. (2019). *Devaluation acts of learners against teachers at slovak schools*. In: AD ALTA, č. 1, roč. 9, s. 12-14, ISSN 1804-7890.
- Dryden, C., Vos, J. (2022). *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Wydawnictwo ZYSK I S-KA, 543 s. ISBN 978-83- 82026-58-0.
- Emmerová, I. (2023). *Vzdelávacie potreby učiteľov v oblasti tvorby bezpečného školského prostredia a problémové správanie žiakov*. In: Emmerová, I. a kol. *Vybrané aspekty tvorby bezpečného školského prostredia*. Ružomberok : Verbum, ISBN 978-80-561-1026-3.
- Hanuliaková, J. a kol. (2016). *Stratégia tvorby bezpečnej školy*. Praha: Martin Koláček - E-knihy jedou, 220 s. ISBN 978-80-7512-711-2.
- Harald, G. et al. (1999). *Sichere Schule von A bis Z - Handlexikon für Schulaufsicht, Schulleitungen und Lehrkräfte*. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag, 320 s. ISBN 978-3-472-03573-2.
- Hollá, K. a kol. (2017). *Prevenencia kyberagresie a kyberšikanovania*. Nitra: PF UKF v Nitre, 2017. 178 s. ISBN 978-80-558-1210-6.
- Juul, J. (2014). *Kryzys školy*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND, 167 s. ISBN 978-83-62445-50-9.
- Speck, O. (1977). *Być nauczycielem*. Gdańsk: Wydawnictwo psychologiczne, 335 s. ISBN 8389120-82-8.
- Spitzer, M. (2007). *Jak uczy sie mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 350 s. ISBN 978-83-01152-61-1.
- Touhy, D. (2002). *Dusza szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 187 s. ISBN 83-01-13653-7.
- Valičková, K., Zeman, M. (2019). *Nebojte sa informačnej bezpečnosti. Pracovná učebnica pre 5. ročník*. Lučenec: LCPrintplus, 61 s. ISBN 978-80-972100-1-4.
- Zelina, M. (2018). *Pedagogika nádeje*. In: *Studia Scientifica Fakultatis Paedagogicae*, č. 1, s. 13-18, ISSN 1336-2232.

Prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
epetlak@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.51-57>

Vnímanie bezpečnosti a prijatia v škole – výsledky reprezentatívneho výskumu detí a mládeže na Slovensku

Perceptions of Safety and Acceptance at School – Results of a Representative Survey of Children and Youth in Slovakia

Angela Almašiová, Juraj Holdoš,
Pavel Izrael, Katarína Kohútová

Abstract

The paper presents the latest results of a representative survey of children and young people aged 9-17 years on a research sample of 1932 respondents. The instrument to measure perceptions of safety and acceptance at school comes from the EU Kids online survey. It contains 5 items reflecting perceptions of support and safety in the school environment and of good relationships with classmates and teachers. The aim of the present study is to introduce the concept of safety and acceptance at school and its association with selected psychological variables. The results show a deterioration of the above over the period from 2018, with the year 2023 showing the worst average score. Regression analysis explains 24.6% of the variance in safety and acceptance at school, with the most significant predictor being feelings of happiness and satisfaction.

Keywords: Feeling safe and accepted at school. Pupils. Feeling happy.

Úvod

Školské prostredie je pre každé dieťa a dospelievajúceho dôležitým socializačným prostredím, ktoré je významným prediktorom správania. Je veľmi dôležité, aby sa dieťa a dospelievajúci cítili bezpečne nielen v domácom, ale aj v školskom prostredí. Viacerí odborníci pritom (v slovenskom prostredí napr. Emmerová et al., 2023, Niklová, Šajgalová, 2016) poukazujú na nárast problémového či rizikového správania u žiakov a študentov základných a stredných škôl, ktoré môže negatívne pôsobiť na vnímanie pocitu bezpečia a prijatia v školskom prostredí.

Bezpečnosť v školách je nesporne veľmi dôležitou oblasťou, ktorou sa zaoberajú mnohí odborníci nielen pomáhajúcich profesií. Na Slovensku problematiku bezpečnosti na školách zastrešujú z makroúrovne Ministerstvo

školy a Ministerstvo vnútra, ktoré realizovali viaceré aktivity smerujúce k zvyšovaniu pocitu bezpečia na školách a rovnako aj výskum zameraný na ochranu mäkkých cieľov pre základné a stredné školy. Vedecká verejnosť sa zaoberá skúmaním bezpečnosti v školách v kontexte rôznych premenných – napr. Williams et al. (2018) skúmali vnímanie bezpečia v kontexte šikanovania, vzťahov s učiteľmi a rodičmi, fyzickým prostredím v škole a v neposlednom rade v kontexte s pravidlami, ktoré v škole platia. Výskumu sa zúčastnilo 585 respondentov – študentov, z ktorých sa takmer 25% v škole necítilo bezpečne, 14,4% študentov sa doslova fyzicky vyhýbalo škole, pretože sa v nej cítili ohrození, viac ženy ako muži. K zaujímavým výsledkom patrí zistenie, že nie iba fyzická ochrana, ale dobré vzťahy s učiteľmi a jasné pravidlá a ich dodržiavanie v školskom prostredí sú dôležitými faktormi ovplyvňujúcimi vnímanie pocitu bezpečia v škole. K podobným výsledkom dospeli aj iní autori, ktorí takisto identifikovali pozitívny vzťah medzi dodržiavaním pravidiel (až autoritatívnym prístupom) v škole a vnímaním bezpečia (Fisher et al., 2018, Mori et al., 2021). Okrem uvedeného mnohé výskumy poukazujú na pozitívny vzťah medzi školskými výsledkami a pocitom bezpečia v škole (napr. Akiba, 2010, Laco, 2020), vzťah medzi šikanovaním, emocionálnymi problémami a problémami so správaním a pocitom bezpečia v škole (Mori et al., 2021).

Metódy

Nami realizovaná výskumná štúdia pracuje s dátami, ktoré pochádzajú z reprezentatívneho výskumu z roku 2023, zastrešeným Ministerstvom práce, sociálnych vecí a rodiny. Výskum prebiehal na základných a stredných školách na celom Slovensku a anketármi boli koordinátori ochrany pred násilím z Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny pod gesciou Národného koordinačného strediska pre riešenie problematiky násilia na deťoch. Výskum bol schválený Etickou komisiou Katolíckej univerzity v Ružomberku. Informovaný súhlas bol zabezpečovaný prostredníctvom riaditeľov škôl, pričom v niektorých školách to riešili ad hoc informovaným súhlasom, v iných školách bol výskum zahrnutý pod všeobecný informovaný súhlas. Participanti aj školy dostali informáciu, kde hľadať prípadnú psychologickú pomoc. Zber dát zabezpečovali koordinátori ochrany pred násilím, pracujúci na MPSVaR, konkrétne pod Národným koordinačným strediskom pre riešenie problematiky násilia na deťoch. Koordinátori boli zaškolení.

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 1932 detí a dospelých vo veku 9 – 18 rokov (v prípade niektorých otázok boli dopytovaní respondenti od veku 11 rokov). Vo výskume bolo zastúpených 49,1% (949) dievčat, priemerný vek

respondentov bol 14,22 roka ($SD=2,70$ rokov). Jednotlivé vekové kohorty: 9 – 10 rokov 11,4 %, 11 – 12 rokov 18,6%, 13 – 14 rokov 21,3%, 15 – 17 rokov 36,0%, 18 rokov 12,7%. Takmer 30% pochádzalo zo západného Slovenska, 24,4% zo stredného Slovenska, 25,8% z východného Slovenska a 15,6% z Bratislavy.

Výskumný nástroj

Vo výskume bol použitý dotazník, ktorý vychádzal primárne z nástroja používaného v rámci projektu EU Kids Online IV, ktorý sa realizuje v pravidelných intervaloch vo krajinách EU. Dotazník obsahoval hlavne otázky týkajúce sa trávenia voľného času so zameraním na používanie internetu, online riziká, užívanie návykových látok, šikanovanie, kyberšikanovanie, skúsenosti so sexuálnymi obsahmi, sexting, skúsenosť s nenávisťnými prejavmi a pod. a samozrejme aj otázky týkajúce sa pociťovania bezpečnosti v školskom prostredí.

Na meranie pocitu bezpečia a prijatia v škole bola použitá škála, ktorá pozostáva z piatich položiek: „cítim, že patrí do mojej školy“, „v škole sa cítim bezpečne“, „iní žiaci/študenti sú milí a ochotní mi pomáhať“, „učiteľom na mne záleží“, „v škole je aspoň jeden učiteľ, za ktorým môžem ísť, keď mám problém“. Respondenti mohli zvoliť jednu z možností 4-stupňovej škály od vôbec neplatí po úplne platí. Cronbachovo alfa uvedenej škály bolo 0,84, čo je pre účely tejto štúdie dostačujúce.

Na nasledujúce analýzy škály pociťovania bezpečia boli použité ďalšie škály: šťastie a životná spokojnosť, vnímanie bezpečnosti a prijatia doma, sebaúcta, osamelosť, emocionálne problémy, depresívna nálada, sociálna fóbia a problémy s pozornosťou. Ide o skriningové škály, väčšinou 4 – položkové, ktoré boli prebraté z projektu EU KIDS Online (viac in Holdoš et al., 2023).

Výsledky výskumu

Tabuľka 1 zobrazuje frekvenciu jednotlivých položiek škály subjektívneho pociťovania bezpečia v škole. Pri vypočítaní priemerných hodnôt jednotlivých položiek sa ukázalo, že priemerné hodnoty sa pohybujú v rozmedzí od 2,8 do 2,4, čo je na škále medzi trochu platí a dosť platí.

Tabuľka 1: Frekvencia subjektívneho pociťovania bezpečia v škole

	1	2	3	4	5	spolu
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
cítim, že patrím do školy	282 (14,6)	417 (21,6)	526 (27,2)	448 (23,2)	259 (13,5)	1932 (100)
v škole sa cítim bezpečne	300 (15,5)	499 (25,8)	553 (28,6)	338 (17,5)	242 (12,5)	1932 (100)
iní žiaci sú milí, ochotní pomôcť	184 (9,5)	588 (30,4)	620 (32,1)	353 (19,7)	217 (11,2)	1932 (100)
učiteľom na mne záleží	294 (15,2)	489 (25,3)	434 (22,5)	226 (11,7)	489 (25,3)	1932 (100)
v škole je učiteľ za kt. môžem ísť	276 (14,3)	311 (16,1)	440 (22,8)	605 (31,3)	300 (15,5)	1932 (100)

1=vôbec neplatí, 2=trochu platí, 3=dosť platí, 4=úplne platí, 5=nechcem povedať + neviem + neodpovedali

Pri porovnaní priemerných hodnôt škály pociťovania bezpečia v škole za roky 2018 (Izrael et al., 2020), 2021 (Holdoš et al., 2022a), 2022 (Holdoš et al., 2022b) a 2023 (Holdoš et al., 2023) môžeme konštatovať, že najpriaznivejší bol rok 2018, kedy priemerná hodnota dosahovala hodnotu 3,17, najhorší stav sme zaznamenali v poslednom meranom roku 2023, kde dosahovala hodnotu 2,37. Ďalšie hodnoty sú prezentované v Tabuľke 2.

Tabuľka 2: Priemerné hodnoty pociťovania bezpečia za roky 2018, 2021, 2022 a 2023

Rok 2018	Rok 2021	Rok 2022	Rok 2023
3,17 (SD 0,72)	2,77 (SD 0,75)	2,80 (SD 0,76)	2,37 (SD 0,86)

Pri analýze premennej pociťovanie bezpečia v škole s ďalšími premennými môžeme konštatovať, že táto premenná pozitívne koreluje s premennými šťastie a životná spokojnosť, bezpečie a prijatie doma a sebaúcta. Uvedené korelácie sú pomerne silné (Tabuľka 3). Negatívna korelácia sa preukázala s premennými osamelosť, emocionálne problémy, depresívna nálada, sociálna fóbia a problémy s pozornosťou. Korelácie sú však pomerne slabé (Tabuľka 3).

Tabuľka 3: Korelačná analýza premennej pocitovanie bezpečia s vybranými psychologickými premennými

	Bezpečnosť a prijatie v škole
Šťastie a životná spokojnosť	0,419**
Bezpečnosť a prijatie doma	0,381**
Sebaúcta	0,342**
Osamelosť	-0,159**
Emocionálne problémy	-0,141**
Depresívna nálada	-0,132**
Sociálna fóbia	-0,127**
Problémy s pozornosťou	-0,123**

Signifikancia ** $p < 0,01$

Výsledky krokovej regresnej analýzy (Tabuľka 4) poukazujú na to, že šťastie a spokojnosť, sebaúcta, bezpečnosť doma, nepríjemná skúsenosť za posledný rok, sensation seeking a depresívna nálada sa podieľajú na vysvetlení rozptylu prežívania bezpečia a prijatia v škole v miere 24,6%. Najvýznamnejším prediktorom je pocit šťastia a spokojnosti (17%), potom nasleduje sebaúcta (4,7%), bezpečnosť doma (2,2%) a sensation seeking a depresívna nálada vysvetľujú zanedbateľnú hodnotu (0,5; 0,3%).

Tabuľka 4: Kroková regresná analýza pre škálu bezpečie a prijatie v škole (metóda stepwise)

Premenná	Model 5				
	B	SE	β	t	p
Konštanta	0,586	0,131		4,473	0,000
Šťastie a živ. spokojnosť	0,234	0,027	0,269	8,745	0,000
Sebaúcta	0,237	0,028	0,219	8,359	0,000
Bezpečie a prijatie doma	0,169	0,028	0,164	5,957	0,000
Sensation seeking	-0,070	0,022	-0,077	-3,168	0,002
Depresívna nálada	0,077	0,036	0,057	2,158	0,031

Diskusia

Cieľom predkladanej štúdie bolo predstaviť koncept bezpečia a prijatia v škole a jeho súvislosti s vybranými psychologickými premennými. Na základe korelačnej analýzy môžeme konštatovať, že sa preukázali stredne silné pozitívne korelácie (podľa Cohenovej interpretácie korelačných

koeficientov) medzi vnímaním bezpečia a prijatia v škole a životnou spokojnosťou a šťastím, vnímanou bezpečnosťou a prijatím doma a sebaúctou. Uvedené analýzy hovoria však iba o vzťahu, nie o kauzalite. Korelácie s problematickými premennými ako osamelosť, depresívna nálada, sociálna fóbia atď. vykazovali negatívne signifikantné korelačné koeficienty, ktoré boli však pomerne slabé.

Na základe korelačnej analýzy sme do ďalších výpočtov zahrnuli aj regresnú analýzu, v ktorej sme chceli zistiť, ktoré faktory a akým dielom sa podieľajú na vysvetlení bezpečia a prijatia v škole. Výsledný model vysvetľuje 24,6% variácie. Môžeme konštatovať, že mladí ľudia, ktorí sa cítia šťastne a sú so svojim životom spokojní, majú vysokú sebaúctu, zároveň cítia bezpečie a prijatie doma a majú nízke sensation seeking a depresívnu náladu majú tendenciu cítiť sa bezpečne v škole. Nielen dáta, ktoré boli analyzované v predkladanej štúdií, ale aj dáta z predchádzajúcich rokov poukazujú na zhoršujúci sa trend nielen v pociťovaní bezpečia a prijatia v škole.

Bibliografia

- Akiba, M. (2010). What predicts fear of school violence among U.S. adolescents? *Teachers College Record*, 112(1), 68-102.
<https://doi.org/10.1177/016146811011200110>
- Emmerová, I., Jablonský, T., Blažič, M. (2023). Aggressive Behaviour of Pupils towards Teachers. *Didactica Slovenica*, 38(1), 63-75.
<https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i1.5>
- Fisher, B. W. et al. (2018). Students' Feelings of Safety, Exposure to Violence and Victimization, and Authoritative School Climate. *American Journal of Criminal Justice*, 43, 6-25. <https://doi.org/10.1007/s12103-017-9406-6>
- Holdoš, J., Izrael, P., Almašiová, A., Kohútová, K. (2022a). Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku počas pandémie. Verbum – vydavateľstvo KU. ISBN 978-80-561-0979-3.
- Holdoš, J., Izrael, P., Almašiová, A., Kohútová, K. (2022b). Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku v roku 2022. (Výskumná správa). Katolícka Univerzita v Ružomberku.
- Holdoš, J., Izrael, P., Almašiová, A., Kohútová, K. (2023). Vybrané formy rizikového správania detí a mládeže v roku 2023. (Výskumná správa). Katolícka Univerzita v Ružomberku.
- Izrael, P., Holdoš, J., Ďurka, R., Hasák, M. (2020). Slovenské deti a dospievajúci na internete: záverečná správa z výskumu EU KIDS ONLINE IV – Slovenská republika. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.
- Lacoe, J. (2020). Too Scared to Learn? The Academic Consequences of Feeling Unsafe in the Classroom. *Urban Education*, 55(10), 1385-1418.
<https://doi.org/10.1177/0042085916674059>

- Mori, Y. et al. (2021). Feeling Unsafe at School and Associated Mental Health Difficulties among Children and Adolescents: A Systematic Review. *Children*, 8(3), 232. <https://doi.org/10.3390/children8030232>
- Niklová, M., Šajgalová, M. (2016). Pupils' Aggressive Behaviour towards Teachers in Elementary Schools in Slovakia. *The New Educational Review*, 46, 104-115. <https://doi.org/10.15804/tner.2016.46.4.09>
- Williams, S., Schneider, M., Wornell, C., Langhinrichsen-Rohling, J. (2018). Student's Perceptions of School Safety: It Is Not Just About Being Bullied. *The Journal of School Nursing*, 34(4), 319-330. <https://doi.org/10.1177/1059840518761792>

Doc. PhDr. Angela Almašiová, PhD.

Katedra sociálnej práce
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
angela.almasiova@ku.sk

Doc. Mgr. Juraj Holdoš, PhD.

Katedra psychológie
Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
juraj.holdos@ku.sk

Doc. Mgr. Pavel Izrael, PhD.

Katedra žurnalistiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
pavel.izrael@ku.sk

PhDr. Katarína Kohútová, PhD.

Katedra sociálnej práce
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
katarina.kohutova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.58-64>

Role a specifika sociálního pedagoga v utváření bezpečného školního prostředí

The Role and Specifics of the Social Pedagogue in Creating a Safe School Environment

Václav Bělík

Abstract

The present paper deals with the role of social educators in the Czech environment with regard to creating a safe environment. The text summarizes information concerning the school counselling centre, its members with special attention to the role of the social educator in the school counselling system. In the final part, the article makes a small contribution to the role of social educators in shaping a safe environment in school. It presents testimonies of school principals, school prevention methodologists and social educators themselves.

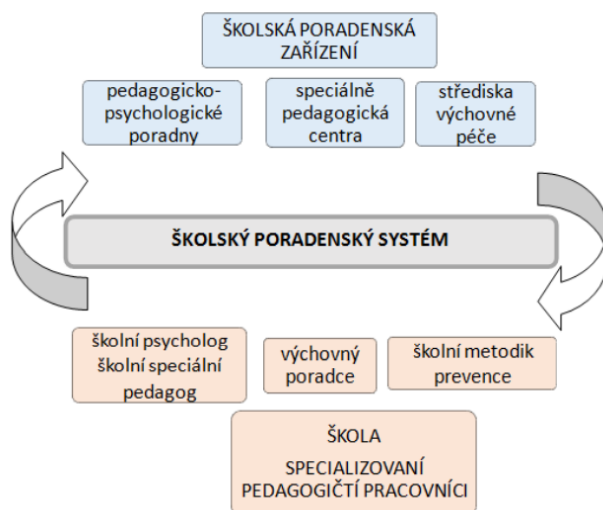
Keywords: Social educator. School prevention methodologist. Prevention. Safe environment. School counselling centre.

Specifika práce sociálního pedagoga v rámci školního poradenského pracoviště

Školní poradenské pracoviště jako systém ve školách je živým organismem, který se v posledních letech utváří. Povinnými členy jsou školní metodik prevence a výchovný poradce. Další členové jsou legislativně postupně dodáváni (v současnosti školní psycholog a speciální pedagog, dle dostupných informací snad už v dohledné době i sociální pedagog).

Vznik školních poradenských pracovišť reaguje na enormní nárůst rizikového chování a dalších jevů, které ve školním prostředí způsobují značné komplikace. Jedna z nejzákladnějších lidských potřeb je potřeba jistoty a bezpečí. Ta ale bohužel u některých jedinců není v souvislosti s probíhající událostmi posledních pár let naplňována, a proto můžeme pozorovat větší míru frustrace a zvýšený počet duševních onemocnění v naší společnosti. V oblasti školství je to stejné, což klade mnohem větší nároky na vybavenost a kompetence pedagogů. „*V této situaci tak dochází často k tomu, že v prostředích, situacích a jevech, kde bychom očekávali, že budeme na skupiny dětí působit nespécifickou prevencí, tak rodiny a školy vyžadují*

intervenci.“ (Bělík, 2022, s. 94) V současné době je typická heterogenita třídních kolektivů, to znamená, že se v nich běžně objevují žáci, kteří mají problém nejrůznější socioekonomické charakteristiky. Těmi jsou například rozvodovost, exekuce a zanedbávání péče o dítě či jinak různě narušené rodinné prostředí. Škola nedokáže vyřešit všechny starosti společnosti, ale v některých případech může pomoci a předejít. Školní poradenské služby jsou součástí školského systému a jsou v gesci Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. „Současná podoba poradenských služeb ve školství byla utvářena v devadesátých letech.“ (Knotová, 2014, s. 14) Tento systém tedy tvoří dva základní pilíře. Těmi jsou školní poradenské pracoviště, respektive specializovaní pedagogičtí pracovníci a školská poradenská zařízení, kam řadíme pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče a střediska výchovné péče. Jejich strukturu zobrazuje následující obrázek.



Obrázek 1: Školský poradenský systém
Zdroj: Svoboda Hoferková, 2022, s. 85

Kendíková (2016) uvádí, že pracovníci poradenského pracoviště přizpůsobují svůj obsah a rozsah poradenských činností podle vzdělávacích potřeb žáků a jejich počtu na konkrétní škole. Velmi zjednodušeně řečeno se jedná o poradenské a konzultační služby určené žákům a jejich zákonným zástupcům. „Legislativa přesně popisuje, jaké standardní činnosti mají poradenští pracovníci ve škole vykonávat, podmínky pro jejich práci však často takovým požadavkům neodpovídají.“ (Ondráčková, 2014, s. 26) Školní metodik prevence nebo výchovný poradce často nemá odpovídající poradenské vzdělání, naopak školní psycholog nebo speciální pedagog nemá zkušenosti s fungováním školy a práci učitele. Aby pomoc dětem byla účinná,

je potřeba ji dobře načasovat a koordinovat, což není možné ve chvíli, kdy mezi sebou jednotliví kolegové nespolupracují a jejich funkce jsou pouze formální záležitosti. Kendíková (2016) dodává, že práce ve ŠPP je velmi náročná, a proto potřebují mít jeho pracovníci vytvořené na škole dobré zázemí. Bylo by vhodné a motivující, pokud by vedení školy jejich práci ocenilo vybudováním odpovídajícího zázemí a finančním ohodnocením. K tomu všemu se ještě přidává obrovská zátěž spojená se samotnou výukou. Pokud nahlédneme do *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, vidíme, že jedním z plánovaných cílů je posílit koordinaci školních poradenských služeb, systém vzdělávací a metodické podpory. „*Pokud mají školní poradenská pracoviště fungovat skutečně efektivně, je nutné zohledňovat rozsah jejich přímé pedagogické činnosti v souladu s počtem žáků školy.*“ (MŠMT, 2020, s. 34–35)

V následujícím textu nebudeme vymezovat role a kompetence jednotlivých členů školního poradenského pracoviště, ale zaměříme se na pozici sociálního pedagoga ve škole. I přes to, že v České republice stále není ze zákona sociální pedagog brán jako pedagogický pracovník, postupně se stává součástí školních poradenských pracovišť některých škol. „*V českém prostředí lze mluvit spíše o sociálně pedagogickém přístupu pedagogů k prevenci a intervenci sociálně patologických jevů.*“ (Bělík, 2022, s. 94) Poptávka po neučitelských poradenských rolích je evidentní. „*Podle velikosti školy by měl na škole působit minimálně na 0,5 úvazku, optimálně však na celý úvazek.*“ (Kraus, 2022, s. 111) Zajímavé výsledky o potřebě sociálních pedagogů ve školách přináší šetření uskutečněné mezi výchovnými poradci a metodiky prevence na základních školách v moravských krajích, tohoto výzkumu se účastnilo 194 respondentů, výsledky popisuje Kraus v publikaci *Aktuální otázky sociální patologie a sociální pedagogiky*. (Kraus, 2022) Ze zkušenosti ze zahraničí (zejména za slovenských výzkumů) je zřejmé, že se koncept jeví jako efektivní a že právě sociální pedagog má své místo jak pro realizaci preventivních aktivit ve škole, tak pro spolupráci s rodinou či dalšími organizacemi. Do iniciativy směrem ke změně vnímání této pozice se zapojují i vystudovaní absolventi tohoto oboru. Jejich snaha s sebou přináší například vznik Asociace sociálních pedagogů, která se řídí heslem „*Od myšlenky k realitě.*“ (Asociace sociálních pedagogů, z. s., 2023) Co se týká náplně práce, je v tomto případě velice rozmanitá. Možnými oblastmi práce sociálního pedagoga, které uvádí ASOCP, je například: „*výchovné působení ve škole a ve volnočasových centrech, pořádání hodnotných volnočasových aktivit, sociálně pedagogické aktivity pro jedince, skupiny a komunity, poradenská, diagnostická a analytická činnost, podpora týmové práce, terénní a komunitní práce atd.*“ (Asociace sociálních pedagogů, z. s., 2023) Kraus rozděluje kompetence sociálního pedagoga do tří oblastí. První oblastí jsou vědomosti širšího společensko-vědního základu, jako je obecná pedagogika, psychologie, sociologie a filozofie, ale také vědomosti biomedicínské. Dále jsou zde zařazeny speciální znalosti, jako je například sociální pedagogika, pedagogika

volného času nebo teorie komunikace. Důležitá je taktéž oblast sociální politiky, práva a managementu. Druhou oblastí jsou dovednosti, jejichž základem je výbava v sociální komunikaci, diagnostice a dokumentaci. Dále dovednost využívat metod sociálně pedagogické prevence, řešit problémy a tvořit projekty. Poslední oblastí jsou vlastnosti osobnosti. Jedná se především o předpoklady jako je vnímavost pro různé životní situace, celkovou vyrovnanost, emocionální stabilitu a schopnost sebekontroly. Důležité jsou také fyzické předpoklady. (Kraus, 2014) Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice připravila dokument *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole*. Náplň práce je rozdělena do sedmi oblastí podle vztahu jednotlivých činností k dalším aktérům školního života. První oblastí je ve vztahu k vedení školy, kde sociální pedagog je odpovědný za veškerou odvedenou práci řediteli školy. Další oblast je ve vztahu k učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům, do které patří práce s klimatem školy a klimatem třídy a poradenství pro učitele. Náplň práce ve vztahu k žákům zahrnuje individuální práci s žáky, kde sociální pedagog vyhledává žáky znevýhodňujícího, zanedbávajícího a ohrožujícího prostředí a poskytuje pomoc a podporu žákům tíživé situaci. Dále pak skupinovou práci s žáky, ve které sociální pedagog plánuje a realizuje preventivní programy zaměřené na prevenci rizikového chování a organizuje volnočasové aktivity. V neposlední řadě dělá krizovou intervenci, ve které sociální pedagog spolupracuje například s OSPOD, Policií ČR a dalšími. Čtvrtou oblastí je náplň práce ve vztahu k rodičům, kde sociální pedagog provádí rozhovory s rodiči, terénní práci, ve které navštěvuje rodiny žáků a účastní se výchovných komisí. Náplň práce ve vztahu k dalším aktérům zahrnuje komunikaci s OSPOD, Policií ČR, PPP, SVP, terénními sociálními pracovníky, nízkoprahovými zařízeními pro děti a mládež a podobně. Sociální pedagog také koná práci ve vztahu k členům školního poradenského pracoviště, kde se účastní zasedání ŠPP. Poslední oblastí je práce ve vztahu k místní komunitě, spolupracuje s komunitou, stará se o rozvoj komunity a podporuje sociální soudržnost. (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2020, online)

Sociální pedagog a utváření bezpečného prostředí v reflexi pedagogů z praxe

Vzhledem k tomu, že s rizikovým chováním bezpochyby úzce souvisí i duševní zdraví, je na místě uvést aktuální Národní monitoring duševního zdraví dětí (Národní monitorovací středisko pro drogy a závislosti, 2019, online), který dokládá, že 40 % dětí vykazuje známky střední až těžké deprese a u 30 % se objevují úzkosti. Tato čísla jsou alarmující a například ve srovnání s jinými evropskými zeměmi nemá obdoby. Proto je velmi důležité se věnovat právě včasné prevenci i případné intervenci. Ondřej Andrys, státní tajemník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, se k tomuto tématu vyjadřuje následovně: „*Již ve Strategii 2030+ i dalších strategických dokumentech resortu jsme položili základy intenzivní podpory duševního*

zdraví formou různých aktivit a intervencí, jako je rozvoj školních poradenských pracovišť, akcent na preventivní aktivity ve školách a podporu nespécifické primární prevence nebo celkově holistický přístup k podpoře bezpečného, zdravého a vstřícného prostředí ve školách a školských zařízeních.“ (Národní monitorovací středisko pro drogy a závislosti, 2019, online)

Tvorbu školního preventivního programu má na škole na starosti školní metodik prevence Společně se sociálním pedagogem se věnuje také informační činnosti, kdy zvyšují informovanost rodičů a žáků tak, aby maximálně využili potenciál primární prevence. Úzce spolupracuje i s jinými subjekty, jako jsou zákonní zástupci žáků nebo třídní pedagogové a podporuje tím bezpečné a zdravé klima školy. (Národní ústav pro vzdělávání, 2022) Spolupráce by měla být navázána i s institucemi působícími na poli prevence a mezi metodiky navzájem, aby si mohli vyměňovat informace a zkušenosti.

Jak uvádí Čech (2020), společenská potřeba prevence a zvládnání rizikového chování u dětí a dospívajících ve školním systému je enormní. Stávající systém by mohl potřebovat koncepčnější a systematičtější přístup k řešení rizikového chování. Jako potenciální řešení je považována role sociálního pedagoga. Sociální pedagog je popisován jako profesionál vyškolený k podpoře socializačního procesu dětí a mládeže k intervenci v případě rizikového chování. Sociální pedagog je vnímán jako asistent a obhájce žáka, mediátor konfliktů, koordinátor s veřejnou správou, iniciátor spolupráce s místními vzdělávacími institucemi, organizátor volnočasových aktivit a projektů. Taktéž odkazuje na snahy a projekty, jako je projekt *Sociální pedagog v praxi*, jehož cílem je identifikovat výhody sociálního pedagoga na základních školách. Začlenění sociálních pedagogů do škol je považováno za krok ke zdravějšímu školnímu prostředí. (Čech, 2020, online)

Toto potvrzují i výpovědi sociálních pedagogů, kteří v současné době pracují na českých školách. V posledních dvou letech realizujeme na našem pracovišti rozhovory se třemi skupinami pedagogických pracovníků. První z nich jsou ředitelé škol, druhou pak školní metodici prevence a třetí sociální pedagogové. Cílem našich rozhovorů je zjistit specifika práce sociálních pedagogů na školách, překážky a možné výhody existence sociálních pedagogů na školách.

V případě ředitelů škol se setkáváme s ohledem na bezpečí ve školním prostředí především s opatřeními orientovanými na:

- charakter lokality školy;
- bezpečnostní opatření závislá na specifikách lokality, ve které je škola situována;
- výskyt rizikových projevů chování v lokalitě (případně problémové lokality);
- charakter urbanizace – blízkost veřejné dopravy, sportovišť, restaurací, barů, klubů, nebo také volnočasového vyžití, neziskových organizací v prevenci rizikového chování;
- charakter typu budovy školy – vchody, okna, recepce, vrátnice, bezpečnostní dveře apod., zámkové systémy;

- ochrana okolí školy – ploty, přístup ke škole, únikové východy, označení apod.;
- školení technicko-provozních a pedagogických zaměstnanců;
- koordinace výchovných a preventivních aktivit ve škole s ohledem na pedagogy a žáky.

V případě školních metodiků prevence se setkáváme s odpověďmi orientovanými na:

- vytváření preventivního programu školy s ohledem na prevenci rizikového chování;
- metodická činnost, vytváření metodik k jednotlivým jevům a vedení pedagogů;
- koordinace aktivit;
- poradenství v prevenci a intervenci jednotlivých projevů rizikového chování;
- informovanost mezi rodiči, učiteli a žáky;
- podpora bezpečného a zdravého klimatu ve školní třídě;
- vyhodnocování varovných signálů a prvotní intervence;
- organizování vzdělávacích aktivit.

V případě sociálních pedagogů se jedná spíše o individuální reflexe pedagogů na školách. I přes stoupající počet jich je zatím stále málo.

- komunikace o problematice sociálního poradenství a podpoře třídním učitelům, dětem a rodičům;
- práce s klimatem školy a klimatem třídy;
- individuální práce s žáky s problémy, často zasaženými různými ohroženími včetně sociálně patologických jevů, zanedbávání apod.;
- pomoc a podpora žákům v tíživých situacích;
- koordinace volnočasových aktivit;
- spolupráce s externími organizacemi;
- komunikace a podpora rodin;
- práce ve vztahu k místní komunitě.

Bibliografie

- Asociace sociální pedagogů, z. s. (2023). *ASOCP: Asociace sociálních pedagogů* [online]. [cit. 2023-11-10]. Dostupné z: <https://asocp.cz/>
- Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (2020). *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole*. In: *Asociace sociálních pedagogů, z. s.* [online]. 2023 [cit. 2024-03-12]. Dostupné z: <https://asocp.cz/napln-prace/napln-prace-dle-asociace-vzdelavatelu-v-socialni-pedagogice/>
- Bělík, V. (2022). *Trendy v oblasti prevence u dětí a mládeže*. In: Svoboda Hoferková, S., Kraus, B. a Bělík, V. *Aktuální otázky sociální patologie a sociální pedagogiky 1*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 92–102. ISBN 978-80-7435-884-5.

- Čech, T. (2020). The role of social pedagogues in the school environment – a topic for professional and social discussion. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, 30 (4), pp. 534–541 [cit. 2023-06-06]. ISSN 1805-9511. <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-4-534>
- Kendíková, J. (2016). *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, 102 s. ISBN 978-80-7496-213-4.
- Knotová, D. a kol. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada, 258 s. ISBN 978-80-247-4502-2.
- Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 216 s. ISBN 978-80-262-0643-9.
- Kraus, B. (2022). Profese sociálního pedagoga v současnosti. In: Svoboda Hoferková, S., Kraus, B. a Bělík, V. *Aktuální otázky sociální patologie a sociální pedagogiky I*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 103–113. ISBN 978-80-7435-884-5.
- MŠMT (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 118 s. [cit. 2022-10-15]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
- Národní monitorovací středisko pro drogy a závislosti (2019). Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (ESPAD) 2019. In: *Drogy-info.cz* [online]. Praha: Národní monitorovací středisko pro drogy a závislosti, Úřad vlády ČR, 2019 [cit. 2023-10-19]. Dostupné z: <https://www.drogy-info.cz/nms/vyzkum-nms/evropska-skolni-studie-o-alkoholu-a-jinych-drogach-espac-2019/>
- Národní ústav pro vzdělávání (2022). Vzdělávání a systém. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2024-01-01]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/projekty/rspp/vzdelavani.html>
- Ondráčková, L. (2016). *Školní poradenské pracoviště*. In: Knotová, D. a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada, s. 25–76. ISBN 978-80-247-4502-2.
- Svoboda Hoferková, S. (2022). Školní poradenský systém v kontextu nově se objevujících jevů. In: Svoboda Hoferková, S., Kraus, B. a Bělík, V. *Aktuální otázky sociální patologie a sociální pedagogiky I*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 79–91. ISBN 978-80-7435-884-5.

Doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Ústav sociálních studií

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III, Česká republika

vaclav.belik@uhk.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.65-72>

Predchádzanie rizikového a problémového správania žiakov v základných školách pohľadom učiteľov primárneho vzdelávania

Prevention of Risky and Problematic Behavior of Pupils in Primary Schools from the Point of View of Primary Education Teachers

Mária Belešová

Abstract

Risk factors for problem behavior occur throughout a child's development, and children face new risks at each developmental period. Children's environments become more complex as they grow older, making early intervention more difficult. Some manifestations of risky behavior are repeated in children and may erupt in a more serious form at a later time. Reducing the occurrence of these risks has the possibility of preventing the occurrence of several problems. It's true that preventing problems takes time and some resources, but the alternative can be even more expensive. We know from practice that reacting to challenging student behavior with clear consequences, for example a visit to the principal's office or a reduced behavior grade, may seem like a simple solution, but it is not effective. In the article, we present the qualitative view of primary education teachers (n = 65) on the prevention of risky and problematic behavior of pupils in Slovak schools. Data collection was ensured through a questionnaire with open items, which allowed teachers to create their own meaningful answers. We evaluated these based on open coding and categorized them according to the relatedness of the answers. We believe that the varied spectrum of these answers and proposals will encourage schools to participate in the elimination of risky and problematic behavior among pupils.

Keywords: Problem behavior. Prevention. Primary education. Qualitative research.

Úvod

Výrazy ako ozbrojený útočník v škole, improvizované výbušné zariadenie, vyrovnávanie skóre (napr. neúspešný žiak, „nahnevaný“ rodič), dieťa ako nástroj na vyrovnávanie účtov medzi rozvedenými rodičmi (únos)

alebo iné núdzové situácie už nie sú len fikciou, ale realitou. To by malo viesť zriaďovateľa a vedenie školy k zavedeniu zvýšených bezpečnostných opatrení v prevádzkovaných zariadeniach školy. Sme na ne pripravení? V školských zariadeniach bolo zavedené dôsledné a podrobné zavádzanie bezpečnosti na úrovni bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci (bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci), požiarnej bezpečnosti, revízie vyhradených technických zariadení (elektrických, tlakových nádob a pod.), ktoré pre školy spracúvajú odborníci v jednotlivých odvetviach. Ak sa nedodržiavajú príslušné zákony, vyhlášky a normy, vedie to k sankciám pre príslušnú inštitúciu.

K zdraviu a bezpečnosti v škole treba pristupovať komplexne a koherentne. Táto problematika je veľmi široká a komplexná, týka sa mnohých oblastí (príprava na povolanie, športové a záujmové vzdelávanie atď.) a aktivít (výlety, exkurzie, plávanie, lyžiarske kurzy, súťaže, prehliadky atď.). Pojem bezpečnosť a ochrana zdravia v školách znamená všetky opatrenia, ktoré škola prijíma na ochranu života a zdravia vo výchove a vzdelávaní pri poskytovaní školských služieb.

Prevenca závažného problémového správania

Zvýšené povedomie a pochopenie potenciálneho bezprostredného a dlhodobého vplyvu problémového správania na dieťa a/alebo jeho prostredie vyústilo do záujmu o rozvoj intervencií na riešenie tohto typu správania už v ranom detstve. Touto problematikou sa zaoberali aj Zemančíková a Mikulová (2022), Zemančíková (2022), Merica a Hrubšová (2023). Reichle et al. (1996) poznamenávajú, že tento záujem sa stretol s určitým odporom vzhľadom na to, že mnohí jedinci, ktorí pracujú s problémovými deťmi v predškolskom veku, hlásia presvedčenie, že tieto deti „vyrastú“ z tohto správania. Toto presvedčenie však nepodporujú analýzy naznačujúce, že mnohé deti v predškolskom veku budú aj v základnej škole naďalej vykazovať znaky problémového správania (Campbell, 1998).

Školy môžu zohrávať dôležitú úlohu pri predchádzaní problémového správania, najmä ak sa do preventívneho úsilia zapoja aj iné časti komunity. Mnohé z faktorov, ktoré zvyšujú riziko vzniku problémov so správaním dieťaťa, ovplyvňujú jeho správanie v škole a jeho akademický výkon. Sociálne a akademické problémy v škole zase zvyšujú pravdepodobnosť, že počiatočné problémy budú pretrvávajúce a časom sa budú zhoršovať (Peters & McMahon, 1996).

Za problémy so správaním u detí sa môže považovať veľa dôvodov. Drossos (2004) diskutoval o faktoroch, ktoré môžu spôsobiť problémy so správaním, pod názvom demografické, biologické, psychosociálne a kognitívne rizikové faktory. Literatúra ukazuje, že jedinci so špeciálnymi potrebami majú v porovnaní so svojimi rovesníkmi nedostatočné sociálne zručnosti a majú viac problémov so správaním ako ich rovesníci (Yavuz et al., 2010). Problémy

správania spojené s nedostatkom sociálnych zručností u detí so špeciálnymi potrebami sa považujú za prediktor problémov sociálnej komunikácie a akademických ťažkostí, ktoré možno pozorovať aj v neskoršom veku (Tomblin et al., 2000).

Najlepšia prax v prevencii závažného problémového správania v školách zahŕňa implementáciu kontinua účinnej podpory správania.

Kvalitatívne skúmanie

V prezentovanom príspevku prinášame kvalitatívny pohľad učiteľov primárneho vzdelávania ($n = 65$) na predchádzanie rizikového a problémového správania žiakov v slovenských školách. Výskumná vzorka bola zámerná a dostupná – oslovili sme študentov pregraduálneho štúdia na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave v študijnom odbore Učiteľstvo a pedagogické vedy. Zber dát bol zabezpečený prostredníctvom online dotazníka, ktorý učiteľom umožňoval kreovať svoje zmysluplné odpovede. Dĺžka praxe učiteľov sa pohybovala v rozmedzí 3 – 35 rokov, čo považujeme za dostačujúce, vzhľadom na nadobudnuté praktické skúsenosti viacerých učiteľov. Učitelia boli požiadaní o vyplnenie krátkych, no za to cielených otázok, ktoré súviseli s cieľom nášho príspevku. Stratégia vyplňania odpovedí spočívala v uvedení anonymných odpovedí tak, aby text odpovede obsahoval súvislé vyjadrenie vychádzajúce z praxe oslovených učiteľov.

Odpovede boli obsahovo pestré a rozsahovo prijateľné. Niektorí učitelia písali rozsiahlejšie odpovede (aj na viac ako desať riadkov), čo nám umožnilo detailnejšie nahliadnuť do skúmanej problematiky. Odpovede sme vyhodnotili na základe otvoreného kódovania a kategorizovali sme ich podľa príbuznosti odpovedí. Vytvorili sme tri hlavné kategórie, v rámci ktorých sme ďalej identifikovali niekoľko príbuzenských podkategórií.

Hlavné kategórie z výskumných dát:

1. Organizačné zmeny.
2. Komunikácia.
3. Včasná intervencia.

1. Organizačné zmeny

Organizačné zmeny si vyžadujú predovšetkým zmenu vo forme a stratégiách vyučovania a zníženia počtu žiakov v školách. Táto kategória sa v odpovediach učiteľov opakovala niekoľkokrát a učitelia jej prikladajú istú vážnosť. Učitelia podporujú myšlienku, že vysoký počet žiakov v triede sa vylučuje s požadovaným individuálnym prístupom vyučujúceho k žiakovi a neefektívnemu predchádzaniu bežne vyskytujúcich sa problémov.

- **Zmena formy vyučovania**

„Ja osobne by som uvítala blokové vyučovanie, kde by bol priestor sa v klude povenovať žiakom.“ U8

„Deti rady menia polohu, a preto neobsedia celý deň v jednej lavici. Osobne veľa využívam sedenie na koberci alebo tuli vakoch. Deti si na nich aj cez prestávky rady čítajú knihy.“ U50

„Učitelia by tiež mali zmeniť svoj direktívny prístup k žiakom, tým myslím tých starších, začať sa o nich zaujímať aj v rovine emocionálnej, byť ich partnerom, napr. spolupracovať s nimi na rôznych projektoch, ktoré si spoločne naplánujú. Môžu to byť také projekty, ktoré deti zaujímajú, kde sa môžu prejaviť, ukázať, čo dokážu.“ U39

„Zmeniť spôsoby a metódy učenia, viac zapájať učenie vonku, ak sú na to vhodné podmienky. Organizovať besedy so staršími žiakmi, ktorí možno mali podobný problém.“ U61

„Myslím si, že by učitelia mohli viac využívať aj didaktické hry, aj rôzne videoukážky/filmy, ktoré vychádzajú z reality a ukazujú na dôsledky nežiaduceho a problémového správania. Tiež by mohlo byť vhodné čítať skutočné príbehy osudov žiakov v ich veku.“ U44

- **Zníženie počtu detí v triede**

„Menej detí v triede by tiež zabezpečilo kludnejší chod triedy a jednoznačne viac pomôcok a príjemnejšie zariadenie školských tried. Osobne sa mi lepšie učí, keď deti pracujú v skupinách.“ U17

„Keď je v triede viac žiakov, ktorí majú prejavy problémového správania, je veľmi náročné udržať priebeh vyučovania tak, aby sa ostatní žiaci mohli učiť a bolo zabezpečené ich právo na vzdelanie.“ U5

2. Komunikácia

Osobná komunikácia môže prispieť k overeniu relevantnosti faktov, ku komplexnejšiemu pohľadu na vzniknuté problémy, a to za predpokladu účasti všetkých zainteresovaných strán. Ich vzájomná komunikácia je základným prostriedkom a podmienkou realizácie výchovy a vzdelania.

- **Triedne „kakao“**

„Posledný piatok v mesiaci máme „kakao“ a tam rozoberáme rôzne konflikty, čo sa v danom mesiaci udiali a deti sa k nim vyjadrujú a hľadajú riešenia na zlepšenie.“ U10

„Vytvoriť v škole priestor na komunikáciu so žiakmi formou komunit (ranná komunita 1-2x do týždňa napr. v pondelok ráno a piatok poobede), kde by sa mohli žiaci spoločne porozprávať na danú tému, vyrozprávať si zážitky a učitelia by boli skôr pozorovateľmi a koordinátormi. Podľa mňa je to priestor, kde si aj môžu učitelia všimnúť prípadne problémy v správaní,

šikanovaní, vysmievaní, alebo teda kto v triede je odstrčený a kto, naopak, je vodcom triedy.“ U36

- **Otvorená komunikácia**

„Komplexná, pravidelná, interaktívna komunikácia, venujúca sa aj emočnej rovine, zameraná nielen na žiakov, ale aj pedagogických a odborných zamestnancov či rodičov. Za dôležitú súčasť považujem aj vytváranie a rozvíjanie bezpečného prostredia.“ U62

„Ako prevenciu vidím častejšiu komunikáciu s rodičmi, ale individuálne, nie na rodičovskom združení, keďže človek sa otvorí za zatvorenými dverami a prezradí, kde je kameň úrazu.“ U2

- **Pomenovať emócie**

„Deti v tomto veku častokrát nevedia ešte dobre pomenovať pocity, pracovať s nimi, hovoriť o nich, a tak by mal rodič väčší priestor pomôcť žiakovi v domácom prostredí pomenovať emócie a dokázať s nimi pozitívne pracovať.“ U16

„Problémové a rizikové správanie často vzniká z toho, že sú neriešené "maličkosti", ktoré zbytočne narastú do väčších ťažkostí. Viem, že je to asi v praxi málo reálne a píšem to skôr z pozície rodiča ako učiteľa, ale naozaj mi takáto komunikácia chýba.“ U23

3. Včasná intervencia

Prevenca rizikového správania žiakov v slovenských školách by mala zahŕňať poskytovanie predovšetkým psychologické podpory, vzdelávanie pedagogického zboru, uplatňovanie pravidiel a disciplinárnych opatrení zameraných na výchovu, podporu inkluzívneho prostredia s otvorenou komunikáciou medzi pedagógmi, rodičmi a žiakmi.

- **Vzdelávanie učiteľov**

„Je potrebné veľmi komplexné riešenie. Ako prevenciu by som navrhla pravidelné školenie pedagógov v oblasti prvotných znakov rizikového správania.“ U46

- **Prevzatie zodpovednosti za svoje činy**

„Deti by potrebovali viac pravidiel a niest' väčšiu zodpovednosť za svoje činy, keďže vplyvom ubúdajúcich "trestov" mu nič nehrozí a nesprávne správanie opakuje dookola, až si s tým učiteľia nevedia rady.“ U53

- **Obnoviť špeciálne školy**

„Obnoviť špeciálne školy alebo zvýšiť počet asistentov v škole, keďže viac a viac detí trpí rôznymi poruchami aj agresívnym správaním.“ U17

- **Prevenca**

„Pracovať so žiakmi už preventívne a nie vtedy, keď sa problémy prejavujú už veľmi výrazne a narúšajú priebeh vyučovacieho procesu. Potrebni sú psychológ a špeciálny pedagóg, ktorí by nejaký čas strávili priamo v triede so žiakmi a pomohli pri vytváraní zdravej klímy.“ U60

- **Ochrana pred rodičmi**

„Zaviedla by som a nejaký zákon alebo vyhlášku, ktorá určí hranice rodičom, ako sa správať k učiteľovi. Myslia si, že si môžu dovoliť všetko, dokonca mi aj diktovať ako mám učiť, čo je vhodné a čo, naopak, nie.“ U37

- **Pomoc odborníkov**

„Diet'a by sa jednoznačne malo vložiť do rúk odborníkov (psychológom prípadne psychiatrom – záleží na vážnosti problému). Psychológovia, psychiatri a odborní pracovníci spolu s rodičmi, žiakom a školou by mali nastaviť opatrenia a pravidlá, ktoré by mali odstrániť príčinu problému a tým aj samotný problém.“ U13

„Aktívna podpora školského psychológa pre žiakov i rodičov, prevencia šikany, drogových závislostí, včasné intervencie pri problémoch, rozvíjať u žiakov empatiu, zručnosti pre riešenie konfliktov.“ U55

Vyššie uvedené kategórie predstavujú základnú bázu preventívnych opatrení, ktoré učitelia najčastejšie prezentovali. Viacerí z nich sa zhodli ešte na ďalších, nemenej podstatných odporúčaniach. Vyberáme niektoré z nich:

- Častejšie kultúrno-výchovné programy pre žiakov.
- Zavedenie povinných triednických hodín.
- Jednotné uniformy/oblečenie.
- Kamerový systém v školách aj v triedach.
- Posilnenie mediálnej výchovy.
- Zákaz mobilných telefónov.
- Obmedzenie kompetencií rodičom.

Veríme, že pestré spektrum týchto odpovedí a návrhov podnieti školy podieľať sa na eliminovaní rizikového a problémového správania žiakov.

Záver

Rovnako ako správne stravovanie a cvičenie prinášajú z dlhodobého hľadiska veľké zdravotné benefity, aj dôsledná práca v oblasti prevencie na začiatku (a prakticky nepretržite) výchovno-vzdelávacieho procesu môže zabrániť vzniku problémov, ktoré je neskôr potrebné riešiť. Vytvorenie pozitívnej inkluzívnej školskej kultúry považujeme za jedno z najdôležitejších kritérií pri predchádzaní rizikového a problémového správania žiakov

v školách. Pozitívna školská kultúra podporuje v žiakoch vzájomný rešpekt, toleranciu voči sebe navzájom, ale aj voči pedagogickým i nepedagogickým zamestnancom, poskytovanie vhodnej podpory pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, čo môže pomôcť predísť ich vylúčeniu a marginalizácii v rámci kolektívu a následnému sproblematizovaniu správania sa. Rovnako i implementácia rôznych školiacich programov rozvoja sociálnych, komunikačných a medziľudských zručností pre učiteľov a ostatných zamestnancov školy, aby boli schopní efektívnejšie komunikovať a riešiť konflikty medzi žiakmi. Na záver dodávame, že aj aktívne zapojenie žiakov do procesu tvorby pravidiel správania sa v škole môže pomôcť ich zodpovednosti voči školskému prostrediu.

Bibliografia

- Campbell, S. B. (1998). Development perspectives. In: T.H. Ollendick, M. Hersen (Eds.). *Handbook of child psychopathology* (3rd ed.). New York: Plenum Press, pp. 3-35.
- Drossos, T. N. (2004). *Executive function and externalizing behavior problems in preschool children*. Illinois Institute of Technology.
- Merica, M., Hrubšová, S. (2023). Sports games in physical education in primary school. In: *Sportivnye igry v fizičeskom vospitanii, rekreacii i sporte*. Smolensk: Smolenskij gosudarstvennyj universitet sporta, s. 205-210. ISBN 978-5-94578-209-9.
- Peters, R. D., McMahon, R. J. (Eds.). (1996). *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483327679>
- Reichle, J. et al. (1996). Coordinating preservice and in-service training of early interventionists to serve preschoolers who engage in challenging behavior. In: R. Kogel, L. Kogel, G. Dunlap (Eds.). *Positive behavioral support*. Baltimore: Brooks, pp. 227-257.
- Tomblin, J. B., Zhang, X., Buckwalter, P., Catts, H. (2000). The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among second-grade children. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 41, no. 4, pp. 473-482. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00632>
- Yavuz, H., Baran, G., Biçakçı, M. Y. (2010). Comparison of social adjustment of children with and without hearing impairment in 9-17 age groups. In: *Journal of Society & Social Work*, vol. 21, no. 1, pp. 7-23.
- Zemančíková, V., Mikulová, I. (2022). Problem behaviour of pupils with specific learning disabilities in teachers' reflections. In: *The New Educational Review*, roč. 70, č. 4, s. 145-155. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.70.4.12>

Zemančíková, V. (2022). Vzťahová väzba dieťaťa a jej dôsledky pre výchovno-vzdelávací proces v škole. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, roč. 21, č. 5, s. 162-172. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.162-172>

Doc. Mgr. Mária Belešová, PhD.

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
belesova@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.73-80>

Vybrané formy online rizikového správania žiakov a možnosti ich prevencie v kontexte tvorby bezpečného školského prostredia

Selected Forms of Online Risky Behavior of Students and the Possibilities of their Prevention in the Context of Creating a Safe School Environment

Mário Dulovics

Abstract

The online risky behavior of children and adolescents is a phenomenon that can be a serious threat to the safety of the school environment. From an educational point of view, it is extremely important to pay attention to the online risky behavior of pupils in the intentions of educational practice. The most appropriate tool at this level is precisely preventive and educational action, or the effort to solve already created risks. The aim of the article is to point out the prevalence of selected forms of online risks among elementary school students (cyberbullying, participation in dangerous online challenges) and to analyze the possibilities of its prevention. As part of the empirical research, which was carried out in 2022, 2,768 pupils of the 6th to 9th grade of elementary schools in the Slovak Republic were approached. In the research set, we identified 256 cyberaggressors (9,3%) and 674 (24,35%) pupils who participated in one or more online challenges at the same time.

Keywords: Online risks. Security. Pupils. Prevention.

Úvod

Slovenské školstvo na prahu 21. storočia čelí mnohým výzvam, a to nielen v súvislosti so základnou vzdelávaciu funkciou školy, ktorá v záujme zvyšovania kvality prechádza neustálymi kurikulárnymi reformami. Jednou z ďalších kľúčových výziev, pred ktorou školy stoja, je zabezpečenie bezpečnosti žiakov a zamestnancov škôl. Téma bezpečnosti školského prostredia sa stáva čoraz viac diskutovanou a je úzko prepojená s celospoločenskými bezpečnostnými ohrozeniami. Nárast hrozieb súvisiacich s radikalizáciou určitých skupín obyvateľstva, narastajúce nenávisťné a agresívne správanie žiakov, vytrácajúca sa disciplína, slabnúce postavenie

učiteľa a jeho autority, kybernetické ohrozenia, to všetko sú riziká, na ktoré musia vzdelávacie inštitúcie promptne reagovať. V nadväznosti na zameranie príspevku sa bližšie zacielieme predovšetkým na vybrané online riziká, ktoré sú vážnou hrozbou pre deti a dospievajúcich. Dôsledky týchto ohrození sú však často násobne závažnejšie ako len strata dát, či znefunkčnenie informačných systémov. Medializované prípady kyberšikanovania žiakov, či zapájania sa do rizikových online výziev, mali často tragické dôsledky. Aj preto považujeme preventívne pôsobenie zo strany učiteľov, sociálnych pedagógov, školských psychológov, ako aj ďalších aktérov prevencie v tejto oblasti za nesmierne dôležitý faktor pri vytváraní bezpečného školského prostredia. V § 153 Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní sa uvádza, že školy a školské zariadenia sú pri výchove a vzdelávaní povinné: „vytvárať podmienky na zdravý vývin detí a žiakov a na predchádzanie sociálno-patologickým javom; zabezpečiť ochranu a bezpečnosť detí a žiakov.“

Online rizikové správanie v teoreticko-empirických súvislostiach

Typológia online rizikového správania je rôznorodá. Vzhľadom k tomu, že ide o dynamicky sa rozširujúci fenomén, sa jeho formy neustále rozrastajú. V medziach príspevku sa zameriame na dve frekventované a zároveň závažné formy online rizikového správania, a to kyberšikanovanie a zapájanie sa do rizikových online výziev.

Kyberšikanovanie je vážny spoločenský a zároveň výchovný problém. Hinduja a Patchin (2008) stručne definujú kyberšikanovanie ako úmyselné a opakované ubližovanie prostredníctvom elektronického textu. Táto definícia však už nie je dostatočne výstižná. Lim a Lee (2021) dopĺňajú definíciu kyberšikanovania aj o ďalšie indikátory a uvádzajú, že kyberšikanovanie zahŕňa zverejňovanie urážlivých textov, príspevkov, mailov, obrázkov a videí, vylúčenie z online skupín, ohováranie a šírenie nepravdivých informácií s cieľom ponížiť alebo ublížiť obeti. Kyberšikanovanie má v porovnaní s tradičným šikanovaním určité špecifiká, ako napr. anonymita, rýchle rozšírenie prejavov agresie k veľkému publiku, či dostupnosť, ktoré sú následkom progresu v oblasti informačných a komunikačných technológií.

Online výzvy majú podobu rôznych aktivít, ktoré nabádajú užívateľov internetu k ich realizácii. Nemusia mať však zásadne negatívnu povahu. Podľa Raimundiho et al. (2014) je výzva „niečo, čo treba prekonať, ťažká alebo nová situácia, skúsenosť, o ktorej človek nevie, či sa to dá dosiahnuť alebo nie“. Kopecký et al. (2020, s. 85) upozorňujú, že „rizikové výzvy sa do pozornosti verejnosti dostali potom, ako boli zverejnené prípady tragických nehôd, a v niektorých prípadoch úmrtí, predovšetkým detských používateľov internetu“. Autori ďalej uvádzajú, že rizikové online výzvy nabádajú používateľov internetu k nebezpečnému správaniu, ktoré im môže spôsobiť vážne zdravotné ťažkosti. Pri ich realizácii užívateľa zväčša zhotovia fotografiu alebo videozáznam, aby bolo jasne dokázateľné, že sa výzvy zúčastnili.

V medziach empirického výskumu sme sa zamerali na monitoring agresorov kyberšikanovania a identifikáciu žiakov, ktorí sa zapájajú do rizikových online výziev. V prípade monitoringu kyberšikanovania sme použili 18 položkovú škálu vlastnej konštrukcie, ktorá merala frekvenciu jednotlivých foriem kyberšikanovania, ktorých sa žiaci dopustili za posledné 3 mesiace. Za agresorov kyberšikanovania sme považovali žiakov, ktorí na škále dosiahli priemerné skóre 1,4 a viac. Toto skóre naznačovalo, že sa opakovane dopustili kyberšikanovania. Zapájanie žiakov do rizikových online výziev sme zisťovali prostredníctvom dichotomickej a otvorenej otázky. Vo výskumnom súbore sme identifikovali 256 (9,3%) kyberagresorov a 674 (24,35%) žiakov, ktorí sa zapojili aspoň do jednej rizikovej online výzvy.

Prevalenciu kyberagresorov vzhľadom na rod a navštevovaný ročník prezentujeme v tabuľke T1.

T1: Štruktúra agresorov kyberšikanovania z hľadiska rodu a ročníkov

Ročník	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
6. ročník	24	14,20	7	8,05	31	12,11
7. ročník	51	30,18	28	32,18	79	30,86
8. ročník	43	25,44	29	33,33	72	28,13
9. ročník	51	30,18	23	26,44	74	28,91
Spolu	169	100	87	100	256	100

Zo zistení vypláva značná dominancia chlapcov medzi kyberagresormi (169 / 66,02%) v porovnaní s dievčatami (87 / 33,98%). Zároveň sme zistili výrazne nižší počet kyberagresorov u žiakov 6. ročníka (31 / 12,11%). Nami zistená prevalencia kyberagresorov je v porovnaní so zahraničnými štúdiami omnoho vyššia. Hamal et al. (2020) vo výskumnej vzorke 6698 fínskych dospelých identifikoval 8,2% kyberagresorov. West (2015) vo výskumnom súbore 5690 anglických adolescentov vo veku od 16 do 19 rokov identifikoval iba 1,9% agresorov. Kopecký et al. (2015) v niektorých ukazovateľoch dospeli k porovnateľnej zisteniam ako v našom výskume. Autori prezentujú prevalenciu agresorov kyberšikanovania u detí a dospelých vo veku 11 až 17 rokov s dôrazom na vybrané formy kyberšikanovania. Najvyšší výskyt kyberšikanovania z aspektu agresorov zistili v nasledovných formách: prienik do cudzieho účtu (24,9%), verbálne útoky (12,2%) a krádeže identity (9%).

Následne prezentujeme deskripciu zapájania sa žiakov do rizikových online výziev z hľadiska rodu (T2).

T2: Zapájanie sa žiakov do rizikových online výziev z hľadiska rodu

Rizikové online výzvy	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
#Ghost Pepper Challenge	223	15,8	118	8,7	341	12,3
#Cinnamon Challenge	170	12,0	162	11,9	332	12,0
#Choking Challenge	103	7,3	87	6,4	190	6,9
#Eyeballing Challenge	78	5,5	65	4,8	143	5,2

Z výsledkov zistení vyplýva, že podskupina výskumného súboru tvorená 674 žiakmi sa zapojila do viacerých zdraviu škodlivých, či dokonca život ohrozujúcich výziev. Čo sa týka rizikových výziev, najfrekventovanejšou medzi žiakmi bola výzva Ghost Pepper Challenge (n = 341/12,3 %). Podstatou výzvy je konzumácia štiplavých papričiek s vysokou dávkou kapsaicínu. Kopecký et al. (2020) uvádzajú, že pokiaľ jedinec skonzumuje potravinu s vysokou mierou kapsaicínu, môže to vyvolať problémy s dýchaním, nevoľnosť alebo zvracanie. Pri extrémnej dávke, v nadväznosti na individuálne reakcie každého organizmu, v niektorých prípadoch môže dôjsť aj k usmrteniu jedinca. O závažných zdravotných až život ohrozujúcich rizikách môžeme hovoriť aj pri výzvach ako Cinnamon Challenge (n = 332/12,0 %), Choking Challenge (n = 190/6,9 %), Eyeballing Challenge (n = 143/5,2 %). Za obzvlášť nebezpečnú možno považovať výzvu Choking Challenge. Cieľom výzvy je škrtenie sebou, alebo inou osobou, ktoré má viesť k dosiahnutiu krátkej eufórie v dôsledku nedostatku kyslíka v mozgu (Busse et al., 2015). Škrtenie, či už individuálne, alebo skupinové, ktoré je podstatou tejto výzvy, má byť prejavom odvahy a často spôsobuje chronické bolesti hlavy, krátkodobú stratu pamäti (Andrew et al., 2009), bezvedomie alebo dokonca úmrtie dieťaťa (e-bezpeci.cz). Defenderfer et al. (2015) uvádzajú, že odhady prevalencie zapájania sa detí a dospelých do výzvy Choking Challenge (známa aj pod názvom The Choking Game) sa pohybuje medzi 7 % a 12 %. Uvedená prevalencia zodpovedá aj našim zisteniam.

Žiaci v rámci otvorenej otázky často uvádzali neškodné výzvy, ale medzi odpoveďami sa vyskytovali aj výzvy ako: Modrá veľryba, The Duct Tape Challenge (jedinec je oblepený páskou a jeho úlohou je, aby sa vyslobodil, čo už vo viacerých prípadoch viedlo k zraneniam), jedenie hliny, skok z balkóna prvého poschodia alebo z iných vyvýšených miest. Znepokojivo pôsobili aj odpovede viacerých žiakov, ktorí v otvorenej otázke uviedli, že nechcú hovoriť o tom, do akej výzvy sa zapojili.

Možnosti prevencie online rizikového správania v školskom prostredí

Primárna prevencia online rizikového správania v školskom prostredí má vzhľadom na jeho negatívne dôsledky svoje nezastupiteľné miesto. Ako uvádza Emmerová a Bělík (2022, s. 48), cieľom primárnej prevencie v škole je vytvárať podmienky pre zdravý telesný, psychický a sociálny vývin žiakov.

V tejto súvislosti Hinduja a Patchin (2014, s. 6-7) uvádzajú, že „najdôležitejším preventívnym krokom, ktorý môže škola urobiť, je realizácia osvetovej bezpečného používania internetu v školskej komunite. Žiaci musia byť oboznámení s tým, že všetky formy šikanovania sú nesprávne, a že tí, ktorí obťažujú alebo ohrozujú iných, budú podliehať určitým sankciám. Je preto nevyhnutné prediskutovať otázky vhodnej online komunikácie v rôznych oblastiach kurikula.“

Hlavné úlohy školy v oblasti prevencie online rizikového správania žiakov by sme mohli, bez nároku na úplnosť, zhrnúť do nasledovných bodov:

- viesť žiakov k bezpečnému používaniu internetu.
- oboznámiť žiakov s rizikami, ktoré môžu byť dôsledkom ich ľahkovážneho a nepremysleného konania vo virtuálnom priestore.
- viesť žiakov k dodržiavaniu pravidiel slušného správania aj v rámci online komunikácie.
- naučiť žiakov ako majú reagovať a postupovať, ak sa stanú obeťou kyberšikanovania alebo ak sa stretnú s inou formou virtuálneho ohrozenia.
- vytvárať pozitívnu klímu v škole a priestor pre otvorenú priateľskú komunikáciu.
- podporovať u žiakov prosociálne správanie a empatiu v reálnom ale aj virtuálnom priestore.
- rozvíjať u žiakov schopnosti primeraným spôsobom riešiť interpersonálne konflikty.
- rozvíjať kritické myslenie žiakov.
- informovať žiakov o tom, na koho sa môžu obrátiť a požiadať o pomoc, ak sa stretli vo virtuálnom priestore s niečím, čo ich znepokojuje.

Emmerová (2022, s. 21) uvedené úlohy školy v oblasti prevencie dopĺňa o potrebu „vzdelávať pedagogických a odborných zamestnancov škôl (i ďalších odborníkov napríklad z poradenských zariadení) v oblasti moderných technológií a rizík internetu, ako aj aktuálnych trendov problémového a rizikového správania žiakov.“

Pedagogickí zamestnanci môžu vo veľkej miere participovať na prevencii online rizikového správania v školskom prostredí:

- prostredníctvom učiteľa, ktorý zastáva funkciu školského koordinátora vo výchove a vzdelávaní, respektíve v niektorých prípadoch táto úloha spadá aj do kompetencií výchovného poradcu.
- prostredníctvom učiteľa, ktorý vykonáva funkciu školského digitálneho koordinátora.

- Prostredníctvom učiteľov vyučujúcich predmety, do ktorých je možné zakomponovať prevenciu online rizikového správania, prípadne prvky mediálnej výchovy.
- Prostredníctvom učiteľov vyučujúcich mediálnu výchovu ako samostatný predmet.
- Prostredníctvom všetkých učiteľov, v rámci nešpecifickej prevencie, ktorí výchovným pôsobením ovplyvňujú osobnosť žiaka v smere žiaduceho rozvoja a sú pre neho pozitívnym vzorom v správaní.

Špecifickú úlohu v oblasti prevencie online rizikového správania zohráva školský koordinátor vo výchove a vzdelávaní. Medzi jeho úlohy patrí vypracovanie plánu preventívnych aktivít školy, zabezpečenie koordinácie prevencie ako integrálnej súčasti výchovno-vzdelávacieho procesu, spolupráca so zariadeniami a odborníkmi v oblasti prevencie atď. (Emmerová, 2019).

Z radov odborných zamestnancov akcentujeme najmä profesiu sociálneho pedagóga, u ktorého preventívno-výchovné pôsobenie patrí medzi jeho prioritné činnosti. Ako uvádza Niklová (2020, s. 31): „sociálny pedagóg v školách môže svojimi preventívnymi, diagnostickými, poradenskými a intervenčnými metódami a formami práce výrazne prispieť k riešeniu, ale najmä predchádzaniu problémového, či patologického správania.“ Úlohou sociálnych pedagógov v rámci primárnej prevencie online rizikového správania je poskytnúť žiakom základné informácie o bezpečnom a zodpovednom používaní internetu, rozvíjať kritické myslenie žiakov, ako aj samoregulačné mechanizmy v správaní, predovšetkým v súvislosti s nadmerným používaním internetu, či sociálnych sietí. Zároveň sa sociálny pedagóg zameriava na eliminovanie rizík, aby sa žiaci nedostali do role agresora. V tejto rovine je dôležité podporovať etické správanie žiakov v medziach online komunikácie, či tvorby mediálnych obsahov, rozvíjať empatiu a ďalšie pozitívne osobnostné vlastnosti, respektíve informovať žiakov o možných negatívnych následkoch ich protipoločenského konania vo virtuálnom priestore.

Bibliografia

- Andrew, T. A. - Macnab, A. - Russell, P. (2009). Update on “the choking game”. In: *The Journal of Pediatrics*, roč. 155, 2009, č. 6, s. 777-780. ISSN 1097-6833. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2009.06.043>
- Busse, H. - Harrop, T. - Gunnell, D. - Kipping, R. (2015). Prevalence and associated harm of engagement in self-asphyxial behaviours (‘choking game’) in young people: a systematic review. In: *Archives of Disease in Childhood*, roč. 100, 2015, č. 12, s. 1106-1114. ISSN 0003-9888. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2015-308187>
- Defenderfer, E. K. - Austin, J. E. - Davies, W. H. (2015). The Choking Game on YouTube: An Update. In: *Global Pediatric Health*, roč. 1, 2015, č. 6, s. 1-6. ISSN 2333-794X.

- Emmerová, I. (2019). *Prevencia v škole a nové trendy rizikového a problémového správania žiakov*. Ružomberok : VERBUM, 2019. 124 s. ISBN 978-80-561-0656-3.
- Emmerová, I. – Bělík, V. (2022). *Prevencia rizikového a problémového správania žiakov ako faktor tvorby bezpečného školského prostredia*. Ružomberok : VERBUM, 2022. 112 s. ISBN 978-80-561-0985-4.
- Emmerová, I. (2022). Sexting a sextortion. Riziká a prevencia. In: *Sociálna prevencia*, roč. 17, 2022, č. 1, s. 20-21. ISSN 1336-9679.
- Hinduja, S. - Patchin, J. W. (2014). *Cyberbullying: Identification, Prevention, & Response*. Cyberbullying Research Center, 2014.
- Hinduja, S. - Patchin J. W. (2008). Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization. In: *Deviant Behavior*, roč. 29, 2008, č. 2, s. 129-156. ISSN 1521-0456. <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- Kopecký, K. - Střílková, P. - Sztokowski, R. - Romero-Rodríguez, J. M. (2020). Rizikové výzvy v on-line prostredí. *Pediatric pro praxi*, roč. 21, 2020, č. 2, s. 85-89. ISSN 1803-5264. <https://doi.org/10.36290/ped.2020.016>
- Kopecký, K. - Sztokowski, R. - Krejčí, V. (2015). *Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 170 s. ISBN 978-80-244-4868-8. <https://doi.org/10.5507/pdf.15.24448619>
- Lim, H. - Lee, H. (2021). Cyberbullying: Its Social and Psychological Harms Among Schoolers. In: *International Journal of Cybersecurity Intelligence & Cybercrime*, roč. 4, 2021, č. 1, s. 25-45. ISSN 2578-3289. <https://www.doi.org/10.52306/04010321KNSZ7360>
- Niklová, M. (2020). *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach*. Bratislava : Wolters Kluwer SR, 2020. 160 s. ISBN 978-80-571-0304-2.
- Raimundi, M. J. - Molina, M. F. - Gimenez, M. - Minichiello, C. (2014). Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires [What is a challenge? Qualitative study of its subjective meaning in adolescents from Buenos Aires]. In: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, roč. 12, 2014, č. 2, s. 521-534. ISSN 2027-7679.
- West, D. (2015). An Investigation into the Prevalence of Cyberbullying among Students Aged 16–19 in Post-Compulsory Education. In: *Research in Post-Compulsory Education*, roč. 20, 2015, č. 1, s. 96-112. ISSN 1359-6748. <https://doi.org/10.1080/13596748.2015.993879>
www.e-bezpeci.cz
- Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov.

Príspevok je priebežným výstupom projektu KEGA č. 024UMB-4/2022 pod názvom „Prevencia online rizikového správania“.

Doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.

Katedra pedagogiky a andragogiky

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica

mario.dulovics@umb.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.81-86>

Inklúzia vo vysokoškolskom prostredí a možnosti jej aplikácie – príklad empirického výskumu

Inclusion in the University Environment and the Possibilities of its Application – an Example of Empirical Research

Mariana Sirotová, Veronika Michvocíková

Abstract

The present paper presents the results of its own empirical research. It is aimed of university teachers opinions in the field of inclusive education. Inclusive education is very important and we need to research its application to the university education. Inclusion can be considered as one of the prerequisites for promoting safety in the school environment. The empirical research was realised by using quantitative methodology. A pre-prepared questionnaire was used to collect data. The analysis of the data was realised by using the statistical software SPSS 20. The respondents of the empirical research were 97 university teachers working at selected Slovakian universities. The aim of the paper is to map the participation of students with specific needs in the university educational process. Moreover, we identify the prerequisites for the effective application of an inclusive approach by university teachers. The prerequisites of the inclusive approach application in the university educational process are based on awareness of students with specific needs participation in the university educational process.

Keywords: Research. Questionnaire. University. Inclusion.

Úvod

Inklúzia a inkluzívny prístup sa v uplynulých rokoch čoraz viac spája s edukačným procesom na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému. Z tohto dôvodu je potrebné sústrediť centrum pozornosti smerom k skúmaniu aplikovania inkluzívneho prístupu do vysokoškolského edukačného procesu. Keďže považujeme inklúziu a inkluzívny prístup za veľmi širokú oblasť, tak je nevyhnutná jej konkretizácia. V rámci inkluzívneho prístupu vo vysokoškolskom edukačnom procese sa stáva dôležitým zabezpečenie a neustále uplatňovanie rovnakého prístupu k všetkým vysokoškolským študentom. Práve uplatňovanie inkluzívneho prístupu prispieva k formovaniu bezpečného

vysokoškolského prostredia. Otázka podporovania bezpečnosti v prostredí vysokej školy je rovnako veľmi aktuálna. Iba vysokoškolský študent, ktorý sa cíti byť plnohodnotným účastníkom vysokoškolského edukačného procesu, môže zároveň vnímať prostredie, v ktorom sa vzdeláva ako bezpečné. Inkluzívne prostredie v súvislosti s bezpečnosťou chápeme ako prostredie, v ktorom sú vypočítané názory všetkých vysokoškolských študentov. V tejto súvislosti nesmieme zabúdať na vysokoškolských študentov so špecifickými potrebami, ktorí sú taktiež participantmi vysokoškolského edukačného procesu. Ak budeme intenzívne aplikovať inkluzívny prístup k vysokoškolským študentom v rámci vysokoškolského edukačného procesu, tak zároveň prispejeme k nevyhnutnému zvyšovaniu vyššie spomínanej bezpečnosti v prostredí vysokej školy.

Cieľom predkladaného príspevku je zistiť, či sú vysokoškolskí študenti so špecifickými potrebami účastníkmi vysokoškolského edukačného procesu na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave a na vysokej škole Dubnicko-technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, a navrhnúť odporúčania pre zlepšenie bezpečnosti vysokoškolského prostredia na základe aplikovania vybraných inkluzívnych princípov.

Inklúzia a vysokoškolský edukačný proces

Inklúzia je vo všeobecnosti veľmi široký pojem. Inkluzívny prístup znamená vo všeobecnosti rešpektovanie individuality a v súvislosti s edukačným procesom ju môžeme vnímať ako právo každého jedného edukanta na rovnaký prístup k participácii na edukačnom procese.

V súvislosti so zameraním nášho ďalšieho skúmania chceme analyzovať, u akej skupiny vysokoškolských študentov a akým konkrétnym spôsobom je možné aplikovať inkluzívny prístup vo vysokoškolskom edukačnom procese. Okrem toho chceme na základe aplikovania inkluzívneho prístupu v súvislosti so študentmi so špecifickými potrebami zdôrazniť predpoklady pre vytváranie bezpečného vysokoškolského prostredia.

Metóda empirického výskumu

V empirickom výskume sme využili kvantitatívnu metodológiu skúmania. Výhodou kvantitatívneho výskumu je najmä rýchle zhromaždenie údajov, a následná možnosť zovšeobecnenia. Získavanie údajov v realizovanom empirickom výskume bolo realizované prostredníctvom vopred pripraveného dotazníka. Dotazník je považovaný za jednu z najčastejšie využívaných metód v kvantitatívnom výskume (Hendl-Remr, 2017). Dotazník obsahoval uzatvorené otázky. Zaznamenané odpovede boli následne analyzované prostredníctvom štatistického softvéru SPSS 20. Na zodpovedanie stanoveného cieľa nášho skúmania sme využili prvostupňové triedenie údajov. Odpovede respondentov

sme zaznamenali v prehľadných frekvenčných tabuliek. Frekvenčné tabuľky znázorňujú početnosť zaznamenaných odpovedí, ako aj ich percentuálne vyhodnotenie. Respondentmi empirického výskumu bolo 97 vysokoškolských učiteľov pôsobiacich na slovenských vysokých školách, konkrétne na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave a na vysokej škole Dubnicko-technologický inštitút.

Vysokoškolskí učitelia – bezpečnosť vysokoškolského prostredia založená na inkluzívnom prístupe

Na základe stanoveného cieľa empirického skúmania sme prvotne chceli zistiť, či vysokoškolskí študenti so špecifickými potrebami participujú na vysokoškolskom edukačnom procese. V nižšie uvedenej tabuľke (Tabuľka 1) zaznamenávame zistené početnosti a percentuálne vyhodnotenie početností konkrétnych príkladov špecifických potrieb u vysokoškolských študentov z pohľadu oslovených vysokoškolských učiteľov.

Tabuľka 1: Vysokoškolskí študenti so špecifickými potrebami z pohľadu oslovených vysokoškolských učiteľov

Vysokoškolský študent so špecifickými potrebami	početnosť	%
<i>zmyslové, telesné alebo viacnásobné postihnutie (nevidiaci, nepočujúci,...)</i>	29	30
<i>chronické ochorenie (diabetes, astma, epilepsia,...)</i>	25	26
<i>zdravotné oslabenie (alergia, skolióza, pooperačné stavy,...)</i>	36	38
<i>psychické ochorenie (depresia, bipolárna porucha,...)</i>	13	14
<i>autizmus alebo ďalšie pervazívne vývinové poruchy (Aspergerov syndróm)</i>	13	14
<i>poruchy učenia (dyslexia, dysgrafia,...)</i>	44	46

Zdroj: vlastný empirický výskum

Oslovení vysokoškolskí učitelia prostredníctvom svojich odpovedí poukázali na skutočnosť, že študenti so špecifickými potrebami sú aspoň čiastočne súčasťou vysokoškolského edukačného procesu na UCM v Trnave, ako aj na vysokej škole DTI v Dubnici nad Váhom. 46% respondentov sa vyjadrilo, že súčasťou vysokoškolského edukačného procesu sú vysokoškolskí študenti, ktorí majú niektorú poruchu učenia. 38% opýtaných zaznamenalo na svojich prednáškach, seminároch, cvičeniach alebo na iných organizačných formách vysokoškolského edukačného procesu študentov so zdravotným oslabením. 30% oslovených vysokoškolských učiteľov identifikovalo počas

vysokoškolského edukačného procesu vysokoškolských študentov so zmyslovým, telesným alebo viacnásobným postihnutím. Poruchy učenia zaradujeme k najčastejšie sa vyskytujúcim špecifickým výchovno-vzdelávacím potrebám aj na nižších úrovniach vzdelávacieho systému. Žiaci, ktorí majú niektorú z porúch učenia sú si vedomí toho, že porucha učenia neznamena neprekonateľnú bariéru vo vysokoškolskej edukácii, a preto postupne žiaci s poruchami učenia nekončia svoje vzdelávanie absolvovaním stredoškolského vzdelávania ale postupne prichádzajú aj do prostredia vysokej školy a zaujímajú sa o možnosti ako čo možno najplnohodnotnejšie participovať na vysokoškolskom edukačnom procese s cieľom získať vysokoškolského vzdelanie.

Keďže sme identifikovali vo vysokoškolskom edukačnom procese participáciu študentov so špecifickými potrebami, považujeme za nutné analyzovať, aké špecifické podmienky pre vysokoškolských študentov so špecifickými potrebami aplikujú do vysokoškolského edukačného procesu oslovení vysokoškolského učiteľa. Zistené odpovede zaznamenávame v nižšie uvedenej tabuľke (Tabuľka 2).

Tabuľka 2: Poskytnutie špecifických podmienok vysokoškolským učiteľom pre vysokoškolských študentov so špecifickými potrebami

Špecifická podmienka	početnosť	%
<i>individuálny harmonogram štúdia</i>	29	30
<i>predĺžený čas na vypracovanie rôznych zadání počas priebehu semestra</i>	45	46
<i>predĺžený čas na absolvovanie skúšky počas skúškového obdobia</i>	44	45
<i>možnosť ústneho skúšania namiesto písomnej formy skúšky počas skúškového obdobia</i>	31	32
<i>záznam z výučby</i>	16	16
<i>výučba s tlmočníkom</i>	2	2
<i>asistent za účelom zaznamenávania poznámok</i>	10	10
<i>verbalizácia využívaného materiálu počas prednášky, seminára, cvičenia alebo inej organizačnej formy vysokoškolskej výučby</i>	8	8

Zdroj: vlastný empirický výskum

Na základe vyššie uvedených údajov môžeme skonštatovať, že oslovení vysokoškolskí učitelia najčastejšie poskytujú vysokoškolským študentom so špecifickými potrebami predĺžený čas na vypracovanie zadání počas semestra (46%), ako aj predĺžený čas na absolvovanie skúšky počas skúškového obdobia (45%). Uvedené zistenie môžeme zdôvodniť najmä skutočnosťou, že vysokoškolský študent, ktorý má niektorú zo špecifických potrieb, spravidla potrebuje na vypracovanie zadania, ako aj na absolvovanie skúšky dlhší čas, počas ktorého sa vie lepšie a dôslednejšie koncentrovať na svoju odpoveď,

a taktiež sa nedostáva pod časový tlak, ktorý by znemožňoval plnohodnotné odprezentovanie získaných vedomostí. Myslíme si, že zavádzanie špecifických podmienok realizácie vysokoškolského edukačného procesu pre vysokoškolských študentov so špecifickými potrebami je nevyhnutným znakom aplikovania inkluzívneho prístupu. Aplikáciou uvedených špecifických podmienok realizácie vysokoškolského edukačného procesu prispejeme k zabezpečeniu rovnakých možností edukácie všetkých vysokoškolských študentov bez rozdielu.

Záver

V predkladanom príspevku sme sa zamerali na prezentovanie vybraných výsledkov skúmania možností aplikovania inkluzívneho prístupu vo vysokoškolskom edukačnom procese. Záverom môžeme skonštatovať, že na základe výsledkov vlastného empirického výskumu, ktorý bol realizovaný kvantitatívnym spôsobom, sme prostredníctvom odpovedí oslovených vysokoškolských učiteľov zistili, že súčasťou vysokoškolského edukačného procesu sú aj študenti so špecifickými potrebami. Opýtaní vysokoškolskí učitelia najčastejšie prichádzajú do kontaktu so študentmi so špecifickými poruchami učenia, a taktiež aj so študentmi so zdravotným oslabením. Predpokladáme, že počet vysokoškolských študentov so špecifickými potrebami sa bude zvyšovať. Z tohto dôvodu je nevyhnutné z pozície vysokoškolského učiteľa vytvárať vo vysokoškolskom edukačnom procese špecifické podmienky, ktoré by prispeli k vytvoreniu optimálnych možností participácie študenta so špecifickými potrebami na vysokoškolskom edukačnom procese. Zo skúmaných špecifických podmienok považujeme za samozrejmosť, aby vysokoškolský učiteľ poskytoval študentom so špecifickými potrebami väčšiu časovú dotáciu pri odpovedaní, ako aj pri spracovaní rôznych zadaní počas priebehu semestra. Aplikovanie a využívanie ďalších špecifických podmienok edukačného procesu závisí podľa nášho názoru hlavne od konkrétnej špecifickej potreby vysokoškolského študenta. V neposlednom rade zdôrazňujeme, že práve ochota vysokoškolského učiteľa poskytnúť študentom so špecifickými potrebami špecifické podmienky participácie na vysokoškolskom edukačnom procese prispieva k podporovaniu pocitu istoty a bezpečnosti vysokoškolského prostredia, v ktorom sa každý jeho člen cíti byť plnohodnotným participantom a nebojí sa vyjadriť individuality svojej osobnosti. V súvislosti s vytváraním bezpečného vysokoškolského prostredia odporúčame, aby sa na vysokých školách viac propagovali špecifické možnosti podporovania štúdia u študentov so špecifickými potrebami. Iba prostredníctvom zvýšenej informovanosti nebude uvedená skupina vysokoškolských študentov vnímaná ako atypická, a zároveň preto nebude terčom posmechu, slovných alebo fyzických útokov najmä zo strany ďalších vysokoškolských študentov.

Bibliografia

Hendl, J., Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
ISBN 978-80-262-1192-1.

Príspevok bol spracovaný ako jeden z výstupov projektu KEGA 004UCM-4/2022 Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni.

Doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD.

Katedra pedagogiky

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta

Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava

mariana.sirotova@ucm.sk

Mgr. Veronika Michvocíková, PhD.

Katedra pedagogiky

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta

Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava

veronika.michvocikova@ucm.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.87-97>

Organizačná klíma školy z pohľadu učiteľov stredných odborných škôl

School Organizational Climate from the Perspective of Vocational School Teachers

Silvia Barnová, Marek Vochozka,
Slávka Krásna, Gabriela Gabrhelová

Abstract

In the proposed paper, the partial results of a research study on the quality of organizational climate in vocational schools as perceived by Slovak vocational school teachers are presented. The authors attempted to verify a hypothesis presuming the existence of statistically significant regional differences in the evaluation of school openness by teachers. For the purposes of the study, the adapted version (Gavora, Braunová, 2010) of the OCDQ-RS scale by Hoy, Tarter, and Kottkamp was used. The obtained results confirmed the existence of differences according to self-governing regions, which is an important finding for school leaders, as well as policy makers from the aspect of introducing measures on school, regional, and national levels.

Keywords: Vocational schools. Teachers. Organizational climate. School openness.

Úvod

Organizačná klíma školy je relatívne stabilná charakteristika a ako uvádzajú Platania, Morando a Santisi (2022), ide o multidimenzionálny konštrukt. Organizačná klíma školy je inštitucionálnou klímou, pre ktorú sú charakteristické isté kolektívne (Hellriegel, 2008) alebo zdieľané (Hoy, 2022) hodnoty, normy, postoje, procesy (Schneider, Ehrhart, Macey 2013), správanie, či pracovné prostredie (Wang, Kim, 2022), ktoré ovplyvňujú vzťahy a interakcie vo vnútri školy (Obdržálek, Horváthová et al., 2004). Kvalita organizačnej klímy má nespochybniteľný vplyv aj na celkové fungovanie školy a výsledky jej výchovnovzdelávacej činnosti (Khun-inkeeree et al., 2021).

Na základe vyššie uvedenej charakteristiky môžeme konštatovať, že organizačná klíma školy má vplyv na to, ako sa jednotliví aktéri v jej vnútri cítia a správajú. Preto je potrebné zo strany vedenia škôl venovať pozornosť

podmienkam, v ktorých učitelia vyučujú a snažiť sa pre nich vytvoriť také pracovné prostredie, ktoré budú hodnotiť pozitívne, nakoľko pozitívne vnímaná klíma priaznivo ovplyvňuje pedagogickú činnosť učiteľov, ich pracovnú spokojnosť (Affolter, 2019), ako i proces učenia sa u žiakov (Kapa, Gimbert, 2017). Naopak, ak je organizačná klíma učiteľom subjektívne hodnotená ako nepriaznivá, môže uňho dôjsť k strate motivácie, nadšenia, alebo môže situácia vyústiť až do jeho pracovnej nespokojnosti. Napriek tomu, že organizačná klíma školy je učiteľmi vnímaná subjektívne, čo znamená, že kým ju jeden učiteľ hodnotí mimoriadne priaznivo, z pohľadu jeho kolegu môže byť hodnotená negatívne, mala by byť priebežne budovaná v záujme ľahšieho dosahovania cieľov školy (Hashimoto, Maeda, 2021), čo znamená, že by sa malo dbať na vytváranie zdravého vnútorného systému, zvyšovanie pracovnej spokojnosti učiteľov prostredníctvom skvalitňovania pracovných (sociálnych i fyzických) podmienok, čo následne povedie k zvýšenej produktivite aj kvalite poskytovaných edukačných služieb.

Organizačná klíma školy a pracovná spokojnosť učiteľov

Kvalita organizačnej klímy každej školy je unikátna, nakoľko závisí od kombinácie rôznych faktorov, či už ide o javy interné alebo externé. Jej hodnotenie učiteľmi je, okrem iného, ovplyvnené ich predchádzajúcimi skúsenosťami, osobnostnými vlastnosťami, vzdelaním, sociálnym a kultúrnym zázemím. Navyše subjektívne vnímanie kvality organizačnej klímy nie je nemenné, naopak, na základe nových, priebežne sa objavujúcich skutočností sa vyvíja, modifikuje. Práve kvalita organizačnej klímy je významným prediktorom pracovnej spokojnosti učiteľov (Khun-inkeeree et al., 2021; Hashimoto, Maeda, 2021). Pracovná spokojnosť je komplexným javom, ktorý je výsledkom subjektívneho prežívania, pričom nie všetky faktory, ktoré ju ovplyvňujú, sú nevyhnutne spojené so školou. Pracovná spokojnosť je mimoriadne dôležitá aj z pohľadu stability učiteľského zboru. Ak sú aktuálne podmienky na pracovisku učiteľmi vnímané ako nevyhovujúce, môže to viesť k zmene pracoviska alebo dokonca až k zanechaniu profesie, čo je v kontexte aktuálneho akútneho nedostatku kvalifikovaných pedagogických zamestnancov nežiadúce (Ladd, 2001). S cieľom predísť fluktuácii učiteľov je nutné v každej škole prijímať také opatrenia, ktoré budú podporovať pracovnú spokojnosť učiteľov, čiže vytvárať takú pozitívnu a stimulujúcu organizačnú klímu v rámci inštitúcie, ktorá poskytuje čo možno najvyšší komfort a psychickú pohodu (Khun-inkeeree et al., 2021) a súčasne ponúka priestor na sebarealizáciu a sebarozvoj.

Faktory ovplyvňujúce organizačnú klímu školy

Organizačná klíma školy je dynamickým konceptom, ktorý je ovplyvňovaný širokou škálou faktorov, ktoré do procesu vstupujú v rôznej intenzite a je im autormi pripisovaný rozličný význam v závislosti od prístupu, aký uplatňujú. Cohen et al. (2009) sa vo svojom výskume prioritne zamerali na vplyv sociálnych interakcií, administratívnych procesov a na uplatňovaný štýl riadenia školy, ale v tomto kontexte sa často spomínajú aj iné faktory, ako je zloženie tried, učiteľského zboru, odborných a prevádzkových zamestnancov, osobnostné charakteristiky jednotlivých učiteľov, žiakov, organizačná štruktúra školy a pod. Z pohľadu tejto štúdie považujeme za významné venovať sa nasledujúcim determinantom kvality organizačnej klímy školy:

1. Kultúra školy – kultúru školy môžeme vymedziť ako zdieľané hodnoty, presvedčenia a očakávania vo vnútri edukačnej inštitúcie (Hoy, 2022), s ktorými súvisia aj tradície, postoje a typické správanie vo výchovno-vzdelávacom kontexte. Kultúra školy predstavuje istý rámec pre interakcie v rámci školskej komunity (vedenie školy, žiaci, učitelia, odborní zamestnanci, prevádzkoví zamestnanci, rodičia žiakov), ako i pre uplatňovaný prístup k vzdelávaniu (sa). Všetky vymenované faktory tvarujú kultúru školy a sú rozhodujúce z pohľadu dosahovania úspechov (Teasley, 2017) a napĺňania cieľov školy, ktoré nemusia byť výlučne pedagogické, ale môžu sa objavovať napr. aj v kontexte vytvárania zdravých vzťahov s okolím školy (Bočková, Lajčin, Vladika, 2017). Z hľadiska organizačnej klímy školy je zaujímavé, že zodpovednosť za kvalitu a charakter kultúry školy je často mylne pripisovaná riaditeľovi školy, pričom sa opomína, že táto je formovaná všetkými členmi školskej komunity. Na druhej strane je potrebné poznamenať, že vedenie školy svojím pôsobením a využitím svojej moci dokáže proces tvorby kultúry školy do istej miery usmerniť a ovplyvňovať (Easton-Brooks, Robinson, Williams, 2018; Hallinger, Heck, n.d.).
2. Štýl riadenia školy (leadership) – na základe dostupných výskumných šetrení (napr. Bush, 2021) môžeme konštatovať, že uplatňovaný štýl riadenia školy ovplyvňuje jej kultúru a naopak a zároveň sa odráža na kvalite organizačnej klímy školy. Štýl riadenia školy môžeme definovať ako prístup k riadeniu školy alebo ako spôsob, akým vedenie školy vykonáva svoje právomoci, ako rozhoduje, komunikuje a vedie inštitúciu. Uplatňovaný štýl riadenia sa v rôznych školách líši, je ovplyvňovaný osobnosťou riaditeľa, jeho presvedčením, ako i špecifickým kontextom, v ktorom vykonáva svoju funkciu. Hoci uplatňovaný štýl riadenia môže organizačnú klímu školy ovplyvňovať tak pozitívnym, ako i negatívnym smerom, neexistuje zhoda v tom, ktorý štýl riadenia vedie k najlepším výsledkom. Zároveň platí, že riaditelia štandardne uplatňujú niekoľko štýlov riadenia v závislosti od aktuálnej situácie a konkrétnych cieľov,

- ktoré sa práve snažia dosiahnuť. Bush (2003) rozlišuje osem základných štýlov riadenia (leadership): manažérske riadenie, transformačné riadenie, participatívne riadenie, politické a transakčné riadenie, postmoderné riadenie, morálne riadenie, inštruktážne riadenie a kontingenčné riadenie.
3. Angažovanosť učiteľov – angažovanosť učiteľov je dlhodobá charakteristika (Kärner et al., 2021), ktorá zastrešuje oddanosť učiteľov svojej práci, ich entuziazmus a obetavosť, čo sú javy súvisiace s ich postojom k učiteľskej profesii. Schaufeli a Bakker (2004) angažovanosť opisujú ako pozitívnu naladenosť mysle, pre ktorú sú charakteristické energickosť, rozhodnosť, oddanosť a vnímavosť. Angažovanosť učiteľov sa spája s pracovnou, resp. kariérnou spokojnosťou (Timms, Brough, 2013; Shaver, Lacey, 2003), ale je významná aj z hľadiska efektivity práce školy a úspešnosti jej žiakov. Angažovaní, zaniietení učitelia investujú viac času a energie do vyučovacieho procesu, do rozvíjania pozitívnych vzťahov so svojimi žiakmi, ochotne spolupracujú so svojimi kolegami a participujú na vylepšovaní školského prostredia. Výsledky výskumu, ktorý realizovali Rothman a Fouché (2018), naznačujú, že pracovná angažovanosť učiteľov sa zvyšuje s vyššou mierou poskytovanej autonómie.
 4. Vzťahy a interakcie – v snahe o vytvorenie pozitívneho a efektívneho školského prostredia je potrebné venovať pozornosť budovaniu vzťahov vo vnútri inštitúcie (medzi žiakmi, učiteľmi a žiakmi, učiteľmi, učiteľmi a vedením školy, medzi školou a rodinami žiakov, učiteľmi a prevádzkovými zamestnancami a pod.), vzťahov s okolím školy a stavať na ochote pedagogického zboru spolupracovať a pomáhať si navzájom (Lajčin, Porubčanová, 2021). Podľa Obdržálka, Horváthovej et al. (2002) je kvalita vzťahov v škole relatívne stabilnou charakteristikou, ale je potrebné zohľadniť aj ich podmienenosť širokým spektrom interných i externých faktorov, včítane zloženia učiteľského zboru, osobnostných charakteristík učiteľov, uplatňovaného štýlu riadenia školy a pod. Investovať do zvyšovania kvality sociálnych vzťahov na pracovisku a budovania priaznivej, inkluzívnej klímy sa oplatí, nakoľko taká, okrem vyššie uvedeného, podporuje celkový rozvoj žiakov. Ako uvádzajú Kanu et al. (2022), pre pozitívnu organizačnú klímu sú charakteristické vzájomná dôvera a lojalnosť.

Otvorenosť školy

Školy nemožno jednoznačne kategorizovať ako vyznačujúce sa otvorenou alebo uzavretou organizačnou klímou, nachádzajú sa niekde na kontinuu medzi týmito protipólmi (Hoy, 2022). Otvorenú školu charakterizujú javy ako otvorená komunikácia, vzájomná úcta a podpora, spolupráca, zdieľanie zodpovednosti, jasne zadefinované pravidlá a vzájomná dôvera. V otvorených školách sú učitelia i vedenie školy angažovaní, autentickí a nápomocní, pričom

v školách, pre ktoré je príznačná organizačná klíma približujúca sa k uzavretej, prevláda pretvarovanie sa, frustrovanosť učiteľov a potláča sa autenticnosť. Budovanie otvorenej klímy školy je kontinuálnym procesom zlepšovania sa, čo si vyžaduje aktívnu participáciu všetkých zúčastnených.

Subjektívne vnímaná kvalita organizačnej klímy školy učiteľmi v Slovenskej republike podľa samosprávnych krajov

V Slovenskej republike je problematika organizačnej klímy v kontexte stredných odborných škôl na periférii záujmu výskumníkov, na čo sa snažíme v rámci riešenia medzinárodného projektu IGA003DTI/2022 Reziliencia učiteľov stredných odborných škôl reagovať, nakoľko jedným z parciálnych cieľov projektu je aj skúmanie súvislostí medzi úrovňou reziliencie učiteľov stredných odborných škôl a ich subjektívnym hodnotením organizačnej klímy školy. V tejto štúdii predstavujeme čiastkové výsledky projektu, ktoré sú zamerané na regionálne rozdiely v subjektívnom hodnotení organizačnej klímy školy podľa samosprávnych krajov.

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo celkovo 474 učiteľov (192 mužov a 282 žien) stredných odborných škôl. Napriek tomu, že sme pri zostavovaní výskumného súboru použili dostupný výber, snažili sme sa osloviť učiteľov stredných odborných škôl vo všetkých samosprávnych krajoch a získať obraz o prípadných rozdieloch aj podľa tejto premennej. Napriek tomu, že jednotlivé kraje nie sú rovnomerne zastúpené (Bratislavský samosprávny kraj – 114 respondentov, 24,1 %; Trnavský samosprávny kraj – 57 respondentov, 12 %; Žilinský samosprávny kraj – 24 respondentov, 5,1 %; Nitriansky samosprávny kraj – 36 respondentov, 7,6 %; Trenčiansky samosprávny kraj – 117 respondentov, 24,7 %; Banskobystrický samosprávny kraj – 60 respondentov, 12,7 %; Prešovský samosprávny kraj – 27 respondentov, 5,7 % a Košický samosprávny kraj – 39 respondentov, 8,2 %), skutočnosť, že sa nám podarilo získať respondentov zo všetkých samosprávnych krajov, považujeme za pozitívum. Podrobnejšie údaje vid' Tabuľka 1.

Tabuľka 1: Zloženie výskumného súboru vzhľadom na samosprávny kraj

<i>učitelia</i>	<i>Rod / Kraj</i>					
	<i>muži</i>	<i>početnosť v %</i>	<i>ženy</i>	<i>početnosť v %</i>	<i>spolu</i>	<i>početnosť v %</i>
<i>Bratislavský kraj</i>	33	6,96%	81	17,09%	114	24,05%
<i>Trnavský kraj</i>	9	1,90%	48	10,13%	57	12,03%
<i>Trenčiansky kraj</i>	42	8,86%	75	15,82%	117	24,68%
<i>Nitriansky kraj</i>	27	5,70%	9	1,90%	36	7,59%
<i>Žilinský kraj</i>	6	1,27%	18	3,80%	24	5,06%
<i>Banskobystrický kraj</i>	27	5,70%	33	6,96%	60	12,66%
<i>Prešovský kraj</i>	15	3,16%	12	2,53%	27	5,70%
<i>Košický kraj</i>	21	4,43%	18	3,80%	39	8,23%
<i>Spolu</i>	180	37,97%	294	62,03%	474	100,00%

Výskumný nástroj

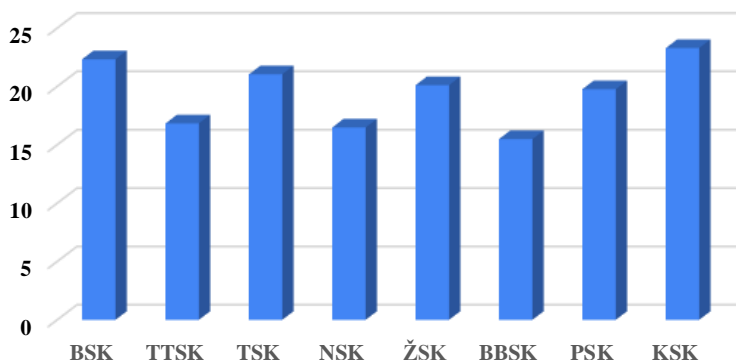
Pre účely výskumu sme použili Dotazník organizačnej klímy školy OCDQ-RS, ktorý skúma, do akej miery je klíma konkrétnej školy otvorená (vzájomná dôvera medzi pedagógmi, súdržnosť kolektívu, angažovanosť učiteľov, pevný a stabilný systém a demokratický štýl riadenia) alebo zatvorená (nedôvera v učiteľskom kolektíve, slabá angažovanosť učiteľov, formalizmus v riadení, odstup manažmentu školy od učiteľov, nejasný chod a vízia školy), pričom je nevyhnutné poznamenať, že ide o kontinuum, nie o dve samostatné charakteristiky (Gavora, Braunová, 2010).

Autormi dotazníka, ktorý na slovenské podmienky adaptovali Gavora a Braunová (2010), sú Hoy, Tarter, and Kottkamp (1991). V rámci dotazníka sa pracuje s piatimi dimenziami – ústretové správanie riaditeľa, direktívne správanie riaditeľa, angažované správanie učiteľov, frustrovanosť učiteľov a sociálna blízkosť učiteľov. Respondenti sa vyjadrujú k tomu, ako vnímajú frekvenciu výskytu istých javov v škole na štvorbodovej škále (zriedka = 1, občas = 2, často = 3, veľmi často = 4), pričom sa vypočítava skóre za jednotlivé sledované dimenzie. Okrem vyššie uvedených piatich dimenzií umožňuje dotazník vypočítať aj index otvorenosti školy, ktorý Gavora a Braunová (2010) považujú za súhrnný ukazovateľ klímy školy. Index otvorenosti školy sa vypočítava ako (ústretové správanie riaditeľa + angažované správanie učiteľov) – (direktívne správanie riaditeľa + frustrovanosť učiteľov).

Výsledky výskumu

Analýza dát z pohľadu situácie v jednotlivých samosprávnych krajoch priniesla zaujímavé zistenia. Výsledky sú graficky znázornené v Grafe 1.

Graf 1: Otvorenosť škôl vzhľadom na samosprávny kraj



Podľa znázornenia v Grafe 1 je možné konštatovať, že otvorenosť škôl je hodnotená najvyšším skóre v Košickom samosprávnom kraji, za ktorým nasledujú Bratislavský, Trenčiansky, Žilinský a Prešovský samosprávny kraj, čo zároveň znamená, že v jednotlivých krajoch podľa uvedeného poradia postupne rastie nespokojnosť učiteľov s organizačnou klímou školy, v ktorej pôsobia. Zároveň môžeme usudzovať, že títo učitelia chodia menej radi do práce v porovnaní so svojimi kolegami z regiónov, ktoré sa umiestnili na vyšších priečkach. Práve v regiónoch, kde bolo zaznamenané vyššie skóre, môžeme predpokladať, že sa u učiteľov menej často objavuje primárna nechť k práci (tá začína už od prvých okamihov po prebudení, cestou do školy/do práce, náladou pred prvou vyučovacou hodinou a pod.). Výrazne najmenej priaznivo hodnotili otvorenosť školy učitelia stredných odborných škôl v Banskobystrickom samosprávnom kraji, čo znamená, že sú s pracovnými podmienkami v škole najmenej spokojní.

Na základe získaných výsledkov môžeme samosprávne kraje rozdeliť do troch skupín, v rámci ktorých sme zaznamenali podobné skóre. Vypočítané skóre pre index otvorenosti školy naznačuje, že organizačná klíma školy je najpriaznivejšie vnímaná v dvoch samosprávnych krajoch, v ktorých sa nachádzajú dve najväčšie mestá na Slovensku – Bratislava a Košice –, ktoré tvoria veľkú časť územia samosprávneho kraja. Na základe uvedeného môžeme usudzovať, že učitelia pracujúci vo veľkých mestách majú vytvorené priaznivejšie pracovné podmienky v školách, resp. ich subjektívne pozitívnejšie vnímajú. Druhú skupinu tvoria učitelia v Trenčianskom samosprávnom kraji, Žilinskom samosprávnom kraji a Prešovskom samosprávnom kraji a tretiu skupinu respondenti z Trnavského samosprávneho kraja, Nitrianskeho samosprávneho kraja a Banskobystrického samosprávneho kraja. Medzi druhou a treťou skupinou respondentov sa nám nepodarilo jednoznačne identifikovať faktory, ktoré by mohli viesť k zisteným rozdielom v subjektívnom vnímaní kvality organizačnej klímy školy. Z toho dôvodu považujeme za potrebné vo výskumných aktivitách pokračovať.

Záver

V Slovenskej republike sú výskumné aktivity zamerané na organizačnú klímu školy ojedinelé a môžeme konštatovať, že vo všeobecnosti je o problematiku organizačnej klímy stredných odborných škôl minimálny záujem. Jednotlivými aktivitami grantového projektu IGA003DTI/2022 Reziliencia učiteľov stredných odborných škôl sa v rámci riešiteľského kolektívu usilujeme prispieť k tejto oblasti poznania. Prezentované čiastkové výsledky naznačujú, že existujú štatisticky významné regionálne rozdiely v subjektívnom hodnotení kvality organizačnej klímy stredných odborných škôl učiteľmi, pričom je potrebné poznamenať, že príčiny týchto rozdielov si vyžadujú ďalšie, hlbšie skúmanie.

Aj napriek limitom prezentovaného výskumného šetrenia, ktoré sú dané predovšetkým zložením výskumného súboru, môžeme konštatovať, že získané dáta môžu prispieť k aktuálnemu poznaniu v predmetnej oblasti. Výsledky síce nie je možné generalizovať na celú populáciu učiteľov stredných odborných škôl, ale môžu byť použité ako východisko pre ďalšie výskumné aktivity.

Bibliografia

- Affolter, B. (2019). *Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen in der Phase des Berufseintritts: Die Bedeutung von Zielorientierungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Persönlichkeitsmerkmalen im JD-R Modell*. Bad Heilbrunn, Germany: Julius Klinkhardt, 2019. ISBN 978-3-7815-2302-9.
- Bočková, K., Lajčín, D., Vladyka, J. (2017). *Culture in process organisation*. In *International Journal of Economic Research*, 2017, roč. 14, č. 8, s. 237-249. ISSN 0972-9380.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London, UK: Sage Publications, 2003. ISBN 9781526432131.
- Bush, T. (2021). *School leadership and culture: Societal and organisational perspectives*. In *Educational Management Administration & Leadership*, 2021, roč. 49, č. 2, s. 211-213. ISSN 1741-1432. <https://doi.org/10.1177/1741143220983063>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., Pickeral, T. (2009). *School climate: Research, policy, practice, and teacher education*. In *Teachers College Record*, 2009, roč. 111, č. 1, s. 180-213. ISSN 0161-4681. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Easton-Brooks, D., Robinson, D., Williams, S. (2018). *Schools in transition: Creating a diverse school community*. In *Teachers College Record*, 2018, roč. 120, č. 13, s. 1-26. ISSN 0161-4681. <https://doi.org/10.1177/016146811812001307>

- Gavora, P., Braunová, J. (2010). *Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS)*. In *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 1, s. 39-59. ISSN 1211-4669.
- Hallinger, P., Heck, R. *Can Leadership Enhance School Effectiveness?* [online]. [n.d]. [Citované 2024-02-12]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/profile/Philip-Hallinger/publication/280886551_Can_leadership_enhance_school_effectiveness/links/55caab3f08aeb975674a5602/Can-leadership-enhance-school-effectiveness.pdf
- Hashimoto, H., Maeda, K. (2021). *Collegial organizational climate alleviates Japanese schoolteachers' risk for burnout*. In *Frontiers in Psychology*, 2021, roč. 12. ISSN 1664-1078. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.737125>
- Hellriegel, D., Slocum, J. W. (2008). *Organizational Behavior* (13. vyd.). Mason, USA: South-Western, 2008. ISBN 978-0314058706.
- Hoy, W. K. (2022). *School climate – Measuring School Climate, School Climate and Outcomes, Issues Trends and Controversies – Schools, Principal, Organizational, and Teachers*. [online]. [2022]. [Citované 2024-02-12]. Dostupné na: <https://education.stateuniversity.com/pages/2392/School-Climate.html#ixzz7aKUXUHxE>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Sage, 1991. ISBN 978-0803937840.
- Kanu, G. C., Ugwu, L. E., Ogba, F. N., Ujoatuonu, I. V., Ezeh, M. A., Eze, A., Okoro, C., Agudiegwu, M., Ugwu, L. I. (2022). *Psychological contract breach and turnover intentions among lecturers: The moderating role of organizational climate*. In *Frontiers in Education*, 2022, roč. 7. ISSN 2504-284X. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.784166>
- Kapa, R., Gimbert, B. (2017). *Job satisfaction, school rule enforcement, and teacher victimization*. In *School Effectiveness and School Improvement*, 2017, roč. 29, č. 1, s. 150-168. ISSN 0924-3453. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1395747>
- Kärner, T., Bottling, M., Friederichs, E., Sembill, D. (2021). *Between adaptation and resistance: A study on resilience competencies, stress, and well-being in German VET teachers*. In *Frontiers in Psychology*, 2021, roč. 12. ISSN 1664-1078. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.619912>
- Khun-inkeeree, H., Mohd Yaakob, M. F., WanHanafi, W., Yusof, M. R., Omar-Fauzee, M. S. (2021). *Working on primary school teachers' preconceptions of organizational climate and job satisfaction*. In *International Journal of Instruction*, 2021, roč. 14, č. 3, s. 567-582. ISSN 1694-609X. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14333a>
- Ladd, H. F. (2011). *Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement?* In *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2011, roč. 33, č. 2, s. 235-261. ISSN 0162-3737. <https://doi.org/10.3102/0162373711398128>

- Lajčín, D., Porubčanová, D. (2021). *Teamwork during the COVID-19 Pandemic*. In *Emerging Science Journal*, 2021, roč. 5, s. 1-10. ISSN 2610-9182. <https://doi.org/10.28991/esj-2021-SPER-01>
- Obdržálek, Z., Horváthová, K. et al. (2004). *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004. ISBN 9788008033619.
- Platania, S., Morando, M., Santisi, G. (2022). *Organisational Climate, Diversity Climate and Job Dissatisfaction: A Multi-Group Analysis of High and Low Cynicism*. In *Sustainability*, 2022, roč. 14, č. 8, 4458. ISSN 2071-1050. <https://doi.org/10.3390/su14084458>
- Rothmann, S., Fouché, E. (2018). *School principal support, and teachers' work engagement and intention to leave: The role of psychological need satisfaction*. In *Psychology of Retention*. Cham, Switzerland: Springer, 2018. ISBN 9783030075477. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98920-4_7
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. (2004). *Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study*. In *Journal of Organizational Behaviour*, 2004, roč. 25, č. 3, s. 293-315. ISSN 1099-1379. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., Macey, W. H. (2013). *Organizational climate and culture*. In *Annual Review of Psychology*, 2013, roč. 64, č. 1, s. 361-388. ISSN 0066-4308. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143809>
- Shaver, K. H., Lacey, L. M. (2003). *Job and career satisfaction among staff nurses: Effects of job setting and environment*. In *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 2003, roč. 33, č. 3, s. 166-172. ISSN 0002-0443. <https://doi.org/10.1097/00005110-200303000-00008>
- Teasley, M. L. (2017). *Organizational culture and schools: A call for leadership and collaboration*. In *Children & Schools*, 2017, roč. 39, č. 1, s. 3-6. ISSN 1532-8759. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw048>
- Timms, C., Brough, P. (2013). *"I like being a teacher" : Career satisfaction, the work environment and work engagement*. In *Journal of Educational Administration*, 2013, roč. 51, č. 6, s. 768-789. ISSN 0957-8234. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2012-0072>
- Wang, W., Kim, T. K. (2022). *Examining the effects of a performance management reform on employee attitudes and organizational climate*. In *Public Management Review*, 2022, roč. 25, č. 7, s. 1385-1407. ISSN 1471-9037. <https://doi.org/10.1080/14719037.2022.2026095>

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia medzinárodného vedeckého projektu IGA003DTI/2022 Reziliencia učiteľov stredných odborných škôl.

Doc. PhDr. PaedDr. Silvia Barnová, PhD., MBA

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Vysoká škola DTI

Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

barnova@dti.sk

Prof. Ing. Marek Vochozka, MBA, Ph.D., dr. h.c.

Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích

Okružní 10, 370 01 České Budějovice

vochozka@mail.vstecb.cz

Doc. JUDr. PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD., Ph.D.

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Vysoká škola DTI

Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

krasna@dti.sk

Dr.h.c. prof. PhDr. PaedDr. Gabriela Gabrhelová, PhD., DBA, LL.M

Katedra didaktiky odborných predmetov

Vysoká škola DTI

Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

gabhelova@dti.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.98-105>

Riešenie problémového správania žiakov na základných školách: výskyt, prevencia a prístupy

Addressing Problem Behaviour in Primary Schools: Prevalence, Prevention and Approaches

Slavomíra Bellová

Abstract

This paper looks at problem behaviour in primary schools, its occurrence and prevention. We analyse the causes of problem behaviour and its different forms such as aggression, bullying, cyberbullying, truancy, addiction and substance abuse. We also look at the counselling and prevention system. The paper also focuses on the occurrence of problem behaviour in primary school level 1 in the Ružomberok district, where we map the current situation in schools.

Keywords: Problem behaviour. Prevention. Prevalence.

Úvod

Problémové správanie žiakov na základných školách je v dnešnej dobe vážnym problémom a pomerne často sa vyskytujúcim psychosociálnym javom. Má vplyv nielen na výchovno-vzdelávací proces ale aj na celú spoločnosť a medzil'udské vzťahy. Príčiny tohto trendu, prejavy problémového správania, s ktorými učitelia 1. stupňa prichádzajú do kontaktu a možnosti prevencie sú otázky, na ktoré je v súčasnosti potrebné hľadať odpovede a skúmať ich.

Odborníci sa zhodujú v tom, že výskyt problémového správania je vyšší ako v minulosti a posúva sa do čoraz nižších vekových kategórií (Sitková, 2014). Nie je ničím výnimočným, ak sa s problémovým správaním stretávame už na 1. stupni základných škôl či v materských školách. Pedagógovia, psychológovia, psychiatri a ďalšie pomáhajúce profesie hovoria v uplynulých rokoch o stálom náraste problémov v mnohých oblastiach života detí a dospelých a o ich zhoršenej psychickej pohode (Holdoš a kol., 2022).

Rizikové správanie žiakov na základných školách

Medzi pedagógmi čím ďalej tým viac počujeme o tom, že správanie žiakov sa zhoršuje a práca s nimi je náročnejšia. Učiteľské povolanie bolo vždy náročné. Učitelia prichádzali do kontaktu s neprispôsobivými, neposlušnými

či ľahostajnými žiakmi a museli riešiť rôzne problémy v správaní. Avšak, ako sme už uviedli v úvode, odborníci sa zhodujú v tom, že výskyt problémového správania medzi deťmi je v dnešnej dobe vyšší (Sitková, 2014). Škoviera (2024) uvádza, že dôvodom nárastu problémového správania v uplynulých rokoch môže byť veľká tolerancia v správaní a relativizovanie hodnôt.

„Hodnotová orientácia predstavuje akýsi „vnútorný kompas“, ktorý zameriava a orientuje správanie človeka istým smerom“ (Folke, 2001, In: Koldeová, 2016, s. 120). Práve relativizovanie hodnôt a nevymedzenie toho, čo je zlé a čo naopak dobré, môže zapríčiniť „pokazenie“ tohto „vnútorného kompasu“ a v myslení a správaní detí spôsobiť chaos. Príčin, prečo rizikové správanie vzniká, je ale omnoho viac a nemôžeme jeho vznik prisudzovať len hodnotovej orientácii.

Dôležité je uvedomiť si, že rizikové správanie sa vyskytuje v rôznych formách a má rôznu mieru závažnosti. Do kategórie rizikového správania môžeme zaradiť dva typy správania, a to poruchy správania a problémové správanie. V niektorých prípadoch je pomerne náročné od seba tieto dva fenomény odlíšiť. Ich definícia a klasifikácia sa odlišuje aj v kontexte rôznych vedných odborov. Na odchýlky v správaní môžeme pozeráť z rôznych hľadísk – medicínskeho, sociologického, psychologického či pedagogického. Pre pedagógov je pri posudzovaní správania sa žiakov na základnej škole nevyhnutné poznať a orientovať sa v konkrétnych kritériách, ktoré sú východiskom pre posúdenie rizikového správania. To pomôže pri voľbe následnej prevencie. Kritériá, ktoré sú východiskom pre posúdenie správania sa častokrát prekrývajú, a preto je pri ich určovaní potrebná dôslednosť a odborné posúdenie.

Medzi problémové správanie môžeme zaradiť najmä prejavy agresívneho správania s odmietaním plnenia všeobecne platných noriem a dohodnutých pravidiel. Je charakterizované rôznymi prejavmi, od impulzivitu a agresivitu až po sklony k šikanovaniu, záškoláctvu, úteky z domu. Charakterizujú ho zlozvyky, reaktívne poruchy, toxikománia, sexuálne úchylky, neurózy a neurotické prejavy, úzkostné stavy, strach, poruchy základných vegetatívnych funkcií a delikvencia (Sitková, 2014). V bežných podmienkach školy sa pedagogickí a odborní zamestnanci stretávajú s rôznymi prejavmi problémového správania, počnúc spormi o moc, nadmerným upútaním pozornosti, pomstou, až po neochotu spolupracovať a pod. (Hollá, 2020). Spoločným menovateľom všetkých prejavov problémového alebo aj rizikového správania je kritérium predpatologickej úrovne prejavov, t. j. nedochádza k naplneniu známk patológie (Verešová, Tomšík, 2019).

Poruchy správania môžeme v porovnaní s problémovým správaním charakterizovať ako závažnejšie. Ide o sociálnu narušenosť, ktorá sa nedá zvládnuť obvyklými pedagogickými prostriedkami a vyžaduje si zvláštnu pedagogickú a psychologickú starostlivosť (Slovíková, 2012). Škoviera (2024) uvádza, že problémové správanie je možné zvládať v poradenskom systéme a systéme preventívnych zariadení. Pokiaľ to už na úrovni poradenského systému nie je zvládnuteľné a je tu podozrenie, že by sa mohlo jednáť o poruchy správania, je potrebné riešiť tento problém na úrovni prevýchovných, teda reedukačných zariadení.

Úloha školy, pedagogických, odborných zamestnancov

Medzi kompetencie potrebné pre vykonávanie učiteľského povolania patria aj základné praktické skúsenosti s rozpoznávaním sociálnopatologických prejavov správania sa žiakov, poznanie rizík týchto javov a možností primárnej prevencie a nápravy (Emmerová a kol., 2023). Existuje veľa stratégií a krokov, ako môže škola a učitelia minimalizovať výskyt problémového správania. Dôležité je, aby učitelia poznali a pozorovali svojich žiakov, identifikovali problémy a oboznámili sa s dostupnými možnosťami a efektívnymi stratégiami riešenia problémov a podpory žiadúceho správania žiakov. Prevenciu na základných školách môžu realizovať pedagogickí aj odborní zamestnanci. Úlohou prevencie je vytvárať také podmienky, ktoré zabraňujú alebo pomáhajú predchádzať vzniku problémov a ťažkostí. Učitelia v celom náročnom procese riešenia problémov vo svojej triede nemôžu ostať sami. Dôležitá je spolupráca a komunikácia s ďalšími subjektami a informovanosť pedagogických zamestnancov o tom, ako v daných situáciách postupovať. Každá škola by mala mať vypracovaný plán preventívnych opatrení na školský rok. Plán by mal odzrkadľovať potreby spoločnosti, ale najmä sa zamerať na konkrétne potreby školy. Mal by byť vypracovaný v spolupráci so školským podporným tímom, pedagogickými, odbornými zamestnancami a rodičmi. Škola si samozrejme nemusí všetky preventívne programy tvoriť sama a odporúča sa jej spolupráca s odborníkmi. Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP) majú vypísane ponuky preventívnych činností a programov na daný školský rok.

Výskyt a formy problémového správania na 1. stupni základnej školy

Problémové správanie je možné pozorovať v rôznych formách už aj na 1. stupni základných škôl. Prejavy problémového správania, ktoré jednotliví učitelia pozorujú, sa môžu líšiť. My sme sa rozhodli zmapovať situáciu v okrese Ružomberok, nakoľko tu pôsobíme. V mesiaci december až marec 2023 sme realizovali výskum, ktorého cieľom bolo zistiť výskyt a formy problémového správania žiakov na 1. stupni základných škôl v okrese Ružomberok. Zaujímali nás odpovede na nasledovné výskumné otázky: Aký je výskyt problémového správania na 1. stupni základných škôl?; Aké formy problémového správania sa vyskytujú u žiakov na 1. stupni základných škôl?; Na akom mieste v školskom prostredí dochádza k problémovému správaniu?; Aké spôsoby prevencie problémového správania sa na základných školách realizujú?; Aké spôsoby intervencie v oblasti problémového správania sa na základných školách realizujú?

Na zisťovanie údajov sme použili metódu dotazníka a pološtruktúrovaného interview. Dotazník sme adresovali učiteľom 1. stupňa základných škôl v okrese Ružomberok. Výberový súbor tvorilo cca 120 učiteľov 1. stupňa

z 22 základných škôl. Návratnosť bola 85%, čo predstavuje 102 vyplnených dotazníkov. Do pološtruktúrovaného interview sa zapojili 5 respondenti – učitelia základných škôl. Dopytovali sme sa učiteľov, o ktorých sme vedeli, že majú skúsenosti s riešením problémového správania na svojich školách alebo vo svojich triedach. Údaje sme spracovali matematicko – štatistickou metódou a metódou kvalitatívnej analýzy.

Výsledky a závery výskumu zhrnieme a analyzujeme v kontexte položených výskumných otázok:

1. Aký je výskyt problémového správania na 1. stupni základných škôl?

Na základe výsledkov výskumu môžeme konštatovať, že problémové správanie sa v rôznych formách vyskytuje aj na 1. stupni základných škôl a jeho výskyt je pomerne častý. Viac ako polovica respondentov (54%) v dotazníku uviedla, že problémové správanie vo svojej triede pozoruje viackrát do dňa. Naproti tomu len 10% respondentov sa s problémovým správaním stretáva len raz týždenne alebo menej často, čo poukazuje na to, že učitelia sú denne vystavení problémovému správaniu a výzve riešiť ho. V rámci interview sa každý z dopytovaných respondentov vyjadril, že má skúsenosť s problémovým správaním vo svojej triede a že okrem bežných problémov, ako je napr. vyrušovanie na hodine alebo odmietanie plniť zadané úlohy sa stretáva aj so závažnými problémami, ako sú šikanovanie, kyberšikanovanie, agresia, úteky žiakov zo školy, užívanie návykových látok či záškoláctvo.

2. Aké formy problémového správania sa vyskytujú u žiakov na 1. stupni základných škôl?

Najčastejšia sa učitelia na 1. stupni stretávajú s menej závažnými formami problémového správania. Učitelia v dotazníku ako najčastejšie formy problémového správania označili: nepozornosť, vyrušovanie na hodine a vykrikovanie. Za nimi nasledovali: nadmerné upútavanie pozornosti a opakované zabúdanie domácich úloh alebo pomôcok. Potvrdilo sa nám, že v porovnaní s 2. stupňom sa učitelia na 1. stupni stretávajú častejšie s menej závažnými formami problémového správania. Už aj na 1. stupni ale majú skúsenosti so šikanou, kyberšikanou a za závažný problém považujú aj agresiu a vzájomné ubližovanie si (psychické, fyzické) žiakov v rámci triednych kolektívov ale aj agresívne správanie voči učiteľom. Najzávažnejšie problémy, ktoré vnímajú naši respondenti z interview, sú agresívne prejavy žiakov, ktoré sa prejavujú voči iným žiakom ale aj voči učiteľom, a to vo forme fyzickej agresie, slovných útokov, nerešpektovania autority učiteľa a nevyspytateľného a impulzívneho správania. Opýtaní za závažnú formu problémového správania považujú aj šikanovanie, záškoláctvo, sexuálne obťažovanie a úteky žiakov zo školy.

3. Na akom mieste v školskom prostredí dochádza k problémovému správaniu?

Učitelia najčastejšie pozorujú problémové správanie v triede, a to na vyučovacích hodinách aj cez prestávky. Ďalším najčastejším miestom výskytu je školský klub detí a krúžky. Nasleduje chodba, toalety a jedáleň, ktoré jednotlivo označilo 30% – 40% respondentov.

4. Aké spôsoby prevencie problémového správania sa na základných školách realizujú?

Všetci respondenti v interview a 66,3% respondentov v dotazníku uviedli, že majú prehľad o preventívnych aktivitách a programoch realizovaných na ich škole. Uvádzali najmä spoluprácu s centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a nízkoprahovým centrom Prerod, ktoré má sídlo v Ružomberku a organizuje preventívne aktivity pre triedne kolektívy. Učitelia uviedli, že sa na ich školách realizujú preventívne programy zamerané na prevenciu závislostí: Chut' žiť, Čo sme si, to sme si, vypime si? Dievčatá..., Tvoja správna voľba. Ďalej sú to preventívne programy: Zippyho kamaráti, Kamaráti jabĺčka, (Ne)bezpečný internet, Cesta hrdinu, Druhý krok, Filipko alebo uvedený preventívny program pre triedne kolektívy, ktorý realizuje centrum Prerod. Na 1. stupni učitelia využívajú aj internetový portál – ovce.sk či výchovno-vzdelávací seriál – Emka to vie. V interview všetci opýtaní uviedli, že spolupracujú s nízkoprahovým centrom Prerod, ktoré u nich realizuje aktivity pre triedne kolektívy alebo ho niektorí žiaci z ich škôl pravidelne navštevujú. Jeden respondent uviedol aj program na tému zameranú na prevenciu obchodovania s ľuďmi a spoluprácu s Policajným zborom. V rámci tried využívajú triedni učitelia najmä priestor na triednických hodinách. Komunikujú v rámci ranných kruhov, využívajú SOVA – sociálno-osobnostný výcvik aktivitami – realizovaný v rámci pravidelných ranných stretnutí. Učitelia často využívajú napr. rolové hry, pracujú s príbehmi, komunikačnými kartami. Žiakov vedú k spolupráci a k lepším vzájomným vzťahom cez skupinové aktivity, rovesnícke vzdelávanie, prípravu projektov a rôznych tematických, projektových dní.

5. Aké spôsoby intervencie v oblasti problémového správania sa na základných školách realizujú?

Dôležité je uviesť, že jednotlivé preventívne a intervenčné aktivity sa môžu vzájomne prekrývať a slúžiť na obidva účely. Nás zaujímalo, ako učitelia predchádzajú problémovému správaniu (prevencia) a ako riešia už vzniknuté problémové správanie (intervencia). Čo sa týka intervencie, pokiaľ sa vyskytne problémové správanie, učitelia to v prvom rade riešia cez opatrenia vo výchove, ktoré sú definované v Školskom zákone. Patrí sem napr. napomenutie alebo pokarhanie učiteľom, riaditeľom až po vylúčenie zo školy v prípade, že žiak svojim správaním ohrozuje bezpečnosť, zdravie ostatných alebo narúša proces výchovy a vzdelávania (Zákon č. 245/2008 Z. z.). V tomto

prípade bezodkladne volajú zákonného zástupcu, Policajný zbor a zdravotnú pomoc. Týmto opatreniam predchádzajú rozhovory so žiakom, komunikácia a riešenie vzniknutých problémov v rámci triednických hodín, kontaktovanie rodiča a i. Pokiaľ sa jedná o závažnejšie a dlhodobejšie problémy, učitelia odporúčajú žiakov napr. na psychologické vyšetrenia. Pokiaľ nevidia zlepšenie ani po komunikácii s rodinou žiaka a majú podozrenie, že rodinné prostredie žiaka nie je vyhovujúce, môžu podať podnet a kontaktovať v tejto veci orgán sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately.

Na základe odpovedí respondentov z interview aj dotazníka vyplynulo, že 98% respondentov spolupracuje pri riešení problémového správania s rodičmi, 83% spolupracuje so školskými odbornými zamestnancami a 71% spolupracuje s centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Na základe uvedených údajov môžeme konštatovať, že spolupráca jednotlivých zložiek na základných školách v okrese Ružomberok prebieha. Na základe nášho výskumu ale nevieme povedať, na akej úrovni a na koľko je efektívna. Pre náš výskum je ale dôležité uviesť, že táto spolupráca sa realizuje a je pre učiteľov kľúčová, čo môžeme predpokladať aj na základe odpovedí v interview – učitelia majú záujem vzdelávať sa, zisťovať si informácie v tejto oblasti a najmä pomôcť svojim žiakom pri predchádzaní a riešení problémového správania. Keď sa vyskytnú v triede problémy, siahnu učitelia po odbornej pomoci. Na základe odpovedí vnímame, že spolupráca medzi učiteľmi a odborníkmi učiteľom pomáha pri ich práci a je pre nich dôležitá z hľadiska riešenia problémov. Avšak, niekedy táto spolupráca môže zlyhať na nedôslednosti, či nedostatku spolupráce niektorej zo zainteresovaných strán, čo následne neprináša želané výsledky v samotnej pomoci žiakom.

Učiteľov v interview sme sa pýtali aj na to, či dokážu na základe svojich skúseností identifikovať príčiny vzniku problémového správania u jednotlivých žiakov. Ako hlavnú príčinu vzniku problémového správania uviedli 4 z 5 učiteľov rodinné prostredie žiaka. Aj napriek tomu, že pripúšťajú, že sa môžu vyskytovať výnimky, je podľa nich rodina a problémy v rodine, hlavnou príčinou vzniku problémového správania. Učitelia ako príčinu uviedli aj poruchy učenia a pozornosti, pretože aj u týchto žiakov často pozorujú prejavy problémového správania, ktoré môžu prameniť práve z toho, že žiak sa v škole nudí, učivo mu nejde, klesá pozornosť, a preto sa následne uchýli aj k nevhodným prejavom správania. To, že učitelia dokážu vo väčšine prípadov identifikovať príčiny vzniku problémového správania, je dobrým predpokladom na to, ako takémuto správaniu predchádzať. Dôležité je zo strany učiteľov ďalej skúmať tieto príčiny, neostať len na povrchu, ale snažiť sa preniknúť hlbšie. Zaoberať sa nielen riešením následkov, ale aj samotnými príčinami problémového správania.

Záver

Bellová, Siváková, Tišťanová (2019) uvádzajú, že vytvorenie pozitívnej a priateľskej klímy v triede, cez rozvíjanie komunikácie a spolupráce, rozvíjanie prosociálneho správania, vyjadrovania pocitov a emócií je tiež dôležitým faktorom v súvislosti s problematikou rizikového správania sa žiakov.

Na záver môžeme konštatovať, že problematika problémového správania žiakov na základných školách je naliehavým a komplexným problémom, ktorý si vyžaduje okamžitú pozornosť a aktívnu prevenciu i intervenciu zo strany všetkých zainteresovaných strán.

Bibliografia

- Bellová, S., Siváková, G. Tišťanová, G. (2019). *Devalvačné prejavy žiakov a možnosti ich eliminovania na základnej škole*. Ružomberok: Verbum, 2019. 84 s. ISBN 978-80-561-0672-3.
- Hollá, K., Fenyvesiová, L., Hanuliaková, J. (2020). *Výchovné problémy a výchovné poradenstvo*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. 177 s. ISBN 978-80-558-1627-2.
- Holdoš, J., Izrael, P., Almášiiová, A., Kohútová, K. (2022). *Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku v roku 2022*. [online]. [cit. 2023-12-10]. Výskumná správa. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/372992653_Prezivanie_a_spravanie_deti_a_mladeze_na_Slovensku_v_roku_2022_VYSKUMNA_SPRAVA_2#fullTextFileContent.
- Emmerová, I. a kol. (2023). *Vybrané aspekty tvorby bezpečného školského prostredia*. Ružomberok: Verbum. 147 s. ISBN 978-80-561-1026-3.
- Koldeová, L. (2016). Hodnotová orientácia a morálne postoje adolescentov v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovej republike. In: *Humanum*. [online]. Roč. 20, č. 1, s. 119 – 130. [cit. 2024-03-17]. ISSN 1898-8431. Dostupné na internete: <https://bibliotekanauki.pl/articles/2131205.pdf>
- Senková, P. (2024). *Problémové správanie žiakov na základnej škole – výskyt, možnosti, prevencie*. Magisterská práca. Ružomberok: PF KU.
- Sitková, D. (2014). *Skúsenosti s intervenciou žiakov na primárnom stupni vzdelávania. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. [online]. [cit. 2023-11-25]. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné na internete: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/11_ops_sitkova_dasa_-_skusenosti_s_intervenciou_ziakov_s_problemovym_spranim.pdf
- Slovíková, M. (2012). *Problémy v správaní žiakov základných škôl*. [online]. [cit. 2023-11-25]. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva. Dostupné na internete: https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/texty/PREVENCIA_LANOK_ZZZS_Z.pdf.

- Škoviera, A. (2024). *Poruchy správania u detí*. [podcast]. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2024. Dostupné na internete: <https://vudpap.sk/podcasty/poruchy-spravania-u-deti/>
- Verešová, M., Tomšík, R. (2019). *Rizikové správanie dospievajúcich a výchovné štýly v rodine*. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre. 128 s. ISBN 978-80-558-1404-9.

Príspevok je výsledkom riešenia vedecko-výskumnej úlohy KEGA 012KU-4/2022 „Bezpečnosť školského prostredia – nová výzva pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov základných a stredných škôl“.

PhDr. Slavomíra Bellová, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
slavomira.bellova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.106-114>

Aktuálne výzvy vo výučbe nadaných žiakov – perspektívy a prístupy

Current Challenges in Teaching Gifted Pupils – Perspectives and Approaches

Gabriela Siváková

Abstract

The present study deals with gifted pupils, who constitute a specific group in our schools. They differ from other pupils with IQs below the gifted level not only in cognitive abilities but also in specific behavioural characteristics. It is therefore necessary for educators to be aware of their gifts, as well as ways of working effectively with them and meeting their distinctive needs. The aim of this study is to highlight the need to identify these pupils and the importance of early recognition of their specific needs. At the same time, the study aims to underline the importance of raising awareness of the needs and possibilities of support for these pupils and to highlight the need for specialised educational programmes as well as the need for adequate diagnosis and support.

Keywords: Endowment. Gifted pupils. Approaches in the education of gifted pupils. Dual exceptionality.

Úvod

S pojmom nadanie je možné sa stretnúť v bežnom živote. Jeho užší význam je spätý s vlohami človeka umožňujúcimi kategorizovať a úsporne organizovať životné skúsenosti (Havigerová, 2011). Viacero autorov, ktorí sa zaoberajú nadaním z pohľadu pedagogiky, prípadne psychológie, rozdeľujú pojmy nadanie a talent. Tieto pojmy sú úzko späté, často aj zamieňané. Možno sa na ne pozerat' tak, že talent je vysoký stupeň nadania (Laznibatová, 2007), prípadne naopak, že nadanie je veľmi vysoký stupeň talentu, zatiaľ čo talent je oblasť medzi nadaním a priemerom (Jurášková, 2003). Pre niektorých autorov sú pojmy nadanie a talent totožné (Dočkal, Duchovičová, 2017).

Nadanie samotné sa rozdeľuje na viacero typov rôzne u viacerých autorov. Je dané aj tým, že nadanie môže byť špecializované pre jednu oblasť, kombinované i všestranné (Havigerová, 2011). Z pohľadu tohto príspevku bude pre nás najdôležitejšou oblasťou nadanie, ktoré sa označuje ako intelektové nadanie, rozumové nadanie, prípadne všeobecné intelektové nadanie.

Iným modelom, ako možno vnímať nadanie, je Renzulliho model troch kruhov, ktorý sa pozerá na nadanie ako na multidimenzionálny fakt, skladajúci sa z prieniku troch zložiek. Týmito zložkami sú okrem nadpriemerných schopností dieťaťa aj schopnosť angažovania sa pri úlohách a kreativita dieťaťa. Spoločný prienik týchto kruhov je nadanie. Tento model bol neskôr upravený viacerými autormi, ako napríklad Mönks a jeho triadický model, alebo Sternbergov pentagonálny model.

Nadanie je vrodené, nedá sa získať počas života. Označuje zrýchlené rozumové schopnosti a zvýšenú intenzitu povedomia oproti priemeru spoločnosti. (Fořtík, Fořtíková, 2007). Ide o potenciál k schopnosti dosahovania nadpriemerných výsledkov vo svojom budúcom obore. Faktorov na vývin nadania u jedinca je viacero. Keďže ide o psychologickú predispozíciu, jedným z faktorov vývinu je genetické predispozícia, ktorá sa u starších autorov brala ako dominantný, ba až hlavný fenomén. Dnes už vieme, že výrazný podiel na nadaní, rovnako ako na iných psychických vlastnostiach, má prostredie, v ktorom dieťa vyrastá, jeho podnetnosť a stálosť.

Sekundárnymi faktormi sú aj vlastná aktivita jednotlivca a náhoda (Dočkal, Duchovičová, 2017). Už deti vo veku 18 mesiacov môžu prejavovať znaky nadania, ktoré sú diagnostikované v neskoršom období. Medzi takéto znaky patria živosť, menšia potreba spánku, zvýšená reakcia na zmyslové podnety a podobne, dobrá pamäť a rýchly rozvoj reči.

Vzdelávanie nadaných žiakov – prístupy a perspektívy

Nadané deti sa odlišujú od bežných detí nielen svojimi kognitívnymi schopnosťami, ale aj osobnostnými črtami. Tieto črty sa niekedy prejavujú už v ranom veku. Netrpezlivosť, tvrdohlavosť, odmietanie rutiny, tréningu základných zručností, prípadne direktivnosť v komunikácii sa môžu objaviť už v období predškolského veku a teda v období pred možnou diagnostikou.

Pochopenie takýchto príčin vzdoru dieťaťa sa stáva aj pre rodiča oslobodzujúcim, stráca sa pocit vlastného zlyhania a frustrácie pri výchove dieťaťa. V predškolskom veku zvyknú prichádzať konflikty s okolím a rovesníkmi. Nadané dieťa zvykne pevnejšie dbať na stanovené pravidlá a pocit spravodlivosti, taktiež zvykne prejavovať organizačné schopnosti, vedú hru a stávajú sa v nej autoritami. Takéto prejavy však nemusia byť nutne konfliktnými, naopak nadané dieťa môže byť v kolektíve i obľúbené. Záleží na jeho povahových vlastnostiach (Dočkal, 2014). Počas mladšieho školského veku nadaní preferujú v užšej komunikácii staršie deti, prípadne dospelých, s ktorými môžu zdieľať svoje encyklopedické znalosti, ale aj otázky venované etike a globálnym problémom, na ktoré využívajú aj širšiu slovnú zásobu v porovnaní s rovesníkmi. Prejavom výbornej pamäte je rýchle učenie sa básničiek, pesničiek a textov.

Na prvý pohľad by sa pre pedagóga mohlo zdať, že mať v triede nadané dieťa, prípadne plnú triedu nadaných detí, je učiteľský sen. Predstava intelektuálnych diskusií vo vysoko motivovanej triede pripravenej na akékoľvek stimulujúce aktivity sa však rýchlo rozplynie pri prvom vstupe do triedy. Výučba detí s intelektovým nadaním nesie svoje špecifiká a z toho dôvodu sa touto témou zaoberá veľké množstvo autorov, ktoré takéto správanie označujú ako problémové (napríklad Jurášková, 2003). Sú autori, ktorí nadané deti považujú za nepraktické bytosti s mnohými problémami, nepochopené a uzavreté vo vlastnom svete. Je pre mňa náročné stotožniť sa so slovom problém. Preferujem výraz výzvy pre učiteľa, prípadne výzvy žiaka. Ide o fenomény, s ktorými chceme pracovať, prípadne ich prekonať pre dosiahnutie cieľa, ktorým je inkluzívna edukácia dieťaťa a maximalizácia využitia jeho potenciálu s ohľadom na jeho osobnostný rozvoj.

Nadaným a talentovaným žiakom ich rovesníci často závidia, že prirodzene uspejú v školskom prostredí. Tieto dary však nie sú bez úskalí. Výnimoční žiaci potrebujú emocionálnu a sociálnu podporu, aby sa ubezpečili, že sa o seba postarajú, ako aj dosiahnu svoj maximálny potenciál. Tieto potreby môžu niekedy prepadnúť, keď podporné systémy v školách nie sú prispôbené týmto žiakom.

Nižšie sú uvedené niektoré bežné problémy, ktorým môžu čeliť nadaní a talentovaní žiaci.

- ***Veľa nadaných žiakov sa snaží dosiahnuť nemožný cieľ – dokonalosť.***

Aj keď je normálne a zdravé mať od svojho dieťaťa vysoké očakávania, je dôležité zabezpečiť, aby tieto očakávania nemali negatívny vplyv na jeho duševné zdravie. Znakom nezdravého perfekcionizmu je prokrastinácia alebo zbytočne dlhé množstvo času venovaného už aj tak výborným projektom. Je úžasné snažiť sa zo seba vydať to najlepšie, ale dlhotrvajúce sklony k perfekcionizmu môžu viesť až zdravotným problémom.

Nadaní žiaci môžu často bojovať so sebaúctou a perfekcionizmom kvôli vysokým očakávaniam a tlakom, ktorým čelia, a to ako interne, tak aj externe. To môže spôsobiť zdeformované sebaopätie, kde spája svoju sebahodnotu so svojimi úspechmi, čo vedie k nízkej sebaúcte, keď nespĺňajú svoje vlastné alebo iné očakávania. Perfekcionizmus môže tento problém zhoršiť, pretože nadané deti si môžu klásť nereálne očakávania, poháňané túžbou vždy vynikať a netrpezlivosťou, ak nie sú v niečom hneď dobré. Pomôžme žiakovi akceptovať, že dokonalosť je nedosiahnuteľná a stanovme mu rozumné, ale vysoké vzdelávacie ciele a akceptujme, že nikto – vrátane nich samotných – nie je dokonalý (Wormald, Rogers, 2014).

Nadané dieťa s perfekcionizmom teda vníma ciele ako príliš vysoké a nie je možné ich dosiahnuť. U dieťaťa nastáva frustrácia, hnev a strata sebadôvery. Okolie môže byť označené za vinníka zlyhania, čo vedie k vzniku konfliktov. Nadmerné požiadavky na vlastný výkon a výsledky môžu spôsobovať odmietanie riskovania v škole, prípadne môžu viesť do druhého extrému, ktorým

je vyhýbanie sa úspechu. Dieťa sa tak odmieta zúčastniť kompetitívnych aktivít alebo predvádzania svojich výsledkov pred okolím (Jurášková, 2003). Nadmerné očakávania nemusia byť nutne iba na svoj výkon, ale aj na svoje sociálne prostredie a okolie, v ktorom dieťa pôsobí (Fábik, 2019).

Nadmerné očakávania vytvorené okolím, ako aj vytvárané na seba dieťaťom samotným, vytvárajú tlak podmieneného seba prijatia, ktorý opisujú Kopřiva a spol. (2017). Koncept podmieneného seba prijatia popisujú ako pocit, ktorý má dieťa, a teda, že blízki ho budú mať radi iba ak splní ich nároky. Dieťa sa takto učí vnímať seba ako dobrú bytosť, iba ak splní podmienky svojho okolia a ich nenaplnenie znižuje jeho pozíciu v očiach blízkych osôb, ako aj vnímanie seba samého. Podobný efekt má aj komparatívne seba prijatie, kde porovnávanie schopností dieťaťa s inými domnele znižuje seba hodnotu dieťaťa v očiach dospelých a vytvára pocit neustáleho súperenia o priazeň, arogantné a pohŕdavé správanie, prípadne snahy o podvádzanie. Dieťa sa tak neučí hľadať partnerov, ale súperov.

- ***Mnoho nadaných a talentovaných žiakov má v dôsledku náročných školských úloh alebo mimoškolských aktivít málo voľného času.***

Podľa Wormalda a Rogersa (2014) školské výzvy sú často zábavné pre žiakov s výnimočnou inteligenciou, ale neustály tlak a nedostatok času na oddych môže týchto žiakov vyčerpať. Veľké pracovné zaťaženie zrýchleného programu môže spôsobiť veľa stresu a napätia pre mladé mysle. Môže si to veľmi rýchlo vybrať daň a viesť k vyhoreniu. Aby sme tomu zabránili, je dôležitá pomoc rodičov, navrhnúť žiakom, ako si naplánovať čas pre seba a podporiť u neho odpočinok a relaxáciu, najmä pokiaľ ide o zdravé návyky a plnohodnotný spánok. Je dôležité, aby dieťa malo čas pre seba, ako aj čas na interakciu s priateľmi a rodinou.

- ***Talentovaní a nadaní žiaci môžu mať problém sústrediť sa na školské práce, ktoré ich nezaujímajú alebo v ktorých prirodzene nevynikajú.***

Nadaní žiaci sú zvyknutí, že učivo v škole je pre nich prirodzené – je to súčasť nadania. Vždy sa však nájdu ťažké alebo nezaujímavé témy. Žiaci, ktorí sú nadaní v niektorých oblastiach, nie sú vždy nadaní v každej oblasti a často sú frustrovaní alebo nudní z vecí, v ktorých nie sú hneď dobrí. Vysoké očakávania môžu sťažiť žiadosť o podporu. Na druhej strane, keď žiaci rýchlo preberú nové učivo, môžu sa začať nudiť a nechať ostatných svojich rovesníkov za sebou a spôsobiť rozrušenie v bežnej triede. Ich rýchle pochopenie pojmov môže viesť k frustrácii z opakovania alebo povrchových diskusií o témach, ktorým rozumejú na hlbokjej úrovni. Je dôležité pochopiť, že nadanie neznamená len rýchle učenie; to znamená, že títo žiaci majú jedinečný pohľad na svet a intenzívnu zvedavosť, ktorú treba pestovať (Josephson, Wolfgang a Mehrenberg, 2018).

- ***Organizačné schopnosti môžu byť problémom aj u nadaných žiakov, pretože mnohí sú „abstraktnými mysliteľmi“.***

Aj keď je v školách bežnejšie, že žiaci sú rozptýlení a dezorganizovaní, pre „abstraktných mysliteľov“ je ľahké byť ohrozený, pretože môže byť ťažké rozdeliť veľké projekty na jednoduché časti. Vizualne pomôcky ako plánovač domácich úloh a kalendár sú vynikajúce a ceruzka a papier môžu tiež pomôcť pri organizačnom procese. Je dôležité mať na pamäti, že nadaní a talentovaní žiaci sú stále deťmi a potrebujú rodičovskú a vzdelávaciu podporu.

Ako to vnímajú Wang, Neihart (2015), tak nadaní žiaci môžu niekedy bojovať s pozornosťou a organizáciou kvôli ich jedinečnému štýlu učenia a vysokým intelektuálnym schopnostiam. Často radšej premýšľajú o väčšom obraze a ponoria sa do zložitých konceptov, než aby sa zamerali na rutinné úlohy alebo details, ktoré by mohli považovať za nedôležité alebo nenáročné. To môže prispieť k nedostatočným výsledkom, keďže tieto zručnosti sú často kľúčové pre úspech v tradičnom vzdelávacom prostredí. Hoci majú schopnosť vynikať, ich boj s pozornosťou a organizáciou im môže brániť v realizácii ich plného potenciálu. Pochopenie a prispôbenie sa týmto charakteristikám môže zohrávať zásadnú úlohu pri podpore ich osobného rozvoja.

- ***Nadaní žiaci sú na svoj vek často veľmi sociálne vyspelí, čo im však môže spôsobiť problémy v interakcii s rovesníkmi.***

Pre každého žiaka je náročné začlenenie sa do školského kolektívu, ale tlak môže byť horší na výnimočných žiakov. Mnohé deti s priemernými schopnosťami vnímajú svojich nadaných rovesníkov ako „predvádzanie“ a snažia sa od nich dištancovať. V iných prípadoch môže mať nadaný alebo talentovaný žiak problém nájsť si podobné záujmy ako iné deti v ich veku. Je pre nich ľahšie nájsť si priateľov, kde sú záujmy a intelekt podobné.

Je pre nich tiež náročnejšie vytvárať a udržať sociálne kontakty, prejavujú hypersenzitivitu na zvukové, či pachové podnety. Tento fakt sa zvykne označovať ako nedostatok sociálnej intuície (Jurášková, 2015). Takéto deti sú často označované ako nevychované, prípadne ako zlé, nakoľko sa vymykajú určitému štandardu.

Často v skupinách alebo triedach pre nadaných dochádza k vzájomnej rivalite alebo prehnanej ambíciózności, čo v prípade neadresovania môže viesť k medziľudským konfliktom. Môže to byť spojené so skutočnosťou ako uvádza Winebrennerová (2001 in Fořtík, Fořtíková, 2007), že nadaných žiakov môžeme charakterizovať z dvoch hľadísk, a to z pozitívneho a negatívneho. Toto delenie je zaujímavé, pretože upozorňuje na skutočnosť, že aj s prejavmi vysoko nadaného dieťaťa sa môžu spojiť výchovné i vzdelávacie komplikácie. Opatrenia, ako napríklad programy na začlenenie, môžu vytvoriť príjemné prostredie pre všetkých žiakov a zapojiť aj tých, ktorí sa výrazne odlišujú.

- **Netolerancia autority.**

Rebelstvo môže byť výzvou pre nadaných žiakov, najmä v období dospievania. Ich vysoké verbálne schopnosti sa môžu niekedy prejavovať ako argumentácia, keď spochybňujú normy, spochybňujú autoritu a posúvajú hranice pri hľadaní vedomostí a porozumenia. To môže viesť k problémom so správaním, pretože sa môžu brániť prispôbovaniu sa pravidlám, ktoré považujú za svojvoľné alebo zbytočné. Môžu zápasť so štruktúrami, ktoré bránia ich intelektuálnej zvedavosti alebo osobnému rastu, čo vedie ku konfliktom v školskom aj domácom prostredí.

To, čo by mohlo byť vnímané ako vzpurnosť, by ako uvádzajú Josephson, Wolfgang a Mehrenberg (2018), mohlo byť prejavom ich intelektuálnej zdatnosti, ich silného zmyslu pre spravodlivosť alebo ich túžby po autonómii a sebaurčení! To podčiarkuje dôležitosť citlivého a chápaného vedenia, ktoré pomáha nadaným žiakom zvládnuť tieto výzvy.

- **Asynchrónny vývin.**

Teória asynchrónneho vývinu, nazývaná tiež ako disproporcionálny vývin (Jurášková, 2003) alebo disharmonický vývin (Dočkal, Duchovičová, 2017) sa začala objavovať v odbornej literatúre v roku 1991. Tento pojem svedčí o nerovnomernosti kognitívneho vývinu nadaných detí s ich motorickými, emocionálnymi alebo sociálnymi schopnosťami. Tie sú v prípade nadaných detí priemerné alebo zaostávajúce. Pri umelecky alebo pohybovo nadaných deťoch môže práve kognitívna stránka dieťaťa zaostávať (Dočkal, Duchovičová, 2017). Napríklad sa môže jednať o dieťa, ktoré pred vstupom na základnú školu ovláda čítanie i písanie, prejavuje skvelú pamäť, či pôsobí hlbavo a dokáže argumentovať, avšak jemná motorika a tým pádom aj písomný prejav samotný je na nízkej úrovni.

Asynchrónny vývin u nadaných detí sa týka nesúladu medzi ich intelektuálnymi schopnosťami a ich emocionálnym a sociálnym vývinom. To znamená, že nadané dieťa môže vynikať v zložitých oblastiach myslenia, ktoré presahuje jeho vekovú úroveň, no jeho sociálne zručnosti a emocionálna zrelosť môžu byť v súlade s jeho skutočným vekom alebo dokonca zaostávať. Pokročilé kognitívne schopnosti dieťaťa môžu vytvárať problémy s ovládaním alebo viesť k súťaživosti, keď sa snažia zosúladiť svoju intelektuálnu zrelosť s budovaním pozitívnych vzťahov s vekovými rovesníkmi. To môže skomplikovať získavanie priateľov, čo vedie k výzvam v sociálnom rozvoji. Dieťa sa môže cítiť pohodlnejšie pri interakcii so staršími deťmi, ktoré môžu zodpovedať ich intelektuálnym diskusiám, no ich emocionálne potreby nemusia byť na rovnakej úrovni.

S teóriou asynchrónneho vývinu nadaných úzko súvisí perfekcionizmus, ktorý sme už spomínali aj vyššie, a ktorý je chápaný ako kladenie si vysokých, často nereálnych cieľov na seba a aj na svoje okolie (Jurášková, 2003) a je jedným z najčastejších znakov nadaných detí (Laznibatová, 2012). Je úzko

spätý s potrebou dokonalosti, úspechu a víťazstva. Takéto hľadanie dokonalosti vytvára tlak na dieťa, pôsobí stresujúco a ubíja tak motiváciu dieťaťa (Dočkal, Duchovičová, 2017). Niektorí autori, napríklad Fábik (2019), sa domnievajú, že perfekcionizmus je prejavom výchovy dieťaťa, kde sa mu venuje prílišná pozornosť a je prehnané chválenie za svoje výkony.

- **Dvojitá výnimočnosť.**

Skupina žiakov s dvojitou výnimočnosťou je veľmi rôznorodá, zahŕňajúca nielen jedincov s nadaním a špecifickými poruchami učenia, ale aj tých so všetkými možnými inými vzdelávacími, psychickými, vývinovými alebo senzorickými znevýhodneniami. Súčasný výskyt nadania a porúch učenia je zdanlivým paradoxom, pretože poruchy učenia sa prejavujú výrazným nesúladom medzi učebným potenciálom a aktuálnym výkonom jedinca (Jurášková 2003).

Keď sú nadaní žiaci „dvakrát výnimoční“ znamená to, že vykazujú vysoké intelektuálne schopnosti a zároveň majú jedno alebo viacero postihnutí, ako je porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), autizmus alebo poruchy učenia. Títo žiaci môžu čeliť jedinečným výzvam, pretože ich pokročilé kognitívne schopnosti môžu niekedy maskovať ich postihnutie a naopak. Napríklad dieťa s autizmom môže mať silné kognitívne schopnosti, ale zápasí so sociálnymi interakciami. Podobne aj nadaný žiak s ADHD môže mať výnimočné schopnosti kreatívneho myslenia, no zápasí s tým, že sa musí sústrediť na jedinú úlohu. Kvôli tejto zložitosti dvakrát výnimoční žiaci často vyžadujú špecializované vzdelávacie stratégie a podporu, ktoré sa týkajú ich nadania aj ich postihnutia (Josephson, Wolfgang a Mehrenberg, 2018).

Jurášková (2003) tvrdí, že porucha učenia pri nadaných deťoch znie ako paradox, keďže poruchy učenia poukazujú na výraznú nezhodu medzi podávanými výkonmi a potenciálom dieťaťa. Vďaka svojim schopnostiam nadané deti dokážu zväčša kompenzovať poruchy učenia ako dysgrafia, dyskalkúlia, dyslexia či dysortografia. Pri čítaní napríklad môže ísť o kontextové hádanie slov. Pokiaľ dieťa nemá schopnosti samé si vytvoriť takúto kompenzáciu, javí sa ako s priemernými výsledkami (Fábik, 2019). Pri takýchto nadaných je potrebná intervencia a spolupráca so špeciálnymi pedagógmi a komplexnejšia práca so zdrojmi využívanými na hodinách, ich striedanie a adresnejšie využitie pre žiakov s poruchami učenia. Ako príklad možno uviesť výmenu, alebo doplnenie textovej formy za obrazovú, audiovizuálnu, prípadne zážitkovú.

S nadaním je často spätý Aspergerov syndróm, skrátene AS, ktorý sa považuje miernu formu poruchy autistického spektra. Reč detí s AS, ani kognitívny vývin nie sú oneskorené, na rozdiel od detí s autizmom. Nadané deti s AS majú často veľmi široký slovník, avšak môže byť úzko spätý s určitou témou. Emocionálne zafarbenia jazyka, prípadne jeho nadmerná obraznosť, sa stávajú náročnými na pochopenie a tak ľudia s AS môžu pôsobiť ako intelektovo podpriemerní. V reči a správaní sa objavuje repetitívnosť, stereotypné, prípadne ritualizované správanie, ktoré prinášajú pocit bezpečia. (Lazníbatová, 2012).

Záver

V roku 2007 vydalo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a mládeže Slovenskej republiky dokument s názvom Koncepcia rozvoja nadaných detí a mládeže v SR, kde jedným z cieľov bolo navrhnutie krokov pre prácu s nadanými deťmi a mládežou. Ako priority na zlepšenie boli uvedené napríklad motivácia učiteľov, ich odborná príprava, skvalitnenie školského prostredia, kurikulárna reforma či vytvorenie web stránky o nadaní.

Všetky tieto opatrenia vytvárajú, prípadne by mali vytvárať, inštitucionalizovanú podporu pre prácu s nadanými. V rámci tejto legislatívy je možná úprava formy vzdelávania, kde intelektovo nadanému dieťaťu je umožnená integrácia v bežnej triede, akcelerácia pri presune medzi vyššími ročníkmi, obohatenie a rozšírenie vzdelávacieho obsahu. Všetky tieto zmeny sú tak v rámci formy vzdelávania nadaných.

Dnešná spoločnosť by mala každému jednotlivcovi poskytnúť optimálne podmienky pre jeho rozvoj, či už ide o žiaka so znevýhodnením, alebo žiaka nadaného ako aj o všetky ostatné deti. Je to v záujme jednotlivcov, nás všetkých, ako aj celej spoločnosti. V našej spoločnosti by sme mali prejsť od deklarácií ku skutočnej podpore nadaných žiakov.

Preto by bolo relevantné, zrealizovať pre úspešnú výchovu a vzdelávanie nadaných žiakov zmenu filozofie vzdelávania na našich školách, k čomu je potrebné:

- Moderný zákon o výchove a vzdelávaní (flexibilné učebné plány pre nadaných žiakov, definovať výchovu a vzdelávanie nadaných, zahrnúť v zákone konkrétne kroky ako nástroj rozvíjania nadaných).
- Kurikulárna reforma zameraná na obsah, metódy, formy práce v súlade so znalostnou spoločnosťou, celkový rozvoj osobnosti žiaka v súlade s jeho schopnosťami a záujmami.
- Odborná príprava učiteľov – poskytnúť pregraduálne a postgraduálne vzdelávanie učiteľov nadaných žiakov, alebo špecializačné štúdium so zameraním na nadaných žiakov.
- Vytvoriť adekvátne prostredie na školách pre vzdelávanie nadaných a to vybavením škôl modernými pomôckami v súlade s potrebami informačnej spoločnosti ako aj znížiť počty žiakov v triedach pre nadané deti.
- Podchytenie jedincov s vysokým intelektovým nadaním, napríklad podporou mentorských programov, zameraním poradenských inštitúcií na identifikáciu, diagnostiku nadania so zameraním na včasnú diagnostiku už v predškolskom veku.
- Finančná podpora vzdelávania intelektovo nadaných žiakov, napríklad zriadením fondu na podporu nadania, na vydávanie nových učebných materiálov, na výskumné programy.

Bibliografia

- Dočkal, V. - Duchovičová, J. (2017). *Talent v škole*. Bratislava: Raabe, 181 s. ISBN 978-80-8140-267-8.
- Fábik, D. (2019). *Psychológia intelektovo nadaných*. Košice: Equilibria s.r.o., 326 s. ISBN 978-80-8143-252-1.
- Fořtík, V. - Fořtíková, J. (2007). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 126 s. ISBN 978-80-7367-297-3.
- Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 144 s. ISBN 978-80-2473-857-4.
- Josephson, J., Wolfgang, Ch., Mehrenberg, R. (2018). Strategies for Supporting Students Who Are Twice-Exceptional. *The Journal of Special Education Apprenticeship* [online]. 06/2018, 7(2) [cit. 2024-05-03]. ISSN 2167-3454. Dostupné z: <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1073>
- Jurášková, J. (2003). *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát, 151 s. ISBN 978-80-8900-511-X.
- Kopřiva, P. a kol. (2017). *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- Laznibatová, J. (2012). *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: Iris, 543 s. ISBN 978-80-8925-687-7.
- Wang, C. W., Neihart, M. (2015). Academic Self-Concept and Academic Self-Efficacy: Self-Beliefs Enable Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Roeper Review* [online]. 37(2), 63-73 [cit. 2024-05-07]. ISSN 0278-3193. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008660>
- Wormald, C., Vialle, W., Rogers, K. (2014). Young and misunderstood in the education system: A case study of giftedness and specific learning disabilities. *Australasian Journal of Gifted Education*. 23(2), 16-28. Dostupné z: <https://ro.uow.edu.au/sspapers/1698/>

Príspevok je parciálnym výsledkom riešenia vedecko-výskumnej úlohy KEGA 012KU-4/2022 „Bezpečnosť školského prostredia – nová výzva pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov základných a stredných škôl“.

PhDr. Gabriela Siváková, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

gabriela.sivakova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.115-123>

Vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu – dôležitá zodpovednosť školy

Creating an Environment for Emotional and Social Well-being – an Important Responsibility of the School

Katarína Tišťanová

Abstract

There is a growing recognition that creating an environment for pupils' emotional and social well-being and educational outcomes are inextricably linked, and that schools can be important environments within which both can be pursued. This paper discusses the possibility of profiling the psychosocial environment and how it might be used in a school setting.

Keywords: Psychosocial environment. School. Positive climate. SEL. Emotional well-being. Social well-being.

Úvod

Myšlienky vytvoriť v školách prostredie pre emocionálnu a sociálnu pohodu sú pomerne staré, napriek tomu v poslednom období čoraz častejšie prezentované v pedagogickej realite. Už v roku 2004 vydala **Svetová zdravotnícka organizácia** dokument Vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu (Birdthistle, Jones, Saxena (2004) a jeho sprievodný Profil psychosociálneho prostredia (PSE). Mal pomôcť žiakom, učiteľom a rodičom vytvoriť pozitívnu psychosociálnu klímu na školách ako prostriedok pre zlepšenie kvality školy a duševnej a telesnej pohody mladých ľudí.

Posledné roky (počnúc pandémiou Covid-19, začiatkom vojny na Ukrajine a iné) výrazne ovplyvnili emocionálnu a sociálnu pohodu žiakov, študentov i učiteľov. Viaceré štúdie (Hamilton, Gross, 2021) popisujú, že zmeny sa odrazili aj na ich psychickom zdraví. Pandémia odhalila nedostatky v systémoch podpory mentálneho zdravia a sociálno-emocionálneho vývoja žiakov. Žiaci hlásili zvýšenú úroveň stresu, úzkosti a depresie, čo poukazuje na potrebu posilnenia programov na podporu duševného zdravia v školách. Napriek zavedeným preventívnym programom sa aj podľa Gajdošovej, Radnoti, Bisaki (2018) zaznamenal zvýšený „opätovný nárast sociálno-patologických javov v slovenských školách – rast suicidálnych pokusov a dokonaných samovrážd v generácii adolescentov, resp. posúvanie tohto

negatívneho javu už do mladšieho školského veku, nárast agresie, násilia, šikanovania a kyberšikanovania u žiakov mladšieho školského veku, nárast depresie a úzkostných porúch už u detí, látkové a nelátkové závislosti, ale aj strata životnej zaangažovanosti, apatia, rezignácia, demotivácia, chýbanie požadovaných sociálnych a emocionálnych kompetencií pre fungovanie v konkrétnom študijnom a profesijnom živote.

V dnešnom rýchlom svete je úloha školy oveľa viac než len poskytovanie vedomostí. Vytváranie prostredia, kde sa študenti cítia emocionálne a sociálne dobre, je kľúčovou zodpovednosťou každej vzdelávacej inštitúcie. Emocionálna a sociálna pohoda nie je len o prevencii šikanovania či poskytovaní psychologickéj podpory, ale aj o budovaní inkluzívnej a podporujúcej komunity, ktorá umožňuje každému jednotlivcovi prosperovať. V tomto príspevku sa pozrieme na to, prečo je dôležité, aby školy aktívne pracovali na vytváraní takéhoto prostredia a ako to môže pozitívne ovplyvniť nielen učebné výsledky, ale aj celkový rozvoj a šťastie žiakov a študentov.

Čo zahŕňa emocionálna a sociálna pohoda v školskom prostredí?

Emocionálna a sociálna pohoda v škole je stav, kde sa študenti cítia bezpečne, akceptovaní a podporovaní vo všetkých aspektoch svojho školského života. Tento stav je nevyhnutný pre ich celkový rozvoj a schopnosť úspešne sa učiť.

Emocionálna pohoda je komplexný stav psychickej spokojnosti, ktorý zahŕňa pozitívne emócie, optimistický pohľad na život a schopnosť efektívne zvládať stres a negatívne situácie. Medzi jej kľúčové aspekty patria pozitívne emócie, charakterizované ako stav prežívania radosti, spokojnosti a lásky. Pozitívne emócie sú základom emocionálnej pohody a prispievajú k celkovej životnej spokojnosti. Emocionálna pohoda zahŕňa tiež pozitívny postoj k sebe samému, uznanie svojich silných stránok a schopnosť akceptovať svoje slabiny, bez negatívneho sebaodsudzovania. Dôležité pri nej je aj zvládanie stresu, schopnosť efektívne reagovať na stresové situácie a negatívne emócie. To zahŕňa využívanie stratégií na zvládanie stresu, ako sú relaxačné techniky, mindfulness a pozitívne myslenie a taktiež emocionálna odolnosť vnímaná ako schopnosť rýchlo sa zotaviť z nepriaznivých situácií a udržať si psychickú rovnováhu aj v ťažkých časoch. Emocionálne odolní jedinci dokážu čeliť výzvam bez dlhodobého negatívneho dopadu na ich psychiku. Pre emocionálnu pohodu sú dôležité aj sociálne vzťahy. Kvalitné a podporné vzťahy so spolužiakmi, kamarátmi, priateľmi, rodinou či kolegami sú neoddeliteľnou súčasťou emocionálnej pohody. Tieto vzťahy poskytujú podporu, pocit spolupatričnosti a emocionálnu bezpečnosť.

Emocionálna pohoda je spojená s pocitom, že život má zmysel a cieľ. Tento aspekt zahŕňa angažovanosť v činnostiach, ktoré jedinca naplňujú a prispievajú k jeho celkovej spokojnosti. Koľko mladých ľudí spĺňa tieto vymedzené požiadavky?

V školskom prostredí môže byť emocionálna pohoda podporovaná prostredníctvom programov sociálno-emocionálneho učenia (SEL = Social and Emotional Learning), ktoré učia žiakov rozvíjať tieto zručnosti:

- zvládanie emócií,
- zlepšovanie sociálnych zručností,
- rozvoj sebaúcty a seba prijatia,
- budovanie odolnosti voči stresu a frustrácii.

Tieto programy nielen zlepšujú emocionálnu pohodu žiakov, ale aj prispievajú k lepším vzdelávacím výsledkom a zníženiu problémového správania.

Emocionálna pohoda je teda komplexný a mnohvrstevný koncept, ktorý zahŕňa pozitívne emócie, zdravé sebahodnotenie, efektívne zvládanie stresu, kvalitné sociálne vzťahy a pocit zmysluplnosti života. Podpora emocionálnej pohody je kľúčová pre celkový rozvoj a úspech jedinca, čo platí obzvlášť v školskom prostredí.

Emocionálna pohoda, jej prvky a čo môže urobiť škola:

Bezpečnosť a ochrana:	<ul style="list-style-type: none">• Študenti by mali cítiť, že sú v škole fyzicky a emocionálne bezpeční.• Mali by byť chránení pred šikanou, obťažovaním a akoukoľvek formou diskriminácie.
Podpora a porozumenie:	<ul style="list-style-type: none">• Prítomnosť dospelých, ktorí sú empatickí a vnímaví k potrebám študentov.• Dostupnosť poradenských služieb a psychologickej podpory.
Sebavedomie a sebadôvera:	<ul style="list-style-type: none">• Podpora rozvoja pozitívneho sebaobrazu a sebavedomia.• Povzbudzovanie študentov k vyjadrovaniu svojich názorov a pocitov bez strachu z odmietnutia.
Stresová a emocionálna regulácia:	<ul style="list-style-type: none">• Výučba techník na zvládanie stresu a emočných výkyvov.• Programy na podporu mindfulness a relaxácie.

Sociálna pohoda je stav celkovej spokojnosti a naplnenia v sociálnych vzťahoch a interakciách jedinca. Tento koncept zahŕňa pocity prijatia, podpory a pozitívnych vzťahov s inými ľuďmi, ako aj schopnosť efektívne komunikovať a spolupracovať v rôznych sociálnych kontextoch. Sociálna pohoda je charakterizovaná zdravými a podporujúcimi vzťahmi, pocitom spolupatričnosti a zmysluplnej interakcie v komunitách, kde jedinec žije a pracuje.

Podľa výskumov Huppertovej (2009) a Ryffovej (1989) je sociálna pohoda kľúčovým aspektom celkovej pohody, ktorý zahŕňa kvalitu medziľudských vzťahov a spokojnosť so sociálnym prostredím. Tieto štúdie

zdôrazňujú, že kvalitné sociálne vzťahy sú základom pre pocit šťastia a životnej spokojnosti. Diener et al. (2009) rozširujú tento koncept o dimenziu sociálnej podpory, ktorá zahŕňa nielen blízke osobné vzťahy, ale aj širšie sociálne siete a komunitnú podporu. Sociálna pohoda tiež zahŕňa aspekt sociálnej integrácie, ktorý popisuje mieru, do akej sa jedinec cíti byť súčasťou sociálnej skupiny alebo komunity. Keyes (1998) definoval sociálnu integráciu ako pocit spolupatričnosti a aktívne zapojenie do spoločenských aktivít, čo podporuje celkový pocit naplnenia a spokojnosti.

Na školách môže byť sociálna pohoda podporovaná prostredníctvom rôznych programov a iniciatív zameraných na budovanie pozitívnych vzťahov medzi žiakmi, učiteľmi a širšou komunitou. Programy zamerané na sociálno-emocionálne učenie (SEL) učia žiakov dôležité sociálne zručnosti, ako je empatia, spolupráca a efektívna komunikácia, čo prispieva k zdravšiemu a podporujúcejšiemu školskému prostrediu.

Sociálna pohoda je teda komplexný a dôležitý aspekt celkovej pohody jedinca, ktorý zahŕňa kvalitné a podporné sociálne vzťahy, pocit spolupatričnosti a schopnosť efektívne fungovať v rôznych sociálnych kontextoch. Podpora sociálnej pohody je kľúčová nielen pre individuálny rozvoj a spokojnosť, ale aj pre zdravú a funkčnú spoločnosť.

Sociálna pohoda, jej prvky a čo môže urobiť škola:

Pozitívne vzťahy:	<ul style="list-style-type: none"> • Podpora priateľských a rešpektujúcich vzťahov medzi študentmi. • Zlepšenie komunikácie a tímovej práce prostredníctvom skupinových aktivít a projektov.
Inkluzívne prostredie:	<ul style="list-style-type: none"> • Zabezpečenie rovnakých príležitostí pre všetkých študentov bez ohľadu na ich pozadie alebo schopnosti. • Vytváranie prostredia, kde sa každý cíti zahrnutý a rešpektovaný.
Spolupráca a podpora:	<ul style="list-style-type: none"> • Podpora spolupráce medzi študentmi, učiteľmi a rodičmi. • Vytváranie komunit a podporných skupín, kde si študenti môžu vzájomne pomáhať.
Osobný rozvoj a angažovanosť:	<ul style="list-style-type: none"> • Poskytovanie príležitostí na osobný rozvoj a zapojenie sa do rôznych školských aktivít. • Povzbudzovanie študentov, aby sa aktívne podieľali na školskom živote a rozvoji školského prostredia.

Emocionálna a sociálna pohoda v škole prispieva k vytvoreniu prostredia, kde sa študenti môžu plne sústrediť na učenie a rast, a kde sú pripravení čeliť výzvam a využívať príležitosti, ktoré im školský život ponúka.

Vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu v škole je komplexný proces, ktorý zahŕňa viacero krokov a spoluprácu všetkých členov školského spoločenstva. Uvádzame niektoré kľúčové spôsoby, ako to dosiahnuť:

1. **Budovanie pozitívneho školského prostredia s inklúziou kultúrou.** Podpora diverzity a inklúzie vo všetkých aspektoch školského života. Vytváranie prostredia, kde sa každý cíti akceptovaný a rešpektovaný. Netreba opomenúť ani fyzické prostredie triedy a školy. Zabezpečenie, aby školské priestory boli bezpečné (v zmysle ochrany zdravia, aby sa v nich nemohli žiaci zraniť), čisté a príjemné. Vytvorenie miest pre relaxáciu a socializáciu študentov. V niektorých školách sú to relaxačné a oddychové kútiky, čítacie kútiky, čajovne, herne, miestnosti s tuľi sedacími vakmi, relaxačnou hudbou a pod.
2. **Podpora emocionálneho zdravia,** ktorá súvisí s psychologickou podporou. Na každej škole by mala byť samozrejmosťou dostupnosť školských psychológov a poradcov, ktorí môžu žiakom a študentom pomôcť zvládnuť emocionálne a iné problémy. Stretávame sa s tým, že v bežnej klinickej praxi sa problémové dieťa či žiak, resp. dieťa s problémom dostane na vyšetrenie k psychológovi v časovom rozpätí 3-6 mesiacov. Vhodné je aplikovať a realizovať programy pre zvládanie stresu, ako sú mindfulness, relaxačné techniky a workshopy na zvládanie stresu. Podotýkame, že opäť sa tieto buď na školách nerealizujú, alebo sú často vedené neodborne.
3. **Posilňovanie sociálnych zručností pomocou integrácie sociálno-emocionálneho vzdelávania (SEL) do učebných osnov,** aby sa študenti naučili zvládnuť emócie, budovať pozitívne vzťahy a rozhodovať sa zodpovedne. Toto vzdelávanie možno implementovať aj cez prierezové témy ako Osobnostný a sociálny rozvoj, Ochrana života a zdravia, Výchova k manželstvu a rodičovstvu (ŠVP, 2015) alebo cez prierezové gramotnosti ako sú zadefinované v novom Štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie z roku 2023 (ŠVP pre ZŠ, 2023) Sociálna a emocionálna gramotnosť. Prierezová téma Osobnostný a sociálny rozvoj sa venuje starostlivosti o dobré vzťahy, správaniu, ktoré podporuje pozitívne vzťahy, empatii a pohľadu na svet očami druhého, učeníu rešpektu, podpory a pomoci, ľudským právam, celkovo vzťahom v triede alebo skupine (Šikulová, 2008, s. 26).
4. **Prevenia šikanovania aj cez implementáciu jasných pravidiel proti šikane a školenia zamestnancov na rozpoznávanie a riešenie šikanovania.** Poskytovanie podpory a zdrojov pre študentov, ktorí zažívajú šikanu, vrátane anonymných oznamovacích kanálov.
5. **Zapojenie komunity** napr. cez spoluprácu s rodičmi a ich zapojenie do školských aktivít a rozhodovania. Organizovanie komunitných podujatí a workshopov, ktoré posilňujú väzby medzi školou a miestnou komunitou.
6. **Podpora individuálneho rozvoja cez mentoring a poradenstvo.** Vytváranie mentoringových programov, kde starší študenti alebo učitelia poskytujú

podporu mladším alebo novým študentom. Osobné projekty a povzbudzovanie študentov, aby sa venovali vlastným záujmom a projektom, ktoré podporujú ich osobný rozvoj a sebarealizáciu.

7. **Vzdelávanie učiteľov a školenia učiteľov v oblasti emocionálneho a sociálneho zdravia**, aby boli schopní efektívne podporovať svojich študentov. Povzbudzovanie učiteľov k vytváraniu empatických vzťahov so študentmi a poskytovaniu individuálnej podpory.

Posledný uvedený spôsob je azda najdôležitejší. Učiteľ, ktorý nie je zaangažovaný, nie je ochotný spoznávať a rozumieť svojim žiakom, ťažko vytvorí prostredie pre emocionálnu a sociálnu pohodu.

Karakus, Toprak, Caliskan, Crawford (2024) uvádzajú, že vedúci pracovníci v oblasti vzdelávania sú profesionálne a morálne povinní zvyšovať kompetencie a schopnosti učiteľov v oblasti emocionálnej inteligencie, ktoré im umožňujú viac využívať adaptívne stratégie emocionálneho učenia, ktoré môžu zmierniť negatívne pocity a zlepšiť ich pohodu. Osobitnú pozornosť treba venovať aj posilňovaniu emocionálnych schopností a zdrojov učiteľov, ktoré sú rozhodujúce pre efektívne fungovanie škôl.

Implementáciu týchto opatrení môže škola vytvoriť prostredie, ktoré podporuje emocionálnu a sociálnu pohodu študentov, čo má pozitívny vplyv na ich vzdelávací výkon, osobný rozvoj a celkové šťastie.

Záver

Za jedného z najvýznamnejších súčasných autorov v oblasti sociálneho a emocionálneho zdravia možno považovať Furlonga (2014), ktorý sa inšpiroval teóriou pozitívnej psychológie. Preslávil sa najmä svojím modelom sociálno-emocionálneho zdravia, ktorý zahŕňa súbor psychologických a emocionálnych dispozícií podporujúcich pozitívny vývin jednotlivcov, predovšetkým dospelých. Furlong verí, že úspech jednotlivca je závislý od podmienok, ktoré podporujú psychologické dispozície. Tieto dispozície sú spojené so sebadôverou, dôverou v iných a emocionálnou kompetenciou.

Medzi tieto podmienky patria:

- ✓ presvedčenie o sebe (napr. sebauvedomenie),
- ✓ presvedčenie o ostatných (vzájomná podpora a viera v iných),
- ✓ emocionálna kompetencia (napr. empatia),
- ✓ angažovanosť v živí (napr. optimizmus a vďačnosť).

Podľa Gajdošovej (2023, s. 268) aktívny vstup pozitívnej psychológie do škôl znamená tiež pozitívnu kooperáciu školského psychológa s mnohými ďalšími odborníkmi (poradenskými a klinickými psychológmi, školskými špeciálnymi pedagógmi, logopédmi, sociálnymi pedagógmi, koordinátormi prevencie, kariérovými poradcami, sociálnymi pracovníkmi, pedopsychiatrami, ale aj právnikmi, mediátormi, lekármi, sociológmi) v rámci multidisciplinárnych

tímov, a to vo väčšej miere ako tomu bolo doteraz. Spomínaná autorka tiež tvrdí, že pozitívna tímová spolupráca však vyžaduje kvalitné sociálne kompetencie participantov. Preto aktivity školského psychológa smerujú aj k tréningu učiteľov a iných pedagogických a odborných pracovníkov v oblasti sociálno-emocionálnych zručností, porozumenia svojmu prežívaniu a správaniu, ale aj správaniu svojich kolegov, žiakov aj ich rodičov, najmä k empatii a kongruencii, k používaniu adekvátnych spôsobov správania a reagovania vyplývajúcich z pozitívnych trendov.

Tento trend vyúsťuje do sformovania vedeckého prístupu nazvaného pozitívna psychológia-psychológia silných ľudských stránok (psychology of human strengths), ktorá sa zameriava tak na štúdium pozitívnych emócií (sebadôvera, nádej, radosť, šťastie, wellbeing) a štúdium pozitívnych vlastností (altruizmus, nezdolnosť, múdrosť, pokora...), ako aj na ľudské schopnosti (nadanie, inteligencia a pod.). Základný výskum pozitívnej psychológie treba zamerať na skúmanie vývinu, determinantov, kauzálnych vzťahov a súvislostí atribútov pozitívnej psychológie a jej aplikačný výskum na štúdium intervencií a programov starostlivosti a rozvoja osobnosti. Pri aplikácii pozitívnej psychológie v škole ide predovšetkým o podporu individuálnych zdrojov zdravia a silných stránok žiakov a učiteľov rozvíjaním ich potencialít smerujúcich ku kvalite ich života v škole, ale nielen tam. Znamená to predovšetkým hľadanie, odhaľovanie, identifikovanie pozitívnych možností žiakov a učiteľov, a to nielen v rámci ich kognitívizácie, ale aj motivácie, emocionalizácie, socializácie, autoregulácie.

Vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu v škole a triede je komplexný proces, ktorý si vyžaduje koordinované úsilie učiteľov, administrátorov, rodičov a samotných žiakov. Kvalitné vzťahy, inkluzívne prostredie, rozvoj emocionálnej inteligencie a konkrétne stratégie na podporu pohody môžu výrazne prispieť k zlepšeniu školského zážitku a akademických úspechov žiakov. Školy, ktoré investujú do týchto oblastí, nielenže prispievajú k lepšiemu učeniu, ale aj k celkovému rozvoju a pohode svojich žiakov.

Bibliografia

- Birdthistle, I., Jones, J. T., Saxena, S. (2004). *Vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu: dôležitá zodpovednosť školy, ktorá rozvíja zdravie a priateľstvo u detí*. Informačná séria Svetovej zdravotníckej organizácie o zdraví na školách, dokument č. 10. Bratislava: Ministerstvo školstva SR, 2004.
- Diener, E., Oishi, S., Lucas, R. E. (2009). *Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction*. The Oxford Handbook of Positive Psychology (2nd ed.). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017>

- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C., O'Malley, M. D. (2014). *Preliminary development and validation of the social and emotional health survey for secondary school students*. *Social Indicators Research*, 117(3), 1011-1032. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0373-0>
- Gajdošová, E., Radnoti, E., Bisaki, V. (2018). *Sociálno-emocionálne zdravie a prežívanie šťastia u študentov stredných škôl*. *Školský psychológ/Školní psychológ*, 19(1), 101-111. ISSN 2695-0154 (online). Dostupné na: <https://journals.muni.cz/skolnipsycholog/article/view/12219>
- Gajdošová, E. (ed.) (2023). *Podpora a rozvoj duševného zdravia v školách*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Žilina: IPV. ISBN 978-80-89902-30-9. Dostupné na: https://www.paneurouni.com/wp-content/uploads/2023/05/e_zbornik_na_web.pdf
- Hamilton, L., Gross, B. (2021). *How Has the Pandemic Affected Students' Social-Emotional Well-Being?* Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614131.pdf>
- Huppert, F. A. (2009). *Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences*. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137-164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Karakus, M., Toprak, M., Caliskan, O., Crawford, M. (2024). *Teachers' affective and physical well-being: emotional intelligence, emotional labour and implications for leadership*. *International Journal of Educational Management*, 38(2), 469-485. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2023-0335>
- Keyes, C. L. M. (1998). *Social Well-Being*. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Ryff, C. D. (1989). *Happiness is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Šikulová, R. (2008). *Od kľúčových kompetencií učiteľa ke kľúčovým kompetenciám žiaka: metodika rozvíjania kľúčových kompetencií, průřezová témata, diagnostika*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-004-4.
- Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf
- Štátny vzdelávací program. Nižšie sekundárne vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy, 2015. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf

Príspevok je výsledkom riešenia vedecko-výskumnej úlohy KEGA 012KU-4/2022 „Bezpečnosť školského prostredia – nová výzva pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov základných a stredných škôl“.

PaedDr. Katarína Tišťanová, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

katarina.tistanova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.124-133>

Pripravenosť učiteľov zvládať problémové správanie žiakov v inkluzívnom prostredí školy

Teacher Readiness to Manage Pupils' Problem Behaviour in an Inclusive School Environment

Vladimíra Zemančíková

Abstract

Various studies have highlighted several issues related to the emotional and social aspects of educating students with disabilities (Cavioni, Grazzani, Ornaghi, 2017; Schiff & Joshi, 2016; Murray a Greenberg, 2006). Pupils with special educational needs are more likely to experience problem behaviors than their intact peers. Slovak teachers, like teachers in other OECD countries, perceive the management of pupil behavior in the classroom as a particularly challenging task, and they particularly perceive the need for further training in strategies for managing disruptive behavior in pupils with special educational needs (Hall, et al., 2019). The paper presents selected findings of research on the educational needs of classroom teachers in Slovakia (Zemančíková, Poliaková, 2024) and selected results of teachers' subjectively perceived competence to educate inclusively (Vrabcová, 2024), in the context of the topic of problematic behavior of pupils. The paper will conclude by presenting universal preventive-educational programs as one of the effective means supporting the creation of a safe environment of an inclusive classroom, the benefits of which include minimizing the occurrence of problem behaviors.

Keywords: Inclusive education. Problem behavior of pupils. Teachers' readiness for inclusive education. Universal preventive-educational programs.

Úvod

Téma inkluzívneho vzdelávania získala v medzinárodnom diskurze popredné miesto, pričom tento model vzdelávania je spájaný s presvedčením, že je cestou k širšie chápanej sociálnej inklúzii. K inkluzívnemu vzdelávaniu sa prihlásilo aj Slovensko, a to už od roku 2010, keď SR pristúpila k Dohovoru OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím (Z. z. č. 317/2010).

Úspešná implementácia reforiem inkluzívneho vzdelávania v ktorejkoľvek krajine však závisí od viacerých faktorov. Pričom jedným z rozhodujúcich faktorov je primeraná príprava učiteľov na prácu s rôznorodou

skupinou žiakov v školskom prostredí. V dôsledku narastajúcej rozmanitosti žiackych kolektívov, sa však ukazuje, že učitelia čelia zvýšenému pracovnému nasadeniu, tlaku a sú nútení sa vyrovnávať s novými požiadavkami pri vzdelávaní detí.

Nemôžeme očakávať, že reformy vzťahujúce sa k inkluzívnemu vzdelávaniu budú naplnené a že naše školy budú inkluzívne, ak učitelia nebudú dostatočne pripravení na vyučovanie v inkluzívnych triedach (Sharma, Mullick, 2020). Je potrebné brať na zreteľ, že existuje niekoľko kľúčových problémov, ktorým čelí väčšina učiteľských študijných programov, a to nedostatok vhodného inkluzívneho prostredia pre odbornú pedagogickú stáž, nedostatočná spolupráca medzi univerzitami a školami, nedostatky vhodných hodnotiacich nástrojov na meranie pripravenosti učiteľov učiť v inkluzívnych triedach a pod. (Sharma, Mullic, 2020). Významné nedostatky súvisia tiež s obsahovým zameraním učiteľskej pregraduálnej prípravy, kde výskumy venované analýze informačných listov predmetov v príprave poslucháčov učiteľstva dokumentujú, že príprave budúcich učiteľov na inkluzívne vzdelávanie je venovaný len malý priestor (Osvaldová, Vrabcová, 2021).

Pripravenosť učiteľov zvládať problémové správanie žiakov v podmienkach inkluzívneho vzdelávania

Školské prostredie sa v priebehu posledných desaťročí významne zmenilo, stalo sa rozmanitejším a komplexnejším, podobne správanie žiakov je nielen čoraz rozmanitejšie, ale neraz aj náročnejšie, narastá frekvencia a intenzita problémového správania žiakov, ktoré oprávnené patrí k významným zdrojom profesijnej záťaže učiteľov (Fazel et al., 2014). „Problematika správania žiakov patrí medzi najaktuálnejšie témy pedagogickej praxe. Jej závažnosť sa prejavuje v neustále sa zvyšujúcom počte riaditeľských pokarhaní, znížených známok zo správania či vylúčenia zo školy.“ (Belešová, 2023a, s. 15). Pričom nemálo učiteľov vníma isté deficity vo svojej spôsobilosti zvládať prejavy problémového správania, a to osobitne u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej ŠVVP). Mnohé štúdie poukazujú na ťažkosti súvisiace s emocionálnymi a sociálnymi aspektmi vzdelávania žiakov so znevýhodnením (Murray, Greenberg, 2006; Krull, et al. 2014; Schiff, Joshi, 2016). Žiaci so ŠVVP majú v priemere väčšiu pravdepodobnosť, že sa u nich prejavujú problémy so správaním v porovnaní s ich intaktnými rovesníkmi.¹ Pričom toto nežiadúce správanie môže byť pre učiteľa významne zaťažujúce.

¹ Sme si vedomí toho, že všeobecná kategória žiakov so ŠVVP je veľmi široká a miera výskytu prejavov problémového správania je vzhľadom na typ znevýhodnenia významne rozdielna, v tomto príspevku nám však nejde o dopady konkrétnych znevýhodnení (diagnóz) do vzdelávania, ale všeobecne o dopady rôznorodosti detí na spoločné vzdelávanie.

Z Analýzy zistení o stave školstva na Slovensku na základe výskumu realizovanom v rokoch 2017-2019 vzišlo, že slovenskí učitelia podobne ako učitelia ostatných krajín OECD vnímajú manažment správania žiakov v triede ako zvlášť náročnú úlohu, zvlášť uvažujú o potrebe svojho profesijného rozvoja v stratégiách zvládania rušivého správania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Hall, et al., 2019). Podobné zistenia prinášajú výsledky švédskej štúdie, podľa ktorej - bez ohľadu na to, či ide o začínajúcich, alebo skúsených učiteľov - obe skupiny uvádzajú, že sa potrebujú ďalej profesijne rozvíjať vzhľadom na skupinu žiakov so ŠVVP, v témach zvládania problémového správania žiakov a ťažkostí vo vzdelávaní detí migrantov (Karlberg, Bezzina, 2020). Téma problémového správania žiakov vo všeobecnosti a užšie vo vzťahu ku žiakom so ŠVVP je významnou témou nielen učiteľov na Slovensku ale aj v zahraničí.

A práve významným *determinantom úspešnosti inkluzívneho vzdelávania je presvedčenie učiteľov o vlastnej spôsobilosti implementovať inkluzívne postupy* v riadení učebnej činnosti heterogénneho kolektívu detí (Jordan, 2018; Sharma, et al., 2012). Zvládanie rôznorodých prejavov správania detí vo výchovno-vzdelávacej praxi však môže byť pre učiteľov náročné, a to zvlášť, ak sa vo vzťahu k uvedenému subjektívne hodnotia ako nedostatočne spôsobilí, čo učitelia môžu osobitne vnímať vo vzťahu k deťom s prítomnosťou vážnejších postihnutí (Pivarč, 2020). Vo všeobecnosti platí, že úspešnosť pri zvládaní rušivého alebo inak problémového správania detí je významne určená tým, ako učitelia subjektívne hodnotia vlastnú spôsobilosť zvládať toto nežiadúce správanie. Pričom sa ukazuje, že učitelia s vyšším hodnotením vlastnej prípravenosti dosahujú väčší úspech pri zvládaní nežiadúceho správania žiakov ako učitelia s nižšou mierou vnímanej vlastnej zdatnosti v tejto oblasti (Li & Cheung, 2021; Main & Hammond, 2008). Z doterajších výskumov teda vyplýva, že najefektívnejšie riadia triedu tí učitelia, ktorí sú si najviac istí svojimi schopnosťami (Giallo, Little, 2003). Otázkou je, ktorí učitelia sú si najviac istí svojimi schopnosťami? Z výskumných zistení vyvodzujeme, že častejšie ide o učiteľov, ktorí absolvovali vzdelávanie zamerané na oblasť manažmentu správania žiakov (behaviour manažment), a to počas pregraduálnej prípravy alebo v priebehu ďalšieho celoživotného vzdelávania. (Westling, 2010; Kee, 2012; McGuire, 2022)

Ako teda vnímajú svoju profesijnú zdatnosť (spôsobilosť, prípravenosť) na inkluzívne vzdelávanie učitelia na Slovensku? Pred samotnou odpoveďou potrebujeme vymedziť, čo rozumieme pod subjektívne vnímanou zdatnosťou učiteľa na inkluzívne vzdelávanie. Zjednodušene pod vnímaním vlastnej zdatnosti (self-efficacy), možno rozumieť vieru vo vlastné schopnosti (Urbánek, Čermák, 1997), v kontexte témy inklúzie teda vieru učiteľov vo vlastné schopnosti vzdelávať heterogénnu skupinu žiakov. Jedným z prvých

v medzinárodnom kontexte široko uplatňovaným dotazníkom, ktorý umožňuje merať sebahodnotenie zdatnosti učiteľa vzdelávať rôznorodú skupinu žiakov je Dotazník Teacher Efficacy for Inclusive Practices² (TEIP, Sharma et al., 2012, podľa Pivarč, 2022). Tento nástroj umožňuje merať tri konkrétne aspekty subjektívne hodnotenej zdatnosti v oblasti inkluzívnych postupov, a to zdatnosť v inkluzívnej výučbe, zdatnosť zvládať rušivé správanie žiakov a zdatnosť spolupráce (Pivarč, 2022). Dotazník TEIP použila vo svojej diplomovej práci aj nami vedená študentka Š. Vravcová (2024), kde cieľovou skupinou jej meraní sa stali učitelia primárneho stupňa vzdelávania (n=145). Spomedzi troch vyššie uvedených oblastí, dosiahla najnižšie priemerné skóre vnímania vlastnej zdatnosti oblasť zvládania rušivého správania žiakov. Učitelia uvádzali výraznejšie ťažkosti nielen v spôsobilosti ako predchádzať rušivému správaniu, ale tiež ako zvládať fyzickú agresiu žiakov. Toto platí tak pre začínajúcich, ako aj pre skúsených učiteľov. Uvedené zistenia podporujú aj výsledky iného domáceho výskumu Brozmanovej, Cabanovej a Lynchovej (2022). Javí sa, že problémové správanie žiakov, osobitne žiakov so ŠVVP vnímajú učitelia ako slabšiu stránku svojej profesionality a preto vítajú ďalšie vzdelávanie v danej oblasti.

V čom sa konkrétne potrebujú učitelia v rámci zvládania nežiadúceho správania žiakov ďalej vzdelávať?

Na to odpovieme cez vybrané výsledky nami realizovaného výskumu vzdelávacích potrieb triednych učiteľov (n=266)³. V rámci tohto výskumu sme porovnávali vzdelávacie potreby triednych učiteľov v šiestich oblastiach, a to administratívna činnosť, koordinačná, výchovná, diagnostická, preventívna činnosť a oblasť činností komunikácia a spolupráca. Pričom v každej z oblastí boli vymedzené viaceré možné vzdelávacie potreby učiteľov. Spomedzi týchto oblastí a množstva vzdelávacích potrieb, sme na základe odpovedí triednych učiteľov identifikovali najvýraznejšie uvádzané vzdelávacie potreby. Zistili sme, že potrebu ďalej sa vzdelávať v oblasti prevencie a riešenia nežiadúceho správania žiakov (intaktných ako aj žiakov so znevýhodnením) vnímajú učitelia s najväčšou naliehavosťou. Triedni učitelia potrebujú viac vedomostí a spôsobilostí, ako identifikovať a riešiť nevhodné správanie

² Dotazník TEIP z epistemologického hľadiska odráža koncepciu inklúzie holistickým spôsobom, pričom zdôrazňuje sociokultúrnu perspektívu rozmanitosti a neposkytuje informácie o tom, ako učitelia hlavného vzdelávacieho prúdu hodnotia svoje vlastné schopnosti pri práci s deťmi so špecifickým postihnutím, t. j. odklon od medicínskej paradigmy a modelu postihnutia (Oliver, 1990), v súlade s inkluzívnym poňatím predstavuje teda odklon pozornosti od diagnóz a zdôrazňuje všeobecnejšie pedagogické postupy učiteľov v kontexte spoločného vzdelávania rôznorodých detí (Pivarč, 2022).

³ KEGA č. 066UK-4/2021 s názvom Elektronická podpora pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva v oblasti triedneho manažmentu. Cieľovou skupinou boli triedni učitelia druhého stupňa základných a stredných škôl.

žiacov (74,9%)⁴; ktoré stratégie prevencie nevhodného správania sú efektívne (73%); osobitne ako predchádzať problémovému správaniu žiakov so ŠVVP (72,2%); ďalej ako efektívne spolupracovať s rodičmi žiakov s problémovým správaním, so ŠVVP, či slabým školským prospechom (75,5%) a tiež ako spolupracovať s odbornými či inými pedagogickými zamestnancami školy pri riešení problémového správania, napr. so školským psychológom, sociálnym pedagógom, špeciálnym pedagógom, výchovným poradcom... (81,6%) (Zemančíková, Poliaková, 2024). Aj na základe učiteľmi uvedenej poslednej vzdelávacej potreby konštatujeme, že spolupráca s odbornými zamestnancami vo vzťahu ku žiakom s problémovým správaním je u učiteľov vítaná. Súčasné poznanie z hľadiska efektívnosti zvládania problémového správania zdôrazňuje preferovať preventívne stratégie pred reaktívnymi. (Oliver, Wehby, Reschly, 2011) Pričom pre oblasť prevencie problémového správania žiakov je osobitne prínosná práca odborných zamestnancov školy, ako uvádza Emmerová (2021, s. 5) najmä sociálnych pedagógov a školských psychológov, ktorí školu, v ktorej pôsobia a žiakov v nej dobre poznajú. Okrem toho, ako uvádza autorka, v rámci ich vysokoškolskej prípravy je adekvátny priestor venovaný práve prevencii a prevencia je explicitne uvedená aj v ich kompetenčných profiloch.

Univerzálne preventívno-výchovné programy ako prostriedok vytvárania bezpečného prostredia triedy

Ako sme už vyššie pomenovali, výskumy naznačujú, že u žiakov so ŠVVP je vyššia pravdepodobnosť výskytu prejavov problémového správania. Z výskumov tiež vyplýva, že mnohí žiaci so ŠVVP zažívajú v triednom kolektíve marginalizáciu a osamelosť (Avramidis, et al., 2017; Verdier, 2016; Hanková, 2018 a ďalší). Avšak školské prostredie, v ktorom sa žiaci cítia ohrození a pociťujú, že nie sú prijímaní ostatnými, neumožňuje efektívne učenie (Bagalová, Biziková, Fatulová, 2015). Jedným z vysvetlení ťažkostí žiakov so znevýhodnením vo vrstovníckych vzťahoch je, že niektorým žiakom so ŠVVP bráni pri nadväzovaní vzťahov so spolužiakmi nedostatočne rozvinuté sociálne zručnosti, čo možno v pedagogickej praxi zaznamenať zvlášť u detí s poruchami správania, s ADHD, či poruchami autistického spektra (Avramidis, et al., 2017). A práve nepriaznivá pozícia žiaka so znevýhodnením môže u neho posilňovať prejavy problémového správania, či už externalizujúcej alebo internalizujúcej povahy. Problémové správanie môže byť tiež dôsledkom nedostatočne rozvinutých schopností, ktoré umožňujú dieťaťu sebareguláciu a funkčné nadväzovanie vzťahov v súlade

⁴ Percentuálna hodnota predstavuje vyjadrenia triednych učiteľov, ktorí označili odpoveď „áno“ alebo „skôr áno“ vo vnímanej potrebe svojho ďalšieho vzdelávania v príslušnej oblasti.

s jeho vekom a úrovňou kognitívnych funkcií. Riešenie problémov správania u detí so ŠVVP v triede je však naliehavé pre priaznivú atmosféru v triede. (Suparno, et al., 2022). Podporujúca sociálno-emočná klíma je dôležitou podmienkou inklúzie žiakov. Ku podporujúcim prvkom sociálno-emočnej klímy v triede patrí, okrem iného, vytváranie spoločenstva triedy, podpora priateľských a akceptujúcich vzťahov medzi spolužiakmi a rešpektovanie rôznorodosti. (Bagalová, Biziková, Fatulová, 2015).

Jednou z efektívnych možností ako podporovať spoločenstvo triedy a súčasne čiastočne predchádzať problémovému správaniu žiakov sú univerzálne preventívno-výchovne programy sociálno-emocionálneho učenia. Ide o programy, ktoré môžu významne prispievať k rozvoju týchto oslabených kompetencií. Pričom univerzálne výchovno-preventívne programy zacielené na rozvoj sociálnych a emocionálnych kompetencií sú účinné v zmysle pozitívnych dosahov na duševné zdravie obzvlášť u detí v ohrození (Weare, Nind, 2011; Clarke et al., 2015). Ich benefitom je tiež to, že sú určené žiakom celej triedy, minimalizujú tak riziko stigmatizácie, ktoré individualizované programy pre deti so ŠVVP so sebou nesú (Cavioni, Grazzani, Ornaghi, 2017). Cieľom takýchto programov je posilňovať vzťahy medzi spolužiakmi, ovplyvňovať postoje žiakov v prijímaní rôznorodosti, či systematická podpora ich osobnostného a sociálneho rozvoja. Takýto program po zaškolení môže viesť samotný triedny učiteľ, pričom je prínosné, ak triedny učiteľ súčasne spolupracuje aj s pracovníkom školského podporného tímu (sociálny pedagóg, školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg).

Uplatnením overených výchovno-preventívnych programov v školách možno čiastočne predchádzať výskytu problémového správania žiakov a podporovať vzájomné akceptujúce sa správanie. Existujú viaceré overené preventívne programy (domáce i zahraničné), ktoré umožňujú pomerne komplexne formovať u žiakov sociálne a komunikačné kompetencie. Ako príklady uvádzame preventívno-výchovné programy realizované a overené na Slovensku: *Second Step/Druhý krok* (USA, nezisková organizácia Comiteefor Children); *Zippyho kamaráti /Zippy's friends* (britská organizácia Partnership for Children); *CESTA k emocionálnej zrelosti* (VÚDPaP, Matula, 1999); *Akí sme?* (Dobeš, Fedáková, et al., Stredisko pre výskum a rozvoj vzdelávania pri SVÚ SAV, 2006); *EXOPROGRAM* (Labáth, Smik, Matula, 2011) a ďalšie.

Záver

„Súčasnú slovenské školstvo nestíha reflektovať na novinky a zapracovávať ich nielen do obsahu vzdelávania, ale často ani metód a foriem práce učiteľov. Vysoké školy nedokážu s predstihom pripravovať svojich absolventov na pôsobenie v školách.“ (Belešová, 2023b, s. 79). I keď sa inkluzívne vzdelávanie spája s presvedčením, že je cestou k širšie chápanej sociálnej inklúzii, úspešná implementácia reforiem inkluzívneho vzdelávania

však nemôže byť naplnená, ak nebudú učitelia dostatočne pripravení na vyučovanie v triedach s rôznorodou skupinou žiakov. Ako prax i výskumy ukazujú, zvládanie rôznorodých prejavov správania detí vo výchovno-vzdelávacej praxi však môže byť pre učiteľov náročné. Mnohí učitelia preto naliehavo vnímajú potrebu doplňujúceho vzdelávania v oblasti manažmentu správania žiakov, a to osobitne vo vzťahu k žiakom so znevýhodnením. Významným determinantom úspešnosti inkluzívneho vzdelávania je presvedčenie učiteľov o vlastnej zdatnosti implementovať inkluzívne postupy. Najvýraznejšie ťažkosti v rámci hodnotenia vlastnej zdatnosti v inkluzívnom vzdelávaní uvádzajú učitelia v súvislosti s rušivým a inak problémovým správaním žiakov so znevýhodnením (Brozmanová, Cabanová a Lynch, 2022; Vravcová, 2024). Výskumy naznačujú, že úspešnejší učitelia v zvládaní problémového správania žiakov sú tí, ktorí sa súčasne subjektívne hodnotia ako zdatnejší v tejto oblasti (Giallo, Little, 2003). A istejší svojimi schopnosťami zvládať nežiadúce správanie žiakov sú častejšie tí učitelia, ktorí absolvovali vzdelávanie v príslušnej téme (Westling, 2010; McGuire, 2022). Už pregraduálna príprava by mala na uvedené reflektovať, z hľadiska svojho zamerania by mala osobitne klásť dôraz na prevenciu pred intervenciou. Pretože preventívne stratégie zvládania problémového správania sa javia v porovnaní s reaktívnymi stratégiami ako efektívnejšie. Osobitne univerzálne preventívno-výchovné programy sociálno-emocionálneho učenia majú potenciál prispievať k vytváraniu spoločenstva triedy, napomáhajú znižovať prejavy problémového správania a tým podporujú utváranie bezpečného prostredia školskej triedy. Odporúčame tieto preventívne programy v školách realizovať v spolupráci s odbornými zamestnancami škôl, kde osobitne kompetentní pre oblasť prevencie sú sociálni pedagógovia a školskí psychológovia.

Bibliografia

- Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K., Kantaraki, Ch.T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. In: *Educational Research Review*. 2017, 20, 68-80. ISSN 1878-0385.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.004>
- Bagalová, L., Biziková, L., Fatulová, Z. (2015). *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 154 s. ISBN 978-80-8118-143-6.
- Belešová, M. (2023a). *Škola nie je výchovný tábor*. Bratislava: Grada, 288 s. ISBN 978-80-8090-505-7.
- Belešová, M. (2023b). Súčasný učiteľ v základnej škole – kompetentný odborník takmer na všetko. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2023, 22(5), s. 76-81. ISSN 1336-2232. <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.5.76-81>

- Brozmanová, M., Cabanová, M., Lynch, Z. (2022). Teachers' self-efficacy in inclusive education. In: *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. 2022, 11(1), s. 64-75. ISSN 1339-8660.
<https://doi.org/10.18355/PG.2022.11.1.4>
- Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. In: *International Journal of Emotional Education*. 2017, 9(2), p. 100-109. ISSN 2073-7629.
- Clarke, T. C., Ward, B. W., Freeman, G., Schiller, J. S. (2015). *Early release of selected estimates based on data from the January–March 2015 National Health Interview Survey*. National Center for Health Statistics. September 2015. <https://www.cdc.gov/nchs/data/nhis/earlyrelease/earlyrelease201509.pdf>
- Dobeš, M., Fedáková, D. (2006). Akí sme? Program na rozvoj sociálnych kompetencií žiakov. Košice: SvÚ, 161 s. ISBN 80-969628-1-7.
- Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím. Z. z. č. 317/2010.
- Emmerová, I. (2021). Plánovanie prevencie a monitoring rizikového a problémového správania žiakov. In: *Prevencia*. 2021, 4, s. 3-7. ISSN 1336-3689.
- Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S., Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools in high-income countries. In: *The Lancet Psychiatry*. 2014, 1(5), 377-387. ISSN 2215-0366.
[https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)70312-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70312-8)
- Giallo, R., Little, E. (2003). Classroom Behaviour Problems: The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences, and Self-efficacy in Graduate and Student Teachers. In: *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 2003, 3, p. 21-34. ISSN 1446-5442.
- Hall, R., Drál, P., Fridrichová, P., Hapalová, M., Lukáč, S., Miškolci, J., Vančíková, K. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA10. <https://analiza.todarovum.sk>
- Hanková, M. (2018). *Sociální a emocionální potřeby individuálně integrovaných žáků s tělesným postižením v prostředí střední školy*. [Dizertačná práca]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Jordan, A. (2018). Teacher beliefs and practices: Introduction to the special issue. In: *Exceptionality Education International*. 2018, 28(3), 5-9. ISSN 1918-5227. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7768>
- Karlberg, M., Bezzina, Ch. (2022). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. In: *Professional Development in Education*. 2022, 48(4), p. 624-641. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>
- Kee, A.N. (2012). Feelings of preparedness among alternatively certified teachers: what is the role of program features? In: *Journal of Teacher Education*. 2012, 63(1), 23-38.
<https://doi.org/10.1177/0022487111421933>

- Krull, J. Wilbert, J., Hennemann, T. (2014). The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes. In: *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 2014, 12(2), pp. 169-190. ISSN 1937-6928.
- Labáth, V., Smik, J., Matula, Š. (2011). *Expoprogram. Intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 275 s. ISBN 978-90-223-2756-5.
- Li, K. M., Cheung, R. Y. M. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive education in Hong Kong: The roles of attitudes, sentiments, and concerns. In: *International Journal of Disability, Development and Education*. 2021, 68(2), pp. 259-269. ISSN 1465-346X. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>
- Main, S., Hammond. L. (2008). Best Practice or Most Practiced? Pre-service Teachers' Beliefs about Effective Behaviour Management Strategies and Reported Self-efficacy. In: *Australian Journal of Teacher Education*. 2008, 33(4), pp. 28-39. ISSN 1835-517X. <https://doi.org/10.14221/ajte.2008v33n4.3>
- Matula, Š. (1999). *Cesta k emocionálnej zrelosti*. Bratislava: VÚDPaP.
- McGuire, S. (2022). *Preservice General Educators' Behavior Management Needs and Training: A Mixed Methods Study*. [Dizertačná práca]. University of Illinois Urbana-Champaign.
- Murray, C., Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. In: *The Journal of Special Education*. 2006, 39(4), 220-233. ISSN 1538-4764. <https://doi.org/10.1177/00224669060390040301>
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. In: *Campbell Systematic Reviews*. 2011, 7(1), p. 1-55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement: A sociological approach*. Palgrave Macmillan, 152 s. ISBN 978-0333432938.
- Osvaldová, Z., Vrabcová, V. (2021). Prieskum ďalšieho vzdelávania učiteľov na slovensku zameraného na inkluzívne vzdelávanie a prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. In: *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. 2021, 11(1), p. 59-74. ISSN 1805-8868. <https://doi.org/10.11118/lifele20211101059>
- Pivarč, J. (2022). Psychometrické vlastnosti dotazníku The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): adaptace české verze škály u učitelů mateřských škol. In: *Studia paedagogica*. 2022, 27(1), 125-152. ISSN 2336-4521. <https://doi.org/10.5817/SP2022-1-5>
- Sharma, R.J., Mullick, J. (2020). Psychosocial Interventions for Individuals With Intellectual Disability. In: *Developmental Challenges and Societal Issues for Individuals With Intellectual Disabilities*. 2020, pp. 250-275. ISBN 9781799812234. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1223-4.ch013>

- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, Ch. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2012, 12(1), pp. 12-21.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Schiff, R., Joshi, R. M. (2016). *Interventions in Learning Disabilities : A Handbook on Systematic Training Programs for Individuals with Learning Disabilities*. Springer Cham. ISBN 978-3-319-31234-7.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-31235-4>
- Suparno, S. et al. (2022). Handling behavior problems of children with special educational needs based on teacher analysis. In: *Journal of Education and Learning*. 2022, 16(4), pp. 484-492.
<https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i4.20484>
- Urbánek, T., Čermák, I. (1997). Vliv self-efficacy na agresí a depresi u dětí. In: *Československá psychologie*. 1997, 41(3), p. 193-199.
ISSN 0009-062X.
- Weare, K. a Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? In: *Health Promotion International*, 2011, 26(S1), p. 29-69.
ISSN 1460-2245. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Westling, D. L. (2010). Teachers and Challenging Behavior: Knowledge, Views, and Practices. In: *Remedial and Special Education*. 2010, 31(1), pp. 48-63. <https://doi.org/10.1177/0741932508327466>
- de Verdier, K. (2016). Inclusion in and out of the classroom: A longitudinal study of students with visual impairments in inclusive education. In: *British Journal of Visual Impairment*. 2016, 34(2), 130-140.
ISSN 1744-5809. <https://doi.org/10.1177/0264619615625428>
- Vravcová, Š. (2024). *Pripravenosť učiteľov primárneho stupňa vzdelávania na inkluzívne vzdelávanie* [Diplomová práca]. Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- Zemančíková, V., Poliaková, A. (2024). *Problémové správanie žiakov ako vzdelávacia potreba triednych učiteľov*. Rukopis.

Mgr. Vladimíra Zemančíková, PhD.

Katedra pedagogiky

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

zemancikova@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.134-145>

Hodnocení traumatických symptomů u dětí a adolescentů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Evaluation of Traumatic Symptoms in Children and Adolescents in School Facilities for Institutional and Protective Education

Jan Tirpák, Miriam Uhrinová, Klára Zimmermannová

Abstract

The paper focuses on the self-assessment of traumatic symptoms in children from 8 to 16 years of age who, as part of institutional or protective education, are placed in substitute educational care facilities. The research was conducted using the standardized questionnaire Assessment of Traumatic Symptoms in Children and Adolescents TSCC-A (Briere, 2022). The aim of the research investigation was to determine, find and compare differences in the self-assessment of traumatic symptoms in the selected group on a sample of 101 children and adolescents. The article reflects the key aspects related to this research.

Keywords: Children and adolescents. Trauma. Traumatic symptoms. Institutional education. Standardized questionnaire.

Úvod

Podle Briere (1992, 2022) je včasná detekce traumatu u dětí prioritou zdravotního a sociálního systému všech vyspělých společností. Řada výzkumů potvrzuje (Freeman et al., 1993; Singer et al., 1995, Briere et al., 1995), že včasné odhalení traumatických zkušeností vytváří příznivou prognózu pro následující léčbu u daného jedince.

Současný svět je ovlivňován řadou skutečností, jako byl zásadní dopad pandemie COVID-19, probíhající válka na Ukrajině či globální nejistoty v podobě současných a nepředvídatelných environmentálních změn.

Mezi další události, u kterých předpokládáme negativní psychologický dopad na děti, patří kupříkladu: přírodní katastrofy (Green et al., 1991), svědectví partnerského násilí (Jaffe, Wolfe & Wilson, 1990), fyzické týrání a sexuální zneužívání (Lanktree, Briere & Zaidi, 1991). Samozřejmě vliv ústavní a ochranné výchovy na život dítěte zde nemusíme dlouze rozebírat. Přesto je nutné zmínit, že globální výskyt ústavní péče je z velké části

připisován ztrátě, opuštění, zneužívání či z důvodu duševního onemocnění rodičů (Berens & Nelson, 2015). Avšak značná část ústavních dětí má alespoň jednoho žijícího rodiče. Místo toho se předpokládá, že především chudoba a její důsledky mnohem významněji přispívají k výskytu ústavní péče. Celosvětově roste také akcent na samotné zkušenosti dětí v ústavní výchově a jejich kritický vliv na fyziologické zdraví a psychickou pohodu po celou dobu života (Blaisdell, Imhof & Fisher, 2019; Boparai et al., 2018). Nepříznivé vlivy negativních zkušeností u těchto dětí jsou totiž spojovány se zvýšeným výskytem nemocí od diabetu, obezity, srdečních potíží, až po řadu nemocí duševního zdraví v dospělosti (Berens & Nelson, 2015; Metzler, Merrick, Klevens, Ports & Ford, 2016). Řada dětí se v rámci náhradní výchovné péče proto dostává do životně složité situace, která v mnoha případech může vést k rozvoji či prohloubení celé škály traumatických zkušeností. Diagnostika a včasné zachycení potencionálně traumatizovaných dětí tak v tomto ohledu nabývá bezprostředního významu.

Teoretická východiska řešení problematiky

Tato kapitola je zaměřená na charakteristiku a vymezení základních pojmů spojených s problematikou traumatu, jež představuje nezbytný krok k samotnému porozumění hlubokým a často složitým aspektům lidského psychického zdraví. Trauma spočívá v identifikaci traumatické události jako mimořádně ohrožujícího či katastrofického zážitku a překračující schopnosti jedince se s ním vyrovnat. Délka a intenzita zpracování traumatické události se může u každého člověka lišit. Podstatná je především osobnost a odolnost každého z nás, závažnost traumatické události či konkrétní reakce okolí (Vágnerová, 2005). V důsledku těžkého stresu nebo trvalého úrazu mohou však vzniknout dva hlavní typy potíží: akutní stresová porucha a posttraumatický stresový syndrom.

Akutní stresová porucha je charakterizována výraznými psychickými symptomy, které se objevují krátce po traumatické události a mohou zahrnovat silné úzkosti, záchvaty paniky a narušený spánek (Vymětal, 2000).

Naopak posttraumatický stresový syndrom (PTSD) je reakce na traumatickou událost, která trvá déle než šest měsíců a projevuje se různými způsoby (Vodáčková, 2007). Následná míra vystavení se traumatické události ovlivňuje pravděpodobnost vzniku posttraumatické stresové poruchy a její specifický průběh, kdy může dojít až k chronické nemoci vedoucí k trvalé změně osobnosti (Vizinová & Preiss, 1999).

Z výše uvedeného textu vyplývá, že akutní stresová reakce je krátkodobá porucha vyvolaná výrazným stresem, překračující obvyklé zkušenosti jedince. Symptomy mohou zahrnovat změny ve vnímání, obtíže s porozuměním, dezorientaci, emocionální otupělost, úzkost a nadměrnou aktivitu. Naproti tomu posttraumatická stresová porucha začíná jako opožděná nebo protražovaná odpověď na stresovou událost či situaci, způsobující silné rozrušení téměř u každého (Höschl, 2004).

Ukazuje se, že při závažném dopadu traumatu na děti (zejména interpersonální násilí a týrání), se často následně objevuje: úzkost a deprese (Freeman et al., 1993; Martinez & Richters, 1993), posttraumatický stres, disociace a obtíže spojené s problémy v chování (Boney-McCoy & Finkelhor, 1995; Briere, 2022).

Úzkost je jedním z hlavních psychických problémů u traumatu a je definována jako emocionální stav charakterizovaný pocitem neklidu, napětí, strachu nebo obav. Tato definice zahrnuje různé projevy úzkosti, jako je obava z budoucnosti, strach z určitých situací nebo objektů (Briere, 2022). Úzkost se sestává ze tří složek. Jedná se o úzkostné chování, tělesné příznaky a zneklidňující myšlenky a obavy. Patologickou úzkost následně představuje nadměrné, přetrvávající úzkostné prožívání, které vede k narušení psychosociální adaptace v některých významných životních aktivitách (pracovní, rodičovské, partnerské, sexuální). Projevuje se buď přímo v symptomatické úzkosti, nebo nepřímo v jiných neurotických příznacích. Její výskyt však může být i v určitých osobnostních rysech, jako je úzkostnost nebo závislost (Vymětal, 2000).

Důležitou oblastí našeho zájmu je i deprese. Termín deprese je často nesprávně užíván k popisu špatné nálady, ovšem toto onemocnění patří mezi poruchy nálady neboli afektivní poruchy, projevující se nepřiměřenou reakcí jedince na prožívání konkrétního období (Peterková, 2016). Kromě trvalého zhoršení nálady může deprese ovlivnit další psychické i somatické funkce, což negativně ovlivňuje nejen emoční stav, ale i například myšlení, soustředění, paměť, motivaci a celkovou kvalitu života. Podle Nakonečného (1998) jsou příznaky deprese u dětí podobné. Dítě nepřibírá na váze, trpí poruchami příjmu potravy, v noci špatně nebo málo spí, naopak přes den spí hodně. Dítě není ve svém chování dostatečně samostatné, je velmi citlivé na jakoukoli separaci, může trpět enurézou a objevuje se zlost až agrese. V kontextu ústavní výchovy je třeba brát v úvahu i další specifika. Děti v náhradní výchovné péči mohou být zvláště zranitelné a náchylné k rozvoji deprese kvůli nedostatku stabilních vztahů, oddělení od rodiny a traumatickým zkušenostem.

Je však nutné zmínit i skutečnost, že traumatická situace vyvolává také úzkost či strach. Pokud není možnost řešení nebo podpory v takové situaci, uniká jedinec vnitřně prostřednictvím disociace. Proto nejtypičtějším znakem všech disociativních projevů je odloučení od reality, spíše než úplná ztráta kontaktu s realitou. Disociace komplikuje kromě psychologického vývoje (rozvoj pocitu vlastní identity, rozvoj schopnosti autonomního fungování) i vývoj sociální. Narušuje především kvalitu attachmentu, zhoršení schopnosti zvládat složitější interpersonální sociální situace. Mezi disociativní příznaky u dětí patří amnézie, poruchy vnímání vlastní identity, stavy podobné transu, rychlé změny nálad a chování, nepochopitelné změny v tom, co dítě zná, co si pamatuje, nebo co dovede, sluchové a zrakové halucinace. Důsledky disociace mohou být značné a zahrnovat problémy s pamětí a koncentrací, obtíže v mezilidských vztazích a sníženou schopností zvládat každodenní situace (Dunovský, 2010).

V neposlední řadě reakcí na prožité trauma může být vztek (hněv). Dle Plhákové (2005) hněv vzniká, pokud jedinci brání nějaká překážka v uskutečnění či dosažení stanoveného cíle. Nejčastěji se tak děje ve frustrujících situacích, při nahromadění každodenních drobných podnětů. Nakonečný (1998) dodává, že hněv může být přímou reakcí na nespravedlnost, zklamání či ublížení. Představuje důležitý varovný signál, umožňující nám nelibou situaci včas vyřešit. Emoce hněvu v sobě skrývá obrovské množství energie, kterou využíváme k řešení problémů, k ochraně před nebezpečím nebo k vytyčování vlastních hranic.

Jedním z mnoha dilemat týkající se umisťování dětí do náhradní výchovné péče je neustálé hledání rovnováhy mezi dvěma hlavními myšlenkami. První se vztahuje k tomu, zda by děti v péči mimo domov měly dostávat cílenou pedagogicko-psychologickou péči. Nebo jestli je na druhé straně pro děti nejdůležitější věcí mít normální každodenní život, jako je život ostatních dětí (Højlund, 2011). Výchova v rámci těchto zařízení je často vnímána jako činnost komplexnější oproti činnostem vzdělávacím. Je to z toho důvodu, že by výchova v zařízeních náhradní výchovné péče měla aktivně formovat, socializovat, případně resocializovat osobnost jedince. Účelem těchto zařízení je totiž v obecné rovině zajistit dítěti výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání s cílem dosáhnout celkového rozvoje osobnosti jedince. V rámci výkonu ústavní a ochranné výchovy se poskytují výchovně vzdělávací, speciálně pedagogické a psychologické služby dětem s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou či nařízeným předběžným opatřením. V České republice se systém náhradní výchovné péče realizuje z větší části v systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Mezi tyto zařízení patří: diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy (Zákon č. 109/2002 Sb.).

Podle Vocílky (1999) platí, že přizpůsobení se novému prostředí je vždy náročným procesem. To platí především pro děti, které nemají podporu a bezpečí ze strany své rodiny. Funkcí rodiny je především poskytování emocionální podpory, hrající klíčovou roli v procesu adaptace a uspokojení potřeby bezpečí. Proto samotné umístění dítěte do příslušného typu zařízení v rámci náhradní výchovné péče může být velmi emocionálně náročné. Absence rodinné podpory a bezpečí může způsobit pocity osamělosti, strachu a nejistoty. Adaptace se stává nejen otázkou přizpůsobení se novým sociálním interakcím, ale také hledáním nových zdrojů emocionální stability. Umístění do prostředí výchovného zařízení představuje pro dítě velkou zátěž. Doposud jednoznačnou roli rodičů mají nyní za úkol nahrazovat pedagogové či vychovatelé, kteří rozhodují o způsobu trávení času dítěte nebo odměnách a trestech. Dítě tak přichází ze svého rodinného prostředí do prostředí instituce, která má napravit vzniklou situaci. Již tento samotný fakt může automaticky vyvolat ochranné a obranné mechanismy ze strany dítěte vůči danému zařízení, byť by prostor orientační rodiny byl sebedestruktivnější.

Dle našeho názoru je důležité si uvědomit, že prostředí v ústavní výchově se v porovnání s rodinným prostředím jeví jako anonymní teritorium, kde není možné vytvořit tak intimní vztahy mezi dětmi a vychovateli. Dítě vyrůstající v ústavním prostředí a obklopené větším počtem sourozenců a střídajícími se vychovateli, má omezenější podněty k individuálnímu rozvoji.

Podle Krause a Poláčkové (2001) se děti v ústavním prostředí ocitají v situaci, kde sdílí pozornost vychovatelů s ostatními dětmi, což v praxi limituje možnost poskytnutí hlubšího individuálního přístupu ze strany pedagogických pracovníků. Péče se zaměřuje především na kolektivní aktivity, jako je podávání jídla, plnění školních povinností a společné trávení volného času. Na druhé straně však zůstává nedostatečně uspokojena potřeba těchto dětí v oblasti osobních potřeb, kontaktu a lásky. Tato dynamika může vést k přenosu a upevňování negativních návyků a vzorců chování. Celkově lze konstatovat, že prostředí dětského kolektivu stejně starých jedinců není optimální z hlediska výchovy. Je nutné však poznamenat i fakt, že případné vytvoření heterogenní věkové skupiny dětí v těchto zařízeních mohou odkrýt stejné výše uvedené problémy. Celkově lze konstatovat, že pobyt v ústavní výchově pro děti může představovat komplexní a často traumatizující kapitolu v jejich životě.

Oddělení od biologické rodiny, nedostatek individuální pozornosti a péče, nemožnost navázat specifický a trvalý vztah k jedné osobě, může formovat traumatické zážitky. Musíme na tomto místě tudíž zdůraznit potřebu pozornosti věnované péči o děti v ústavních zařízeních náhradní výchovné péče, a to s akcentem na podporu emocionálního a psychického zdraví, aby se minimalizovala rizika vzniku trvalých traumat.

Metody

Data pro analýzu byla získána za pomoci standardizovaného dotazníku Hodnocení traumatických symptomů u dětí a adolescentů TSCC-A (Briere, 2022). Jedná se o sebehodnotící nástroj posttraumatického stresu a s ním spojené psychologické symptomatiky. Je koncipován pro posouzení dětí a adolescentů, kteří zažili traumatické události. TSCC-A je navržen jako relativně krátký dotazník obsahující 44 položek a nezabývající se sexuální problematikou, avšak jeho položky jsou zvláště citlivé na trauma.

Testový materiál TSCC-A se skládá z příručky, dotazníku a testového profilu pro příslušný věk (testový profil pro děti ve věku 6–12 let a pro děti ve věku 13–16 let, které umožňují převod hrubých skóre na T-skóre. Titulní strana dotazníku obsahuje instrukce k vyplnění a příklady označování odpovědí. Následují jednotlivé položky dotazníku a hodnocení na čtyřbodové škále od 0 (nikdy) do 3 (velmi často). Při celkovém vyhodnocení je třeba spočítat hrubé skóre jednotlivých škál a ty převést na T-skóre, umožňující porovnat výsledky jednotlivců s výsledky ze standardizačního vzorku. T-skór je standardizovaným převodem hrubých skóre, kde střední hodnota je 50 a standardní odchylka je ± 10 . Celkový zjištěný výsledek poskytuje informaci jednotlivců vzhledem ke

standardizačnímu vzorku. T-skóry v rozmezí 50–60 jsou považovány za potencionálně problematické a mohou představovat subklinické obtíže. Dotazník zabere většinu dětí nebo adolescentům 15–20 minut času na vyplnění, vyhodnocení trvá přibližně 5–10 minut.

Klinické škály dotazníku TSCC-A měří rozsah, který dítě přiřazuje pěti různým typům symptomů potenciálně se vztahujících k traumatu. Jedná se o úzkost (ANX), depresi (DEP), vztek (ANG), posttraumatický stres (PTS), disociace (DIS).

Z pohledu výzkumného šetření srovnáváme dosažený T-skóre jednotlivých respondentů, kde t = testové kritérium příslušného typu Studentova t -testu při shodných nebo neshodných rozptylech z pohledu komparace aritmetických průměrů dvou nezávislých výběrů dat, P_t = pozorovaná hladina významnosti testového kritéria příslušného typu Studentova t -testu, SD = směrodatná odchylka (rozptyl souboru hodnot), F = testové kritérium Fisher-Snedecorova testu pro komparaci rozptylů dvou nezávislých výběrů dat, SD = směrodatná odchylka, \bar{X} = aritmetický průměr, med. = medián, mod. = modus, min. = minimum, max. = maximum, N = počet respondentů, p = hladina významnosti (p -level). Pro výpočet srovnávání průměrů mezi více než dvěma skupinami byla využita analýza rozptylu (ANOVA), neboť porovnává střední hodnoty dvou nebo více skupin ve výzkumném vzorku, a to v jediném testu. Pro zpracování a vyhodnocení statistických dat byl použit dostupný software Microsoft Excel a statistický program Statgraphics Centurion XVI.

Celkový počet probandů výzkumného šetření je 101 ve věkovém rozmezí od 8 do 16 let. Z toho 39 respondentů (což představuje 39 % celkového počtu respondentů) je ve věku 8–12 let, zatímco 62 respondentů (61% celkového počtu respondentů) je ve věku 13–16 let. Průměrný věk dané skupiny 13 let. Z celkového počtu 101 účastníků výzkumu je 47 dívek (47 %), zatímco 54 respondentů jsou chlapci (53 %). Podíl zastoupení respondentů podle typu školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy odhaluje různorodost výchovného prostředí. Nejvíce zastoupeným typem v počtu 36 respondentů (36%) je dětský domov. Dále bylo 22 dětí (22 %) umístěno v dětském domově se školou a stejný počet ve výchovných ústavech. Poslední skupinu tvořilo 21 dětí (20 %) umístěných v diagnostických ústavech.

Výsledky

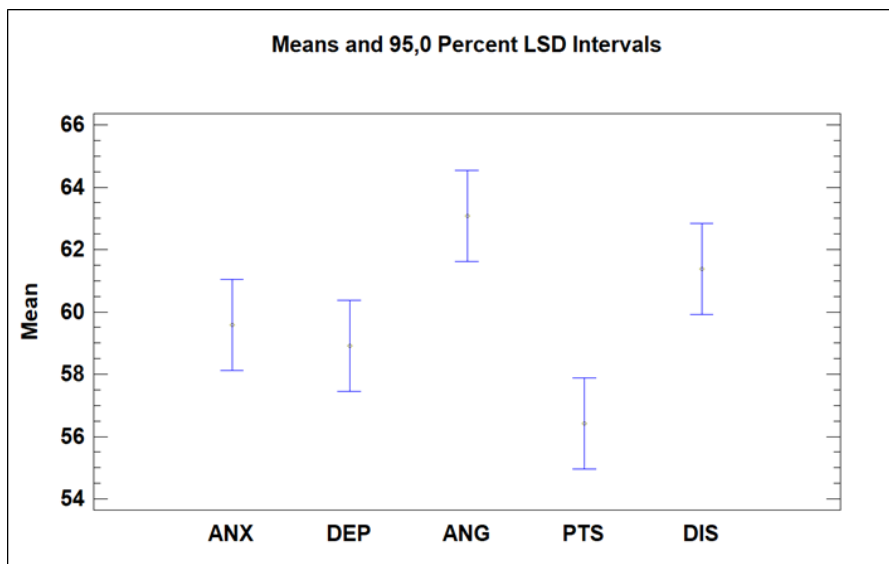
Vzhledem k různorodosti prostředí a specifickým poskytované výchovy a vzdělávání v jednotlivých školských zařízeních, má analýza výsledků za cíl poskytnout především komplexní pohled na případný výskyt traumatických symptomů u dětí od 8 do 16 let. Deskripce výzkumného šetření je provedena za celý výzkumný vzorek. Pro kompletní popis a precizaci výsledků byl vybrán T-skór dotazníku TSCYC-A, sloužící k sebesouzení úrovně symptomatiky u dítěte. Vyhodnocení skóru u jednotlivých škál ukazuje specifické oblasti, ve kterých může dítě vykazovat symptomatiku.

Z pohledu komparace pěti klinických škál dotazníku TSCC-A byla využita analýza rozptylu ANOVA na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota testového kritéria byla $F 5,78$ a $P_i 0,0001$, tedy menší než $0,05$. Můžeme učinit tudíž závěr, že mezi srovnávanými oblastmi nejsou sledované rozptyly shodné. To ilustruje tabulka I a graf 1 níže.

Tabulka I: Deskriptivní analýza výsledků klinických škál dotazníku TSCC-A/všichni respondenti výzkumného šetření/úzkost (ANX), deprese (DEP), vztek (ANG), posttraumatický stres (PTS), disociace (DIS)

	<i>N</i>	<i>Ø</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Rozsah</i>
úzkost (ANX)	101	59,574	10,528	39,0	80,0	41,0
deprese (DEP)	101	58,901	10,531	38,0	86,0	48,0
vztek (ANG)	101	63,070	10,685	39,0	85,0	46,0
posttraumatický stres (PTS)	101	56,416	9,3148	39,0	80,0	41,0
disociace (DIS)	101	61,386	11,566	39,0	91,0	52,0
Total	505	59,869	10,748	38,0	91,0	53,0

Graf 1: Intervalový graf porovnávající výsledky T-skóre jednotlivých respondentů v rámci klinických škál dotazníku TSCC-A/všichni respondenti výzkumného šetření/úzkost (ANX), deprese (DEP), vztek (ANG), posttraumatický stres (PTS), disociace (DIS)



Z výsledků je patrné, že je nutné podrobit data ještě post-hoc analýze. Její závěry jsou nastíněny v tabulce II níže a jasně poukazují na to, mezi kterými klinickými škálami je statisticky významný rozdíl. Jedná se především

o škálu vzteku (ANG), která je statisticky významně vyšší z pohledu zjištěných T-skórů oproti oblastem úzkosti (ANX), depresi (DEP) a posttraumatického stresu (PTS). Další signifikantní rozdíly v dosažených T-skóre nalézáme v oblasti posttraumatického stresu (PTS) a úzkosti (ANX). Z pohledu významných rozdílů je poslední oblastí disociace (DIS) a posttraumatický stres (PTS).

Tabulka II: Post-hoc analýza výsledků klinických škál dotazníku TSCC-A/všichni respondenti výzkumného šetření/úzkost (ANX), deprese (DEP), vztek (ANG), posttraumatický stres (PTS), disociace (DIS)

-----	ANX	DEP	ANG	PTS	DIS
ANX	-----	$P_t = 0,650$	$P_t = \mathbf{0,020}$	$P_t = \mathbf{0,025}$	$P_t = 0,246$
DEP		-----	$P_t = \mathbf{0,006}$	$P_t = 0,077$	$P_t = 0,112$
ANG			-----	$P_t = \mathbf{0,000}$	$P_t = 0,284$
PTS				-----	$P_t = \mathbf{0,000}$
DIS					-----

Námi zjištěné závěry jsou dle našeho názoru zajímavé, neboť ukazují statisticky významné rozdíly u našeho vzoru především ve vyšší míře vzteku (ANG) u dětí v rámci školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Skóry na škále vzteku (ANG) ukazují míru agresivních myšlenek, pocitů a chování, které dítě popisuje. Zahrnují pocity zuřivosti, zákeřnosti, nenávisti, obtíže se zmírněním vzteku, chuť křičet na druhé lidi nebo jim ubližovat, hádání a praní se. Děti skórující na škále ANG vysoko, jsou často druhými vnímány jako dráždivé, hostilní nebo agresivní. Mohou mít potíže ve škole nebo doma, protože se perou, vztekají se nebo odmítají a mohou mít potíže v sociálních situacích, v důsledku vyplývajících z jejich výbuchů vzteku nebo agrese směřované vůči vrstevníkům. Podle Briere (2022) však nemusí děti se zvýšenými skóry na škále ANG na sebe upozorňovat prostřednictvím agresivního chování, nicméně se mohou cítit zlostné nebo našťvané z důvodu předchozího týrání, opuštění nebo subjektivně neférového zacházení. Z výsledků může taktéž vyplývat, že zvýšené skóre detekují dlouhodobé vystavení dětí násilí ve svém okolí.

Další signifikantní významné rozdíly v dosažených T-skóre nalézáme v oblasti posttraumatického stresu (PTS) a úzkosti (ANX). Mnohem vyšších skórů dosahuje výzkumný vzorek dětí ve školských zařízeních náhradní výchovné péče v oblasti úzkosti (ANX) oproti oblasti posttraumatického stresu (PTS). Skór ve škále úzkosti (ANX) zachycuje míru generalizované úzkosti, nadměrné aktivity a obav a také specifického strachu z mužů nebo žen, ze tmy nebo obav ze zabití, kterým dítě čelí. Tato škála také zachycuje epizody zaplavující úzkosti a strachy z hrozícího nebezpečí. Klinicky významné skóry ve škále ANX mohou zachytit přítomnost úzkostné poruchy nebo úzkostnou vzrušivost spojenou s posttraumatickou stresovou poruchou. Vzhledem k tomu, že obsah položek škály ANX zahrnuje řadu odkazů na nebezpečí,

vysoký skóre na této škále může zachycovat předchozí viktimizaci nebo svědectví násilí vůči jiným osobám.

Z pohledu zjištěných významných statistických rozdílů v dosaženém T-skóre je poslední oblastí disociace (DIS) a posttraumatický stres (PTS), kdy mnohem vyšší výsledky nalézáme ve škále disociace (DIS). Položky škály DIS zahrnují derealizaci, emoční ustrnutí, předstírání, že je dítě někdo jiný nebo je někde jinde, denní snění, potíže s pamětí a disociativní vyhýbání. Děti dosahující klinicky významně zvýšených hodnot na škále DIS, vykazují sníženou vnímavost vůči vnějšímu prostředí, emoční odloučení a tendenci rozumově se vyhýbat negativním pocitům.

Relativně celkově nižších výsledků T-skóru oproti ostatním oblastem dosahuje v našem výzkumném šetření posttraumatický stres (PTS), skládající se z položek popisující klasické posttraumatické symptomy. Ty zahrnují vtíravé myšlenky, pocity, vzpomínky na bolestivé události v minulosti, noční můry, strach z mužů nebo žen, vyhýbání se negativním myšlenkám a vzpomínkám. Přesto daná oblast dosahuje aritmetického průměru T-skóru $\bar{X} = 56,416$, což dle manuálu k dotazníku dosahuje potencionálně problematického rozmezí. Děti dosahující vyšších skóre na škále PTS jsou často zaujaté jednou nebo více traumatickými událostmi v minulosti, popisují vtíravé a přetrvávající vzpomínky a smyslové znovuprožívání těchto událostí. Je nutné si také uvědomit, že tyto symptomy mohou rušivě zasahovat do běžného fungování a mají za následek úzkostnou těkavost a podrážděnost. Běžná je i situace, kdy dítě opakovaně přemýšlí o těchto smutných událostech, viní sebe samo nebo si představuje, jak by bylo bývalo možné se události vyhnout nebo ji změnit. Přítomen může být také strach, napětí, nervozita, ochromení, emoční vyhýbavost.

Podle manuálu k dotazníku TSCYC platí, že T-skóry vyšší než 65 jsou považovány za klinicky významné. T-skóry v rozmezí 60–65 představují potencionálně problematické a mohou znamenat subklinické obtíže. Z hlediska našeho výzkumného vzorku se jedná především o výsledky ve škále vzteku (ANG) a disociace (DIS). Je však nutné upozornit, že i ostatní škály sledovaného dotazníku se hranici kritického rozmezí přibližují.

Diskuse a závěr

Výsledky ukazují statisticky významné rozdíly u našeho vzorku respondentů především ve vyšší míře vzteku (ANG) u dětí ve vybraných školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Další signifikantní rozdíly v dosažených T-skóre nalézáme v oblasti posttraumatického stresu (PTS) a úzkosti (ANX). Z pohledu významných rozdílů je poslední statisticky významnou oblastí disociace (DIS) a posttraumatický stres (PTS).

Celkově lze říci, že námi získaná data mohou poskytovat užitečné informace o míře traumatických symptomů u vybraného vzorku respondentů dětí a adolescentů ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy v České republice.

Tyto poznatky mohou být důležité pro plánování a poskytování individuálně přizpůsobené péče a intervence, která by měla reflektovat specifické potřeby a zkušenosti jednotlivých dětí v těchto zařízeních. Důležitou skutečností výzkumného šetření bylo i ověřit možnosti použití standardizovaného testovaného systému dotazníkového šetření a výsledků pro praxi. Závěr analýzy výsledků šetření naznačuje, že v našem výzkumném vzorku existují významné rozdíly v míře traumatických symptomů.

Omezení našeho výzkumu je nutné vnímat v několika důležitých rovinách. Nejedná se o výzkum uzavřený, neboť témat s popisovanou problematikou je z našeho pohledu mnohem více. Domníváme se však, že lze naše postupy rozšířit o sběr dat v rámci konkrétních školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v České republice a následně realizovat komparativní studii porovnávající jednotlivá zařízení (dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav a diagnostický ústav). Zde se nabízejí široké možnosti dalšího výzkumu. Identifikace těchto rozdílů může být klíčová pro poskytnutí cílené podpory a intervence, která by mohla přispět k celkovému zlepšení psychického zdraví dětí a mládeže v těchto zařízeních. K lepšímu precizování závěrů by rozhodně přispěl i větší výzkumný soubor a zaměření se kupříkladu ve výzkumném vzorku na oblast pohlaví jako možné důležité proměnné v hodnocení traumatických symptomů u dětí a adolescentů. Uvědomujeme si, že se jedná v tomto ohledu o limitující záležitost. Přesto mohou výsledky našeho výzkumu sloužit jako vhodný podklad tohto širěji zaměřeného výzkumu, ale také předem upozornit na možné problémy, jak interpretovat získaná data.

Bibliografia

- Berens, A. E., Nelson, C. A. (2015). The science of early adversity: Is there a role for large institutions in the care of vulnerable children? *The Lancet*, 386(9991), 388-398. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61131-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61131-4)
- Blaisdell, K. N., Imhof, A. M., Fisher, P. A. (2019). Early adversity, child neglect, and stress neurobiology: From observations of impact to empirical evaluations of mechanisms. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 78(1), 139-146. <https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2019.06.008>
- Boney-McCoy, S., Finkelhor, D. (1995). Psychosocial sequelae of violent victimization in a national youth sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(5), 726-736. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.63.5.726>
- Boparai, S. K. P., Au, V., Koita, K., Oh, D. L., Briner, S., Harris, N. B., Bucci, M. (2018). Ameliorating the biological impacts of childhood adversity: A review of intervention programs. *Child Abuse & Neglect*, 81, 82-105. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.04.014>

- Briere, J. (2022). *Hodnocení traumatických symptomů u dětí*. Praha: Hogrefe.
- Briere, J. N. (1992). *Child abuse trauma: Theory and treatment of the lasting effects*. Newbury Park, CA: Sage.
- Briere, J., Elliott, D. M., Harris, K., & Cotman, A. (1995). Trauma Symptom Inventory: Psychometrics and association with childhood and adult victimization in clinical samples. *Journal of Interpersonal Violence*, 10(4), 387-401. <https://doi.org/10.1177/088626095010004001>
- Dunn, O. J. (1964). Multiple Comparisons Using Rank Sums. *Technometrics*, 6(3), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00401706.1964.10490181>
- Dunovský, J. (1999). *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada.
- Freeman, L. N., Mokros, H., & Poznanski, E. (1993). Violent events reported by normal urban school-aged children: Characteristics and depression correlates. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(2), 419-423. <https://doi.org/10.1097/00004583-199303000-00025>
- Green, B. L., Korol, M., Grace, M. C., Vary, M. G., Leonard, A. C., Gleser, G. C., & Smitson-Cohen, S. (1991). Children and disaster: Age, gender, and parental effects on PTSD symptoms. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 30(6), 945-951. <https://doi.org/10.1097/00004583-199111000-00012>
- Højlund, S. (2011). Home as a Model for Sociality in Danish Children's Homes: A Question of Authenticity. *Social Analysis*, 55(2), 106-120. <https://doi.org/10.3167/sa.2011.550206>
- Höschl, C. et al. (2004). *Psychiatrie*. Praha: Tigis.
- Jaffe, P. G., Wolfe, D. A., & Wilson, S. K. (1990). *Children of battered women*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kraus, B., & Poláčková, V. (2001). *Člověk – prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Lanktree, C., Briere, J., & Zaidi, L. (1991). Incidence and impact of sexual abuse in a child outpatient sample: The role of direct inquiry. *Child Abuse & Neglect*, 15(4), 447-453. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(91\)90028-C](https://doi.org/10.1016/0145-2134(91)90028-C)
- Martinez, P., & Richters, J. E. (1993). The NIMH Community Violence Project: II. Children's distress symptoms associated with violence exposure. *Psychiatry*, 56(1), 22-35. <https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024618>
- Metzler, M., Merrick, M. T., Klevens, J., Ports, K. A., Ford, D. C. (2017). Adverse childhood experiences and life opportunities: Shifting the narrative. *Children and Youth Services Review*, 72, 141-149. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.10.021>
- Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia.
- Plhánková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Singer, M. I., Anglin, T. M., Song, L. Y., & Lunghofer, L. (1995). Adolescents' exposure to violence and associated symptoms of psychological trauma. *Journal of the American Medical Association*, 273(6), 477-482. <https://doi.org/10.1001/jama.1995.03520300051036>

- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vizinová, D., & Preiss, M. (1999). *Psychické trauma a jeho terapie (PTSD): psychologická pomoc obětem válek a katastrof*. Praha: Portál.
- Vocílka, M. (1999). *Dětské domovy v České republice: charakteristika jednotlivých dětských domovů*. Praha: Aula.
- Vodáčková, D. (2007). *Krizová intervence*. Praha: Portál.
- Vymětal, J. (2000). *Speciální psychoterapie: (úzkost a strach)*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Článek je výstupem projektu UJEP-SGS-2024-43-007-2, který byl podpořen v rámci Studentské grantové soutěže na UJEP v Ústí nad Labem.

PhDr. PaedDr. Jan Tirpák, Ph.D., MBA

Katedra speciální a sociální pedagogiky
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta
Hořeni 13, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika
JanTirpak@seznam.cz

PaedDr. Miriam Uhrinová, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
miriam.uhrinova@ku.sk

Klára Zimmermannová

Katedra speciální a sociální pedagogiky
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta
Hořeni 13, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika
klarazimmermannova12@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.146-162>

Triáda v podloží teórie a praxe vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka (nielen vo výučbe)

Triad Based on the Theory and Practice of Teaching Mother Tongue and Literature (not only in teaching)

Milan Ligoš

Abstract

In the present study, the author discusses the issue of universal code 3 in the theory and practice of teaching Slovak as a mother tongue. In doing so, he builds on the initial study (see Ligoš, 2024a) and, relying on a broader theoretical background, applies the functioning of the triad and the trinity not only in terms of the nature of the main actors of teaching, i.e. the teacher and the pupil, but also of selected key didactic categories and the essence of the basic model of the educational process. This optics is updated in a perspective setting also in the content analysis of new pedagogical documents for the teaching of Slovak as a mother tongue within the curricular reconstruction of the school in Slovakia at present according to the project Education of the 21st century.

Keywords: Theory and practice of mother tongue language teaching. Teacher. Pupil. trinitarian model of the nature of man and the educational process.

Trojčednosť v podstate hlavných aktérov vyučovania materinského jazyka

V počiatkových fázach, ale i vzostupne priebežne sa mi v oblasti výučby slovenského jazyka a literatúry (ďalej SJL) eklekticky, deviačne i cielene vynárali rôzne aspekty, kategórie a fenomény tohto výseku života. Na jednej strane ma prekvapovala otázka prieniku a neoddeliteľnosti jednotlivých prvkov do komplexnosti, neopakovateľnosti a jednoty v konkrétnej realite, na strane druhej rôzne polohy či prestupovanie ich vymedzenia a chápania v teórii vyučovania aj v praxi, a to najmä v reláciách jednoty variantnosti vs. invariantnosti alebo na pozadí pohľadov všeobecného, zvláštneho a konkrétneho. Ved' špecificky sa práve pedagogické javy a pedagogické pôsobenie jednoznačne vyznačuje komplexnosťou a očakávanou komplementaritou. V tejto mozaike mi postupne začala vystupovať do popredia jednota troch oporných zložiek v širšom kontexte života, čo som si neskôr začal cielene všimáť v mojich študijných a vedecko-pedagogických

aktivitách. Stretával som sa napr. s trojjediným cieľom vyučovania materinského jazyka (ďalej MJ) alebo s troma základným zložkami učebného predmetu, s trojzložkovým modelom a s trojfázovým výchovno-vzdelávacím procesom, so žiakom ako východiskom, cieľom a zmyslom pôsobenia či s neoddeliteľnosťou cieľovo-prostriedkovo-podmienkových aspektov výučby alebo s učebným obsahom ako jednotou vedomostí, zručností a schopností, novšie s troma úrovňami kurikula v reláciách s vyššie spomenutými vzťahmi všeobecného, špecifického (zvláštneho) a konkrétneho na pozadí invariantnosti vs. variantnosti atď.

Uvedomoval som si, že pri odkrývaní nových poznatkov v záujme chápania podstaty javov treba pracovať aj s istou úrovňou abstrakcie a s možnosťou určitej otvorenosti kognitívnych procesov, aby sme mohli preniknúť k hlbšiemu poňatiu sledovanej problematiky. Ak ide o jednotlivé prvky alebo zložky sledovaného fenoménu vyučovania, tak je dôležité zistiť a podložene interpretovať ich zmysluplné fungovanie vo väčších celkoch a kontextoch. Na základe týchto podnetov v špecifickej oblasti výučby slovenského jazyka (i cudzieho jazyka) som sa postupne prepracoval k ich prepojeniu s chápaním sveta a človeka na širšom i hlbšom základe, ako som hutne predstavil v štúdiu (Ligoš, 2024a). Ďalej priblížim v naznačenom priestore niektoré z mojich zistení s istou víziou bádania v budúcnosti.

Prvé relevantné zistenia a výsledky sledovania univerzálneho kódu 3 som predstavil vo viacerých publikačných i na konferenčných výstupoch po r. 2000 (pozri Ligoš, *ibid.*). Osobitným výstupom bola prednáška na medzinárodnej konferencii *Kontexty edukačných vied v dimenziách informačnej spoločnosti* s názvom *Kompetencie učiteľa slovenského jazyka a literatúry na pozadí trojjednosti* (Ligoš, 2007), v ktorej som vyzdvihol kód 3 z pozície učiteľa MJ. Prirodzene, z hľadiska vymedzeného problému „triády alebo trinitného modelu“ som si priebežne všimol trojjednosť aj u žiaka ako osoby, v skupine žiakov, v triede či inej komunite žiakov v školskom vyučovaní slovenčiny. Môžem potvrdiť, že aspekt kódu 3 sa doteraz v rôznych reláciách výraznejšie dostal do popredia v teórii, ale i v praxi výučby tohto učebného predmetu. V ostatnom období príznačne i na úrovni centrálnych a školských pedagogických dokumentov v súvislosti s reformným úsilím komplementácie vzdelávania v SR na európsky vzdelávací priestor. Najskôr si všimnem pohľad na učebný predmet SJL a následne priblížim aspekty kódu 3 v základných didaktických kategóriách. Výberovo takisto pri tvorbe kurikula a jeho implementácie v školskej praxi.

SJL ako profilový a komplexný učebný predmet v primárnom a sekundárnom vzdelávaní má vo svojom jadre tematickú náplň v troch základných zložkách, ktoré sa postupne vyprofilovali do zamerania na: jazykovo-komunikačnú, slohovo-komunikačnú a literárno-komunikačnú.¹

¹ Pozri ďalej k perspektívnemu smerovaniu zložiek predmetu SJL v projekte *Vzdelávanie 21. storočia*.

Ako vidieť, staršie poňatie v podobe jazyka, slohu a literatúry sa v rámci vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia v každej zložke prepojilo najmä s komunikačno-kognitívnym aspektom, a to aj s integrovaným konštruktivistickým a zážitkovým konceptom, čo ukazuje na podložie rozumu, citov a vôle ako základných sfér človeka v súvislosti s výučbou MJ. Dá sa povedať, že človek, žiak, učiteľ ako subjekt (osobnosť, osoba, originálna ľudská bytosť, individualita)² so svojou identitou má tieto 3 základné mocnosti (rozum, city a slobodnú vôľu), ktoré špecificky integruje do originálnej jednoty *primárne materinský jazyk a ľudská komunikácia*, a to neopakovateľne prepojenej so základnými potrebami človeka na vertikálnej dimenzii od deficitných cez nárastové (otvorené a vzostupné) až po transcendentné, resp. sebaaktualizačné a duchovné (pozri Ligoš, 2024a). Týmto spôsobom je jazyk, reč a komunikácia jednou z kľúčových síl človeka a darov na vlastné sebanaplnenie a sebauskutočnenie. Preto je také špecifické a výnimočné postavenie osvojovania a výučby materinského jazyka. V školskom výchovnovzdelávacom programe má trojjediný charakter statusu v systéme učebných predmetov, a to: vlastný špecifický predmet náplne (obsahu), taktiež je základom pre ostatné učebné predmety a napokon prepája či integruje celú osobnosť žiaka vo formatívnom zmysle.

Inovovaný pohľad na didaktické kategórie a edukačný proces výučby slovenčiny v kontexte reformných dokumentov na Slovensku

Pozrime sa aspoň na dve *didaktické kategórie, ako je cieľ a obsah* (učebný obsah, učivo, kurikulum a i.). Je zaujímavé, že už J. A. Komenský na základe jednoty myslenia, reči a činnosti (správania a konania človeka) rozlišuje trojjediný cieľ vo vyučovaní MJ, a to: praktický (rozumieť a vyjadrovať sa), materiálny (získať vedomosti) a formálny (najmä naučiť sa prostredníctvom jazyka myslieť), k čomu sa o niekoľko storočí o. i. prihlásil G. A. Lindner a v podstate pretrváva až dodnes v súlade so súčasnou reformnou koncepciou vyučovania MJ (porov. Jelínek, 1979; Čechová, Styblík, 1998; K. Šebesta, 2005; Liptáková et. al., 2015; Ligoš, 2009a), ale aj v aktuálnych návrhoch projektu *Vzdelávanie pre 21. storočie* v r. 2022 (dostupné na: <https://verejnakonultacia.vzdelavanie21.sk/projekt-noveho-kurikula/>). Tieto tri univerzálne ciele smerujú aj k chápaniu nového centrálného pojmu v modernom európskom vzdelávaní s označením *kompetencia, resp. kompetentnosť*, ktorý vo svojej komplexnosti obsahuje celé spektrum znalostí od najnižších až po najvyššie vo vertikálnom i horizontálnom ponímaní, v štruktúre i v procese a mieri k očakávaným kompetenciám človeka pre

² Prirodzene, aj ďalších faktorov a zainteresovaných (pedagogický zbor, vedenie školy, podporné a pomocné sily, rodičia, zriaďovateľ etc.) v reláciách otvorenej školy a iných moderných koncepcií vzdelávania.

21. storočie v danej oblasti života. Napr. v aktuálnom vyššie uvedenom projekte v SJL v základnej štruktúre ide o očakávanú úroveň: *čitateľskej, pisateľskej a komunikačnej schopnosti*, čo nemožno oddeliť od osvojenia si jazykových znalostí a pozitívnych postojov k MJ a komunikácii.³ Na inom mieste sa tu uvádza zámer rozvíjať: *osobnostnú, sociálnu a kultúrnu sféru žiaka*, pričom tematická náplň stojí na 3 pilieroch: *jazyk, gramotnosť a kultúra* s primárnou orientáciou na: *interakciu, recepciu a produkciu* s avizovaním ďalšej konkretizácie.

Takto sa následne bude učebný predmet SJL rámcovo profilovať do 3 hlavných tematických oblastí: *komunikačná interakcia, produkcia (hovorená, písaná a digitálna – mediálna) a recepcia (vecná a zážitková)*, pričom sa vlastne logicky ruší jeho tradičné trojzložkové poňatie (v genéze s vyústením k jazyku, slohu a literatúre). Ide najmä o to, že literatúra (literárna výchova) ťažiskovo bude v perspektíve obsiahnutá najmä v zážitkovej recepcii a sekundárne v prieniku ďalších hlavných tematických oblastí učebného predmetu SJL, osobitne však v rámci vzdelávacej oblasti *umenie a kultúra*. V zhode s týmto konceptom K. Šebesta (2005) charakterizuje komunikačnú kompetenciu v týchto 3 tematických okruhoch: *ovládanie jazyka, resp. v širšom zmysle kódov (výrazových prostriedkov), interakčné zručnosti a schopnosti, kultúrne znalosti*.

Pre súčasné i perspektívne poňatie takých súborov regulačných prostriedkov (v oblasti modelovania i procesu), ako sú ciele a učebný obsah (učivo, tematika, znalosti), je strategicky dôležité ich poradie v tom zmysle, že *východiskom majú byť ciele* jednak na úrovni plánovania či vstupov (ako ideálne, očakávané zámery, t. j., čo chceme, máme dosiahnuť) a na úrovni realizácie a výstupov (ako reálne výkonové a merateľné štandardy, t. j., čo sme dosiahli), a *učebný obsah, resp. tematika v učebnom predmete (obsahový štandard) sa má odvíjať z cieľov*. Preto sa aj v novej koncepcii zdôrazňuje problematika systému vzdelávacích cieľov (pozri ŠVP a iné pedagogické dokumenty, najmä ich taxonómia podľa Blooma, Niemerka, Krathwohla, Harrowa, implementovaná v nových odborových didaktikách MJ), ktoré sledujú *ako kľúčové: kognitívne, afektívne a psychomotorické dimenzie inklinujúce k integrovanej osobnostnej štruktúre v podobe vedomostí, zručností, citov, hodnôt a postojov, t. j. k určitej kompetentnosti človeka*.

Kým v problematike *cieľov* a ich statusu, vymedzenia alebo poradia vo vzťahu k učivu a ostatným didaktickým kategóriám vcelku prevažuje zhoda, problém vyvstáva najmä v poňatí, vymedzení, statuse a koncipovaní *učebného obsahu*. Prevažuje tu totiž značná rozkolísanosť, difúznosť a nejasnosť v užšom aj širšom chápaní, čo spôsobuje značnú prekážku osobitne pri tvorbe

³ Má to svoju oporu napr. v neoddeliteľnom trojjedinom prepojení na jazykovú, komunikačnú a axiologickú kompetenciu žiaka i učiteľa, ako som to uviedol podľa najnovších poznatkov podľa kolektívneho diela (pozri Slančová et. al., 2022) v osobitnej štúdii (Ligoš, 2024a).

vzdelávacích štandardov zo SJL alebo slovenského jazyka a slovenskej literatúry (SJSL).⁴ Potvrďujem to na základe štúdia aktuálnych pedagogických dokumentov v SR po r. 2008, porovnávajúc s vybranými vzdelávacími programami viacerých vyspelých európskych krajín, ale aj na báze sledovania pedagogickej praxe. Pozrime sa na tento problém bližšie z odborného hľadiska v kontexte stredoeurópskej proveniencie.

Pri kategórii *učíva* alebo učebného obsahu sa stretávame aj s termínmi ako: obsah, učebná látka, obsah vyučovania/učenia, znalosti, kurikulum, vzdelávací program, obsahový štandard v ponímaní od vecného, resp. tematického obsahu učenia aj vyučovania až po schopnosti, spôsobilosti a kompetencie. Novšie sa do učíva zaraďujú akékoľvek skúsenosti žiaka, ktoré si osvojuje vo výchovno-vzdelávacom procese v rámci formálneho vzdelávania⁵ a smeruje k vymedzeniu pojmu kurikula (porov. Průcha & Walterová & Mareš, 1995 s. 244). Podľa staršieho chápania východiskovým a rozhodujúcim činiteľom plánovania a riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu vo vyučovaní SJ je obsah, v ktorom sú zahrnuté ciele, t. j. aj v pedagogickej praxi si učitelia slovenčiny v minulosti mali vo svojich plánoch a v prípravách stanovovať ciele podľa určeného učebného obsahu (jednotného, centrálného). V podstate kopírujúceho skrátené rámcové poznatky zo systémovo-štruktúrnej a formálno-deskriptívnej jazykovedy, štylistiky a literárnej vedy, resp. novšie posilnené aj o okruhy teórie textu, štýlu, komunikácie alebo práce s informáciami, médiami a pod.). V tomto zmysle dobová teória vyučovania SJL prezentovala aj základný kybernetický trinitárny model výchovno-vyučovacieho procesu (v podobe trojuholníka so vzájomnými interakčnými vzťahmi), v ktorom na vrchole bol obsah a na základni učiteľ aj žiak (pozri Betáková & Jacko - Zelinková, 1884; Jurčo & Obert, 1984).

Je zaujímavé a inšpiratívne, že už taký nestor teórie vyučovania MJ ako bol J. Jelínek (1979, s. 108 – 109), rozlišuje trojjedinú povahu učíva v českom jazyku: informatívne (poznatkové), inštrumentálne (aplikačné, praktické) a formatívne (rozvoj psychických vlastností žiaka, najmä intelektuálneho a hodnotovo-afektívneho charakteru s vytváraním záujmov

⁴ Značná rozkolísanosť a nejednotnosť je evidentná aj v súvislosti s novými poznatkami a ich terminologického používania v rôznych krajinách sveta (najmä tradične európskeho a anglosaského). Takisto v súčasnosti ide o viac pojmov a termínov v pedagogicko-didaktickej oblasti, napr. vzdelanie/vzdelávanie (formálne, neformálne a informálne), obsah, učivo, kurikulum, štandardy (pozri Průcha – Walterová – Mareš, 1995; Švec et. al., 2003). Novšie sa k tomuto problému vyjadrovali renomovaní autori, ako M. Zelina, I. Turek alebo v ČR viacerí odboroví didaktici (Stuchlíková – Janík, et. al., 2015). M. Zelina (2010, s. 5) doslova uvádza: „Existuje značná nejednotnosť vo vymedzení, čo je metóda, metodika, technika, forma, prostriedky, stratégie, organizácia, postupy vo vyučovaní“. Tento aspekt som v ostatnom čase zdôraznil aj v súvislosti s projektom kurikulárnej prestavby na Slovensku (pozri Ligoš, 2023).

⁵ Tu mám na mysli školské, resp. formálne vzdelávanie.

a postojov žiaka). Tu sa mi zreteľne vynára istá alúzia na vyššie uvedenú trojjedinú povahu základných cieľov výučby MJ, koncipovaných už od Komenského.⁶ Podľa Tureka (2008, s.178 – 181, s. 20) učivo má tieto prvky: vedomosti, zručnosti a návyky, skúsenosti, hodnoty a postoje, pričom na inom mieste poznamenáva, že učivo ako sústava poznatkov a činností smeruje k dosahovaniu cieľov, s čím sa dá len súhlasiť. Týmto spôsobom učivo nadobúda aj pevný status základného didaktického prostriedku na dosahovanie cieľov (výkonových štandardov). Podobne vymedzujú učivo aj českí autori Kalhousť a Obst (2009, s.126), podľa ktorých: *Učivo ve škole chápeme jako obsah vyučování nebo vzdělávání, v podobě výsledku výuky jako obsah školního vzdělávání*,“ pričom tradične má tieto 3 zložky: vedomosti, zručnosti („dovednosti“) a hodnotovú orientáciu žiaka, jeho záujmy, presvedčenie a postoje.

Ako vidieť, *učivo už nie je východiskovou kategóriou, ale je koncipované na základe cieľov a súčasne ide o jeho širšie chápanie jednak na úrovni náplne (obsahu) učebného predmetu a jeho výsledkov v podobe vstupov aj výsledkov*. Týmto spôsobom sa vývin uberá k pojmom, ako sú *vzdelávacie programy, štandardy a kurikulum*, paralelne a simultánne upúšťajúc od známeho pedagogického dokumentu učebná osnova. Pri vzdelávacích štandardoch mi prichodí zdôrazniť základnú požiadavku, *aby boli koncipované primárne z pozície žiaka*⁷ na jednej strane, na strane druhej, aby neboli spracované ťažkopádne, neprehľadne, zložito a rozsiahlo (podrobne, detailne), ba až deštruktívne s dosahom zjavnej absencie očakávanej inštruktívnosti v procese implementácie smerom k praxi. Nevyhnutné je ich koncipovanie a spracovanie ako východiskový pedagogický dokument sprostredkujúceho aplikačného charakteru, t. j. najmä v stručnej rámcovej podobe z hľadiska zmyslu, statusu a poslania učebného predmetu s očakávanými cieľmi v rámci profilácie absolventa a školy (v kontinuu od teórie vyučovania k pedagogickej praxi s účinným príznakom reálnej implementácie). Týmto spôsobom sa približujeme k rámcovému poňatiu kurikula ako komplexného pedagogického dokumentu, ktorý zahŕňa najmä odpoveď na otázky: *čo sa má dosiahnuť vo výstupoch vzdelávania a ako výučbu organizovať*, t. j. modelovať (plánovať), riadiť a hodnotiť (diagnostikovať). Pre skrátenie otvorenej explanácie v relácii s kódom 3 ďalej *vyzdvihnem trinárnu podobu kurikula* so záverečným zhrnutím vzťahu cieľov a obsahu pri tvorbe projektu a realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu v učebnom predmete SJL.

⁶ Na formálnej rovine môžeme pri cieľov brať do úvahy aj triádu cieľov na úrovni hlavných, čiastkových a konkrétnych, resp. všeobecných, zvláštnych (špecifických) a konkrétnych (jednotlivých). Analogicky aj pri učive vidieť istú trojstupňovú líniu od tematických okruhov cez tematické celky až k jednotlivým témam. Podľa môjho názoru tento pohľad a určitý algoritmus by mohol pomôcť aj pri koncipovaní pedagogických dokumentov a pri tvorbe kurikula učiteľa slovenčiny v praxi (pozri aj tu nižšie uvádzané príklady z ČR, Rakúska alebo NSR).

⁷ S tým, že učiteľ, prirodzene, uvažuje a pracuje aj so štandardom zo svojej pozície.

V plnej zhode s Liptákovou sa identifikujem s trojúrovňovou konšteláciou kurikula SJL v intenciách naplňania progresívnej a kompetentnej didaktickej komunikácie, ktoré smeruje od kognitívneho modelu (konceptuálneho kurikula) cez didaktický systém (projektové kurikulum) až po jeho realizáciu a konkretizáciu v edukačnom systéme, t. j. implementované a dosiahnuté kurikulum, pričom aj vo vzťahu k jazykovede a literárnej vede je učivo, resp. obsah v konceptuálnom kurikule usporiadaný z hľadiska školskej výučby na trojitej základni princípov (Liptáková et al., 2011, s. 42 – 44). V hĺbke sa tu teda črtá kód 3, pričom v ďalšej konkretizácii ide o istú líniu príznačnej trojjedinosti, a to podobne, ako sme si predstavili pri podstate človeka či sveta (pozri Ligoš, 2024a). V princípe konceptuálne i didaktické kurikulum má charakter centrálného a učiteľovho modelovania (plánovania) riadenia výučby (ako istý projekt), edukačná úroveň preveruje školu i učiteľa po stránke koncepcie, prípravy i konkrétnej každodennej realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, do čoho patrí i jeho celoživotná profilácia. Na ilustráciu ešte tu predložím niekoľko ukážok z tvorby vzdelávacích štandardov z MJ v susedstve SR.⁸

Kurikulárny rámec pre vzdelanie a komunikace v českom jazyku pre SOŠ z r. 2020/21 je spracovaný na dvoch stranách (dostupné na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-e/-66-obchod/>; pozri aj: revízie RVP SOV (edu.cz)), a to okrem pár riadkov vstupu a zamerania učebného predmetu obsahuje v tabuľkovej podobe dva parametre: výsledky vzdelávania a učivo z hľadiska žiaka. Konkrétne napr. výsledok: „*V písomném i mluveném projevu využívá poznatků z tvarosloví a skladby.*“ pričom v rámci 1. tematického okruhu: „*Zdokonalování jazykových vědomostí a dovedností*“ ide o učivo: „*Tvarosloví a skladba*“ (opak. cit., s. 14). V Rakúsku vo vyučovaní nemčiny pre nižší stupeň sekundárneho vzdelávania majú v súčasnosti z centra určených 5 základných kompetencií v týchto tematických okruhoch: počúvanie, hovorenie, čítanie, písanie a jazykové vedomie. Takto napr. v rámci 5. kompetencie je VŠ pre nemčinu v 8. ročníku konkretizovaný v postupnosti 2. úrovňami deskriptorov. Na exemplifikáciu tu vyberám: „*Slovné druhy a slovné konstrukcie poznávat' a používat'*“, ktorý sa konkretizuje v 45. deskriptore v znení výstupného štandardu (preklad ML): „*Žiaci dokážu spoznať (určiť) a pomenovať slovné druhy a ich funkcie,*“ a v 46. deskriptore: „*Žiaci dokážu používať základné pravidlá tvorenia slov (odvodzovania a skladania).*“ Aj tento VŠ pre 8. ročník má celkový rozsah 4 strany. (Dostupné na: <https://www.oebv.at/digitales-zusatzmaterial/bildungs-standards-deutsch-8-schulstufe>, s. 9 – 12). Na porovnanie ešte uvediem dobový príklad zo VŠ zo SJL pre 2. st. ZŠ, schváleného MŠ SR v r. 1999, t. j. z obdobia prvého uvažovania

⁸ Vzdelávacími štandardmi zo SJL v porovnaní s vybranými stredoeurópskymi štátmi som sa v ostatnej dekáde zaoberal vo viacerých publikačných výstupoch (pozri o. i. Ligoš, 2016, 2017).

o zavádzaní konceptu, pojmu a termínu vzdelávacieho štandardu. Ak ostanem v gramatike, tak v 8. ročníku pri výkonovom štandarde v zmysle požiadaviek na vedomosti a zručnosti žiakov sa pri slovesách s tematikou, t. j. učebnou látkou: „*Slovesá. Určité a neurčité tvary. Výnimky z rytmického krátenia*“ uvádzajú 4 výstupné ciele v podstate zamerané na ovládanie delenia slovesných tvarov a znalosť výnimiek z rytmického pri týchto slovných druhoch, t. j. v línií tradičného poňatia (Vavreková – Somorová, 1999/2000, s. 142). V podstate išlo o systémovo-štruktúrny teoreticko-akademický prístup k výučbe (nie ani osvojovaniu v intenciách istých úrovni jazykového vedomia v MJ!) slovenčiny ako materinského jazyka, a to na úrovni faktuálnych, maximálne konceptuálnych poznatkov v prepojení na nižšie kognitívne funkcie (zapamätanie, pochopenie, analýzu, prípadne aj aplikáciu v zmysle špecifického transferu).

Celkovo, ak si máme podľa uvedeného zhrnúť môj názor a návrh k vymedzeniu učiva, resp. učebnému obsahu ako pedagogicko-didaktickej kategórie, tak sa prikláňam k jeho širšiemu chápaniu až po cieľové kompetencie či schopnosti s tým, že *treba rozlišovať obsah učiva ako tematiku danej problematiky na rôznych úrovniach štrukturácie* (najmä vzdelávacej oblasti, študijného odboru, učebného predmetu, zložky učebného predmetu, tematického okruhu, tematického celku a témy). *V tomto zmysle aj poňatia obsahového štandardu (ako vyčlenenia istej oblasti, výseku skutočnosti, poznania, resp. učebného materiálu, učebnej látky v základnom vymedzení sledovanej problematiky z hľadiska istej úrovne didakticko-edukačného zacielenia)*, t. j. tak, ako ich chápú vyspelé krajiny (porov. poňatie učiva ako vecného obsahu učenia, *učebnej látky v znení Lehrstoff alebo learning material*; pozri Průcha & Walterová & Mareš, 1995, s. 244) na jednej strane a na strane druhej *ako vzdelávací program, resp. kurikulum minimálne trojstupňovej úrovne*, teda z hľadiska modelovania, riadenia a hodnotenia s diagnostikovaním.

Podľa môjho názoru vo vzdelávacom štandarde postačí, ak si vyjasníme problematiku kompetencií minimálne na trojstupňovej úrovni až po deskriptory cieľových výstupov, pričom *v rámci obsahového štandardu by postačilo, aby tieto dokumenty obsahovali iba tematiku daného učiva na istej úrovni*, ako som to výberovo ilustroval vyššie na príkladoch zo zahraničia, resp. ako sa objavila, hoci ešte v tradičnom poňatí zacielenia, aj v našich pôvodných VŠ zo SJL z r. 1999. Načim tu podotknúť, že konceptom a štruktúrou (po formálnej stránke) tieto prvé štandardy boli moderne koncipované, teda podobne ako je to aj dnes v spomenutých vyspelých krajinách stredoeurópskeho vzdelávacieho priestoru. Prichodí mi tu pre tento prístup uviesť základný argument v relácii s poukázaním na fakt, že predsa aj výkonový štandard má svoju tematiku, teda je vždy o niečom v rámci danej vzdelávacej oblasti, čo je konštituované na širšej úrovni pedagogických dokumentov. *Pre učiteľa a žiakov by takto obsahový štandard mohol byť vymedzený iba z pozície tematiky učiva*. Prirodzene, všeobecne platí už vyzdvihnutá základná axióma, že učivu alebo učebnému obsahu patrí status fundamentálneho didaktického prostriedku pri dosahovaní cieľov. Na tomto mieste sa žiada ešte poznamenať, že triádu

základných didaktických kategórií v podobe *cieľovo-prostriedkovo-podmienkového vzťahu* sme v programe motivačného pôsobenia vo vyučovaní MJ povýšili na jeden z ôsmich základných motivačných faktorov (Ligoš et al., 2011).⁹ Ďalej nazrieme do procesu.

V súčasnosti sa všeobecne uznáva *trojfázový komunikačný model pre vyučovanie, myslenie a učenie vo výučbe MJ*, ktoré je známe pod akronymom EUR. V tomto rámcovom modeli ide o: evokáciu, uvedenie si významu a reflexiu. Je zaujímavé, že jeho podstatu som predstavil svojho času v dizertačnej práci pri skúmaní motivácie vo vyučovaní gramatiky s názvom *Kognitívno-motivačný proces vo vyučovaní gramatiky*, pričom v 1. fáze išlo o kontext osobnej a spoločenskej skúsenosti v jazykovom vyjadrení, tiež o kontinuitu s predchádzajúcou vyučovacou jednotkou, teda, keď je ešte gramatický či iný jav neuvedomený (isté prekoncepty, implicitné znalosti etc.). V 2. fáze máme do činenia s procesom poznávania či reflexie, uvedenia si znakov i fungovania gramatickej jednotky a v 3. fáze ide najmä o poučené poznanie a používanie gramatického javu v zmysle istej kompetencie pri aplikácii v širšom kontexte (pozri Ligoš, 1979, s. 158). Tento model som následne ďalej dopracúval vo viacerých výstupoch, v ktorých sa markantne objavovali ďalšie rozmery kódu 3, napr. intuitívne používanie jazykovej jednotky, proces jej poznávania (uvedomovania, reflexie, jazykového povedomia/vedomia) a kompetentného používania výrazovej jednotky na základe jazykovej znalosti (pozri o. i. Ligoš 1999, s. 19 – 39), čo plne súladí s teóriou jazykového vedomia a jazykového citu (podvedomia) v MJ, ako ho odkrývajú viacerí naši bádatelia (Horecký, Dolník, Slančová, Liptáková, Klimovič) v relácii so spontánnym, implicitným, bežným jazykovým vedomím a poučeným či diskurzívnym jazykovým vedomím.

Tento problematike sa cielene v ostatnom období venuje *Prešovská škola PU*, ktorá sa v rámci výskumu detskej reči a kultúry špecificky zameriava na problematiku exekutívnych funkcií žiaka pri porozumení textu alebo implicitných a explicitných jazykových znalostí dieťaťa, taktiež tvorivého písania so zreteľom na inováciu teórie a praxe vyučovania slovenčiny (pozri napr. Liptáková & Klimovič, 2015; Klimovič, 2016; Klimovič et al., 2020). V tejto relácii mi prichodí uviesť pripomenutie Dolníka (2017, s. 41) o napätí, vznikajúcom medzi protikladmi: osvojiť si spisovný jazyk vs. učiť sa spisovný jazyk s podčiarknutím špecifik pri školskej výučbe MJ.

Tri dimenzie sa dostávajú do popredia v ďalších rôznych polohách, napr. pri čítaní textu pracujeme s postupmi, metódami a stratégiami pred čítaním, pri čítaní a po čítaní, diskurzívny čitateľ sa pohybuje na osi od: recipienta cez

⁹ Vzhľadom na priestor tejto štúdie pri trojjednosti v profilácii učiteľa MJ v pregraduálnom a celoživotnom vzdelávaní tu zostanem iba na odkaze vyššie spomenutej publikácie a špecificky na konferenčné vystúpenie (pozri Ligoš, 2007), prirodzene s tým, že odvtedy v danej oblasti sa ukázali ďalšie súvislosti a dimenzie. Preto tomuto okruhu ponechám miesto na iných miestach v potenciálnej polohe.

percipienta až k apercipientovi; pri kognitívnych exekutívnych funkciách porozumenia textu prechádzajú čitatelia základnými fázami: plánovania, sebaregulácie a porozumenia textu. A vôbec, napr. aj pri texte ako komplexnej komunikačnej jednotke načim rozlišovať prinajmenšom jeho začiatok, rozvíjanie (expanziu témy a zámeru), pričom má aj svoj koniec (záver i efekt). Podľa Orgoňovej a Dolníka (2010, s. 155): v rečovej činnosti človeka: „*Recipientove reakcie reprezentujú tri typy reakcií: sémantické, pragmatické a axiologické reakcie*“ V školskej komunikácii sa tiež prierezo vo vynára trojdimenzionálne ukotvenie tohto procesu, napr. vzťah *pedagogicko-didaktickej a literárnej komunikácie* Obert (2003) vidí *determinačne, koordinačne a apozície* s trojakým prístupom: *ilustračným, informačným a interpretačným*. Podľa Hoffmannovej a kol. (2016, s. 237): „*Typická dialogická sekvence je tedy minimálně trojčlenná*“, čo sa jednoznačne potvrdzuje pri skúmaní školského dialógu v zmysle istej triády (pozri Zelina, Gavora vo viacerých dielach alebo české autorky: Höflerová, 2003; Svobodová, 2000 a ďalší bádatelia). Napokon k procesu ešte pridám aspoň 3 ďalšie okruhy tejto problematiky.

Pri pôsobení učiteľa sú nosné 3 hlavné fázy, a to: plánovanie (modelovanie, príprava), organizácia (konkrétny proces aj so sebareguláciou) a kontrola so sebakontrolou a sebareflexiou (pozri Ligoš 2009a, 2003 a i.). Ako zaujímavé a inšpirujúce v sledovanej téme vychádzajú *stratégie a sféry rozvíjania osobnosti žiaka*, známe pod názvom KEMSAK, ku ktorému som pridal ešte rozmer S v reláciách s dimenziou spriritualizácie (Zelina, 1994; Ligoš et al., 2011). V optike tohto príspevku sa v prvej trojici ukazujú nižšie (non)kognitívne procesy a s istým prerastaním k trojici vyšších funkcií (od kognitivizácie, emocionalizácie a motivácie k socializácii, axiologizácii a kreativizácii, v podstate korelujúce so 6 kategóriami znalostí taxonómie kognitívneho procesu podľa Blooma, Andersona a Krathwohla) až k dimenziám presahujúcimi človeka, t. j. k spirituálnym, resp. k tým, ktoré už môžeme povedať, že sú transcendentné.¹⁰ Podľa Křivohlavého (2004, s. 177 – 178) pri spiritualite človeka ide o tri hlavné psychologické problémy, a to: „*Hledání toho, čo nás přesahuje, objevování toho, k čemu máme úctu a udržování kontaktu s tím, čo považujeme za to nejvyšší, nejhodnotnejší a nejzácnější*.“ Takto približuje výstižne spiritualitu človeka aj Říčan (2010, s. 152): *Ako „integrující centrum motivů, postojů a citů i kognitivní orientace, jádro osobní identity a smyslu života*.“ Říčan pritom uvádza, že treba rozlišovať náboženskú a nenáboženskú spiritualitu. V rámci psychologického pojmu potom ide o ducha ľudského, ktorý je zvyčajne chápaný s výraznými pozitívnymi črtami, ako niečo ušľachtilé, vyššie, čo povznáša, čo ukazuje cestu dopredu a hore, kultúru, život ako poslanie, zmysel života,

¹⁰ Ako vieme, že aj známy americký psychológ A. Maslow napokon prehodnotil svoju pozoruhodnú hierarchiu potrieb človeka (ako pyramidu) s tým, že k nižším na úrovni deficitných a vyšším nárastovým, resp. vzostupným (otvoreným) pridal ešte transcendentné (presahujúce) potreby. Takto sa nám tu vynára línia triády základných ľudských potrieb aj ich dynamických, neopakovateľných vzťahov na princípe jednoty v rôznorodosti, resp. komplementárnosti.

autenticitu človeka, slobodu alebo tvorivý vzlet. V podstate: „*Jde o poslední, nejvyšší zájem, o orientaci na to, co je osobně nejdůležitější, posvátné, prožitek tajemství atd.*“ (op. cit., s. 153). Ako som už vyššie naznačil, súčasná pozitívna psychológia pozná i negatívnu alebo zlú spiritualitu, pričom je príznačné, že v dejinách civilizácie nájdeme tri základné ciele alebo orientácie zmyslu života, a to: prežiť život v láske (kresťanstvo), v múdrosti a rozumieť životu (antická filozofia), prežiť život v pokoji s nepripúšťaním si bolesti (budhizmus). Podobne podľa Piagetových 3 fáz vývoja detského myslenia a reči Goldman vyčlenil *3 fázy vývinu spirituality dieťaťa: intuitívne, konkrétne a abstraktné* (pozri Křivohlavý, 2004, s. 176 – 187).¹¹

Napokon sa mi ešte žiada pripomenúť, že na podloží trojjedinej podstaty človeka súčasná psychológia, prirodzene, špecificky teológia, sa zaoberá i *spirituálnymi aspektami interpersonálnych vzťahov*, čo môže byť veľmi podnetné pre rozvíjanie didaktiky MJ.¹² Totiž aj v Trojjedinosti a v triáde sveta i človeka nejde iba o principiálnu trojjedinosť, ale aj o trojjediné vzťahy v komplementárnosti s presahujúcimi alebo otvorenými dimenziami. V súvislosti s vybranými základnými didaktickými kategóriami a poňatím človeka aj výchovno-vzdelávacieho procesu som mal v úmysle vyzdvihnúť istú analógiu alebo podobnosť univerzálneho kódu 3 od Stvoriteľa k semiotickej interpretácii sveta a vesmíru k podstate človeka, od čoho sa odvíja istá axioma alebo hypotetická téza o trojstupňovej štruktúrovanosti jazyka a komunikácie s tým, že v zúženej optike, t. j. v našom prípade so zacielením na jedinečnú výrazovú jednotku ľudskej komunikácie sme sa priblížili k jej vymedzeniu a poňatiu v tom zmysle, že existuje aj spiritualéma ako trilaterárna sui generis štyléma, čo sa ponúka pri uchopení základných východísk nového poňatia vyučovania MJ. Dá sa povedať, že učiteľ a žiak ako arbitri edukačného procesu a kurikula finálne rozhodujú o uplatnení tohto poňatia v reálnej každodennej praxi.

V naznačených kontúrach by sa ďalej dala rozvíjať problematika istej triády v metódach a formách vyučovania, v socio-kultúrnych, etnografických a etnokomunikačných vzťahoch v školskom vzdelávaní v prepojení na vnútrozložkové, najmä však medzi-predmetové a mimoškolské kontexty a i. Na tomto mieste na ilustráciu predsa ešte aspoň taxatívne alebo enumeratívne možno problematiku konkretizovať na týchto javoch a aspektoch: triáda školského dialógu, antická schéma kritického myslenia v podobe téza – antitéza – syntéza, trojjediný model jazykového cvičenia, základný kompozičný model jazykového prejavu v rámci narácie: pred udalosťou – udalosť – po udalosti, všeobecne: úvod – jadro – záver a pod. V základnej schéme poznávacieho procesu možno vybadať líniu od sebareflexie cez socializáciu až po internalizáciu (až po

¹¹ Tento pohľad úzko koreluje s teóriou J. Sabola (2008, s. 8 – 9) o premene/pohybe jazykového znaku od motivovanej ikonicko-symbolickej k arbitrárnej, nemotivovanej, resp. abstraktnejšej štruktúre znaku, t. j. smerom k vyššej kvalite semiózy v intenciách permanentného vývinu ľudského myslenia a poznania.

¹² Takéto aspekty uvádza aj Říčan (2010).

úroveň tacitných znalostí), v rámci čoho je zrejme neustála dynamika trojjedinej podstaty bádania či hľadania porozumenia seba i sveta, ktoré je nevyhnutne v polohách cieľa, prostriedku aj východiska pre ďalšie bádania a odkrývanie pravdy. Iné dimenzie sa nám môžu roztvoriť pri komplexnom poňatí procesuálneho modelu rečovej činnosti (ako isté konvencionalizované pravidlá sociálneho správania) z pozície osvojovania si MJ v školskej komunikácii, z čoho sa špecificky vyníma problematika triády lingvistického kognitívno-komunikačného, socio-kultúrneho a personálno-kreatívneho prístupu.

Záver

V príspevku som priblížil univerzálny kód 3, tajomne vtlačený do sveta, vesmíru a človeka ako istý odraz a obraz, vychádzajúci z Trojjednosti Boha (Stvoriteľa, Vykupiteľa a Tešiteľa). Vo svojej explanácii zvoleného problému som sa opieral nielen o kresťanské náboženské učenie, teológiu, spoločenské a humánne vedy, ale osobitne aj o vybraté nové smery v prírodných vedách, ktoré sa výrazne prikláňajú k *trinitárnemu modelu všeobecných charakteristík sveta*, z ktorého možno odvodiť isté progresívne kódovanie bytia nasmerované na zjednocovanie a jednotu jednotlivín či zložiek v rôznosti v komplexnej dynamike „dejín spásy“, resp. aj v zmysle teistickej evolúcie, inteligentného dizajnu či biologosu v reláciách harmónie vedeckého a duchovného svetonázoru v prepojení na morálny zákon v človeku a k človeku (pozri Collins, 2018). Podľa tohto pohľadu veda a viera sa nevyklučujú, ale vlastne potvrdzujú celú pravdu o svete, čo vyúsťuje ku komplexnému a integrovanému chápaniu podstaty človeka i ľudskej reči. Ako píše J. Pavol II. (1998) v komunikácii sa ako problematický ukazuje vzťah medzi významom a pravdou. Ved' sme svedkami toho, ako sa obsah a poslanie slov vyprázdňuje a devaluje, s čím súvisí aj kríza identity človeka, rodiny alebo národa. Podľa J. Pavla II. (op. cit., s. 124): „*V ľudskej reči sa teda zviditeľňuje reč Boha, ktorý oznamuje svoju pravdu podivuhodnou „blahosklonnosťou“, ktorá odzrkadľuje logiku Vtelenia.*“

Práve na tento rozmer som sa usiloval poukázať v reláciách istého metodologického podložia pre rozvíjanie teórie a praxe vyučovania slovenčiny ako MJ. Podľa môjho názoru, ak budeme brať do úvahy podstatu človeka v jeho celej pravde vo vzťahu k Bohu (s presahom do nekonečna, absolútna), k sebe, svetu a iným v intenciách kladnej seba transcencie, t. j. k tomu, čo ho presahuje v najvyšších cieľoch, métach a v najušľachtilejšom poslaní života v prepojení s ľudskou rečou i komunikáciou, tak nájdeme pevný základ pre ďalšie napredovanie v adekvátnej koncepcii vyučovania. V podstate slovom/Slovom a cez slovo/Slovo tvoríme nielen náš jedinečný psycho-sociálny a psycho-spirituálny, resp. mentálny svet, ale smerujeme aj k činom a skutkom v intenciách nášho zmysluplného správania, konania a poslania. Ved' keď riekne niečo Boh, to sa aj stane, t. j. Slovo sa stane skutkom. Jazyk, reč a komunikácia nás vlastne majú spájať, aby sme si porozumeli a v istej symbióze kooperovali, čo

možno potvrdiť aj slovami z biblického textu: „*aby aj oni boli v nás jedno*“ (Jn, 17, 20 – 22, s. 2302). Týmto spôsobom nejde iba o našu trojjedinú integritu ako osoby vo svojej podstate a v interných (bytostných, imanentných, inherentných) vzťahoch na princípe komplementárnosti, ale aj o presahy trojjediných vzťahov v celej pravde o človeku, ako sme si už vyššie zhrnuli. Uvedený odkaz úzko koreluje a speje k chápaniu spiritualémy v pozitívnom nastavení, v ktorej sa opravdivá línia sebaaktualizácie, vlastného sebanaplnenia a sebauskutočnenia realizuje.

Tieto aspekty sa v rôznej miere vynárajú v celej genéze vývinu ľudstva a sveta, pričom sú ešte naliehavejšie v súčasnej dobe nevidanej dynamiky (vrátenie chaosu a neistoty) diania. Je zaujímavé, že aj v mojich zisteniach (Ligoš, 2003, s. 22 – 24) žiaci od učiteľa očakávajú základnú trojicu kvalít v tomto poradí: ľudské parametre (spiritualémy, kulturémy), pedagogicko-didaktické schopnosti a napokon odbornopredmetové poznatky, čo potvrdzuje aj trojzložkové nastavenie osobnosti učiteľa MJ: *od charakteru cez vzdelanie ku kompetenciám*. Český autor O. Hník (2021) na základe svojich bádateľských aktivít zmenu výučby literatúry vidí na troch pilieroch novej koncepcie: *čítanie – tvorba a teória*.

Vo výklade som sa okrem odborných literárnych zdrojov, vlastných skúseností a bádania opieral o širší kontext zistení a výziev v oblasti didaktiky a praxe výučby MJ, z ktorých mi vychádzajú 3 základné schopnosti žiakov pre 21. storočie: adaptabilita, kooperatívnosť a schopnosť riešiť problémy. Súhlasím s výzvou kol. autorov Stuchlíková & Janík (2015), aby sme v perspektíve identifikovali postavenie didaktiky slovenčiny v rámci triády zamerania na: *základný – aplikovaný a experimentálny výskum s nevyhnutnými intervenčnými dopadmi na školskú prax*, pričom je najvyšší čas, aby v učiteľských študijných programoch a odboroch zaujali odborové didaktiky svoje miesto ako hlavné profesijné disciplíny, lebo: „*Kvalita oborových didaktík do značnej miery zakladá kvalitu učiteľského vzdelávania*“ (op. cit., s. 14, 449). V tejto relácii, ako som v štúdiu naznačil, z hľadiska istej vízie výskumu sa v perspektíve ukazujú nevyhnutné preniknúť do hĺbkového podložia teórie a praxe vyučovania MJ. Ako som sa zmienil svojho času: „*Podľa môjho názoru je podstata človeka, jazyka, reči i výchovno-vzdelávacieho procesu vo vyučovaní MJL príznačne trojzložková a trojdimenzionálna*“ (Ligoš, 2012, s. 95). V tomto zmysle som sa usiloval nazrieť podrobnejšie do danej oblasti života s vyzdvihnutím kódu 3 v intenciách ďalšieho rozvíjania teórie a praxe výučby slovenčiny ako materinského jazyka.

Bibliografia

Betáková, V., Jacko, J., Zelinková, K. (1984). *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: SPN.

Bildungsstandards Deutsch, 8. Schulstufe. Dostupné na: <https://www.oebv.at/digitales-zusatzmaterial/bildungs-standards-deutsch-8-schulstufe>.

- Collins, S. F. (2018). *Jazyk Stvoriteľa. Obhajoba poctivého hľadania vedeckej pravdy a kresťanskej viery*. Bratislava: Porta libri.
ISBN 978-80-8156-139-9.
- Dolník, J. (2017). Spisovný jazyk v sociálnom živote Slovákov. In: J. Pekarovičová & M. Vojtech (Eds.), *Studia Academica Slovaca*, 46, s. 38 – 54. Univerzita Komenského v Bratislave.
ISBN 978-80-223-4361-9.
- Hník, O. (2021). *Didaktika literatury: výzvy odboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha : Karolinum, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-4959-7.
- Hoffmannová, J. et. al. (2016). *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha : Academia. ISBN 978-80-200-2566-1.
- Höfflerová, E. (2003). *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostrave, Pedagogická fakulta.
ISBN 80-7042-297-1.
- Ján Pavol II. (1998). *Fides et ratio*. Bratislava : Don Bosco.
ISBN 80-88933-06-4.
- Jelínek, J. (1979). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha : SPN.
- Kalhous, Z., Obst, O. et. al. (2009). *Školní didaktika*. Praha : Portál.
ISBN 978-80-7367-571-4.
- KLIMOVIČ, M. (2016). *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1696-7.
- Klimovič, M. et. al. (2020). *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2639-3.
- Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. Praha : Portál.
ISBN 80-7178-835-X.
- Ligoš, M. (1979). *K motivácii vo vyučovaní gramatiky slovenského jazyka*. Rukopis dizertačnej práce. Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta. 227 s.
- Ligoš, M. (1999). *Možnosti rozvíjania vnútorných dynamických síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka*. Ružomberok : Žilinská univerzita, Katecheticko-pedagogická fakulta sv. Ondreja v Ružomberku. ISBN 80-7100-579-7.
- Ligoš, M. (2003). *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka*. Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta.
ISBN 80-8939-16-2.
- Ligoš, M. (2007). Kompetencie učiteľa slovenského jazyka a literatúry na pozadí trojjedinosti. In: M. Maglione, J. Dzuriaková, V. Cabanová (Eds.), *Acta Humanica I*, s. 40 – 44. Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity v Žiline. ISSN 1336-5126.
- Ligoš, M. (2009a). *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I*. Filozofická fakulta KU v Ružomberku. ISBN 978-80-84-429-5.
- Ligoš, M. (2009b). *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II*. Filozofická fakulta KU v Ružomberku. ISBN 978-80-8084-430-1.

- Ligoš, M. (2010). Tri piliere kvalitatívnej transformácie učebného predmetu materinského jazyka a literatúry. In: J. Kusá, J. Sláma (Eds.), *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. 190 – 197. ISBN 978-80-244-2435-4.
- Ligoš, M. et al. (2011). *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-8084-785-2.
- Ligoš, M. (2012). Spektrum jazyka a reči vo vyučovaní materinského jazyka (Sloboda voľby a zodpovednosť). In: *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Svoboda jazyka – jazyk svobody*. R. Novák (ed.). Ostrava : Pedagogická fakulta OU, s. 93 – 103. ISBN 978-80-7464-173-2.
- Ligoš, M. (2016). Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v kontexte nových výziev a perspektív. *Jazyk a literatúra*, 3 (3 – 4), 2 – 33. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacnoscinnost/jazyk-literatura-casopis/jazyk-literatura/jal-3-4-2016-dopl.pdf>
- Ligoš, M. (2017). Ešte k novým výzvam a perspektívam vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka. *Jazyk a literatúra*, 4 (1 – 2), 2 – 36. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacnoscinnost/jazyk-literatura-casopis/jazyk-literatura/1-2-jal-2017.pdf>
- Ligoš, M. (2019). *Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v minulosti, prítomnosti a budúcnosti. Kapitoly z dejín vyučovania slovenčiny s výzvami do budúcnosti*. Veda SAV. ISBN 978-80-224-1770-9.
- Ligoš, M. (2020). Súčasnosť a budúcnosť vyučovania materinského jazyka v stredoeurópskom vzdelávacom priestore (so zreteľom na slovenčinu, češtinu, nemčinu a poľštinu). In: L. Hampl, *Beskidzkie dziedzictwo VI* (s. 93 – 113). Beskidzki Instytut Nauk o Człowieku Łygowice. ISBN 978-83-62092-76-5.
- Ligoš, M. (2023). Didaktika materinského jazyka a prax. In: *O dieťaťi, jazyku, literatúre*. Roč. 11, 2023, č. 1, s. 67 – 77. ISSN 1339-3200 (print), ISSN 2729-8639 (online).
- Ligoš, M. (2024a). Triáda v podloží sveta, človeka, jazyka a komunikácie. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae Ružomberok* [online]. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2024, 23 (1), s. 195 – 212. ISSN 1336-2232. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.195-212>
- Liptáková, E. (2012). *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0643-2.
- Liptáková, E. et al. (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1252-5.

- Liptáková, E., Klimovič, M. (2015). Stimulovanie exekutívnych funkcií žiaka procesov porozumenia textu. *O dieťaťi, jazyku, literatúre*. 3(2), 9 – 27.
- Obert, V. (2003). *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava : Poľana. ISBN 80-89002-81-1.
- Ondruš, Š., Sabol, J. (1981, 1987). *Úvod do štúdia jazykov*. 1., 3. vyd. SPN v Bratislave.
- Palenčarová, J., Kesselová, J., Kupcová, J. (2003). *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava : SPN. ISBN 80-10-00328-X.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-029-4.
- Rámcové vzdelávacie programy stredného odborného vzdelávani*. Obory E > 66 Obchod. Dostupné na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-e/66-obchod/>
- Řičan, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha : Grada. ISBN-80-247-3133-9.
- Orgoňová, O., Dolník, J. (2010). *Používanie jazyka*. Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-2925-5.
- Orgoňová, O., Bohunická, A. (2018). *Interakčná štylistika*. Bratislava : Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4566-8.
- Sabol, J. (2004). Semiotické pozadie komunikačných sústav. In: *Súčasná jazyková komunikácia v interdisciplinárnych súvislostiach. 5. medzinárodná konferencia o komunikácii*. Ed. V. Patráš. Banská Bystrica, Univerzita Mateja Bela, s. 30 – 36. ISBN 80-8055-979-1.
- Sabol, J. (2008). Výraz, význam, semióza. In: *Výraz a význam v jazyku. AFPh UP. Jazykovedný zborník*, 28 (234/316), s. 8 – 13. ISBN 978-80-8068-907-0.
- Slančová, D. et. al. (2022). *Úvod do štúdia interaktívnej štylistiky I., II.* Prešov: Vyd. Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-3004-8, ISBN 978-80-555-3009-3.
- Sväté písmo starého a nového zákona*. (1996). Trnava : SSV. ISBN 80-7162-152-8.
- Svobodová, J. (2000). *Jazyková sepcifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Spisy Ostravské univerzity, 133, 2000. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 80-7042-175-4.
- Stuchlíková, I., Janík, T. et. al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno : Masarykova univerzita v Brne. ISBN 978-80-210-7769-0. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-7884-2015>
- Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha : Karolinum. ISBN 80-246-09487.
- Švec, Š. et. al. (2003). *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede*. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského - Stimul. ISBN 80-88982-73-1.
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition. ISBN 978-80-8078-198-9.

Ligoš, M.:

Triáda v podloží teórie a praxe vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka (nielen vo výučbe)

Turek, I. (2010). K aktuálnym otázkam didaktiky na základných a stredných školách v SR. In: *Didaktika*, november – december, s. 13 – 18. ISSN 1338-2845.

Vavreková, L., Somorová, R. (1999/2000). Vzdelávací štandard zo slovenského jazyka pre 2. stupeň základnej školy. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 5 – 6(46), 129 – 148. ISSN 1335-2040.

Zelina, M. (2011). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris. ISBN 978-80-89256-60-0.

Zelina, M. (2010). Didaktika – spory o vymedzenie pojmu. In: *Didaktika*, november – december, s. 2 – 5. Bratislava : IURA Edition. ISSN 1338-2845.

Prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

milan.ligos@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.163-173>

Skúmanie implementácie koncepcií na rozvoj slovenského školstva v Maďarsku

Research of the Implementation of the Concepts for the Development of Slovak Education in Hungary

Lucia Heldáková

Abstract

The article focuses on the research of the implementation of the Concept for the Development of the Slovak Educational System in Hungary, the so-called Our Compass Concept, which was presented in 2017 by the National Slovak Self-Government in Hungary. After a short historical excursion of Slovak education in Hungary, the author focuses on the importance of Slovak education in Hungary for the preservation of the Slovak minority in this territory. It is for this reason that supporting the functioning of the Slovak school system is important. The article presents the support of education "from above" in the form of research on the implementation of the aforementioned concept. At the same time, the author supplements the research with a "bottom-up" approach, in which she presents feedback from Slovak teachers working in Hungary. The data from Slovak teachers come from a questionnaire survey in 2019, and in this study, questions were processed where the teachers expressed their opinions both on the aforementioned concept of the development of Slovak education in Hungary, as well as on the extent to which the selected measures contribute to the functioning of the school system where they work.

Keywords: Pedagogue. National education. Hungary. Concept of development of Slovak educational system in Hungary.

Úvod

V dôsledku roztrúsenej existencie národností v Maďarsku a straty funkcie rodiny pokiaľ ide o odovzdávanie materinského jazyka ďalšej generácii musia vzdelávacie inštitúcie vytvárať podmienky potrebné na osvojenie si a rozvíjanie materinskej reči či na rozvoj a znalosť kultúry a histórie týchto etnických skupín (Bindorffer, 2007). Výber menšinovej školy pre vzdelávanie sa často považuje za formu poistenia proti asimilácii (Brubaker, Feischmidt, Fox, Grancea, 2006). Na druhej strane, ako zdôrazňuje A. Kolláthová (2003), národnostné vzdelávanie by malo študentom poskytnúť

dostatočné všeobecné a špecifické (minoritné) vedomosti, aby študenti boli úspešní vo všetkých oblastiach života, poskytnúť príležitosť na zachovanie a rozvoj menšinového jazyka a kultúry a presadzovať hodnoty tolerancie a rozmanitosti – na základe ktorej sa jednotlivci môžu sami rozhodnúť, či si želajú zapojiť sa alebo nezapojiť (aj) do národnostnej komunity, alebo inej skupiny/iných skupín.

V roku 2017 bola verejnosti predstavená Koncepcia rozvoja slovenského výchovno-vzdelávacieho systému v Maďarsku a Akčný plán na jeho rozvoj na obdobie rokov 2017 – 2020 zástupcami autorov týchto koncepcií, ktorými bola Celoštátna slovenská samospráva v Maďarsku (CSSM). Hlavnými piliermi koncepcie sa stalo ovládanie slovenského jazyka a vzťah k slovenskému národu. Prvá časť vytyčuje všeobecné ciele a zásady, druhá sa venuje úlohám jednotlivých stupňov verejnej výchovy a školstva. Na tento dokument nadväzuje akčný plán na obdobie rokov 2017 – 2020 s konkrétnymi úlohami a osobami, ktoré sú zodpovedné za ich plnenie. Dokumenty tvoria organický celok a stanovujú úlohy pre CSSM, jej inštitúcie, pričom počítajú aj s príspevkom slovenských samospráv, spolkov, orgánov k zlepšeniu situácie v slovenskom školstve v Maďarsku. Implementácia koncepcie bola naplánovaná na obdobie 2 rokov, preto dnes s dostatočným časovým odstupom už vieme zhodnotiť mieru jej efektivity. K detailnejšiemu poznaniu stavu slovenského národnostného školstva v Maďarsku prispela i realizácia prvej fázy výskumného projektu Spoločenskovedného ústavu CSPV SAV, v.v.i. (SvÚ CSPV SAV, v.v.i.) a Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku (VÚSM), ktorá bola zameraná na analýzu stavu školstva z pohľadu učiteľov vyučujúcich na školách v Maďarsku slovenský jazyk alebo v slovenskom jazyku. Výhodou realizácie projektu bolo zapojenie takmer všetkých pedagógov (139 z 142), čím výskum nadobudol na vysokej miere reprezentatívnosti. Cieľom článku je analýza efektívnosti implementácie spomenutých koncepcií a to realizáciou dvoch prístupov. Prístup zameraný na analýzu zhora bude v článku formulovaný prostredníctvom zamerania sa na predstavené koncepcie v roku 2017. Pre zachovanie komplexnosti sme sa rozhodli realizovať i analýzu zdola, a to využitím dát zozbieraných vo výskume SvÚ CSPV SAV, v.v.i. a VÚSM v roku 2019.

Exkurz slovenským školstvom v Maďarsku od 90. rokov dodnes

Po komplikovanom vývoji slovenského školstva v Maďarsku, kedy čelilo mnohým problémom, výzvam, maďarizácii, kultúrnej diferenciacii, asimilácii, takmer úplnému zániku či snahám o znovu vybudovanie sa v roku 1995 otázka výučby v slovenskom jazyku na menšinových slovenských školách dostala aj do centra pozornosti Vysokého komisára pre národnostné menšiny OBSE Max van der Stoela. Ten vo svojom liste z 26. februára 1996 ministrom zahraničných vecí Maďarskej republiky Lászlo Kovácsovi

o slovenskom menšinovom školstve v Maďarsku napísal, že situácia slovenského jazyka v školskom systéme v Maďarsku je kritická (Szarka, 2000). K tejto situácii prispel celý komplex faktorov: nedostatky v systéme vyučovania slovenského jazyka v období minulého režimu a dominancia maďarského jazyka v súčasnom školskom systéme, dôsledky relatívnej slabosti identity v rámci slovenskej komunity, rastúci dopyt a záujem o vyučovanie cudzích veľkých jazykov ako angličtina, nemčina v školskom systéme atď. (Ďurkovská, Kentoš, 2021). V 90. rokoch 20. storočia sa začala v Maďarsku reforma verejného školstva, ktorá pozitívne ovplyvnila aj národnostné školstvo.¹ Podľa nariadenia Ministerstva školstva a kultúry č. 32 z roku 1997 O vydaní smerníc národnostnej a etnickej výučby rozoznávame tri typy národnostných škôl: jednojazyčné, dvojjazyčné školy a školy vyučujúce národnostný jazyk ako predmet. Jednojazyčné školy sú také, v ktorých vyučovanie (okrem maďarského jazyka a literatúry a cudzieho jazyka) prebieha v národnostnom jazyku. V dvojjazyčných školách prebieha vyučovanie dvojjazyčne, ale 50 % vyučovacích hodín (okrem maďarského a cudzieho jazyka) sa koná v národnostnom jazyku. Nariadenie konkrétne neurčuje predmety, ktoré by sa mali vyučovať v slovenskom jazyku, je to v kompetencii škôl. Jednotlivé inštitúcie samy určujú vo svojich vzdelávacích programoch predmety, ktoré sa budú vyučovať v slovenskom jazyku. Predpokladom splnenia vyššie uvedenej zákonnej povinnosti je dostatočný počet slovensky hovoriacich pedagógov. V školách vyučujúcich národnostný jazyk ako predmet prebieha vyučovanie v maďarskom jazyku, ale do rozvrhu je zakomponovaný aj národnostný jazyk a literatúra a tzv. slovenská vzdelanosť. V týchto školách je počet hodín slovenského jazyka 5 + 1 (týždenne je povinných 5 hodín slovenského jazyka a 1 hodina tzv. slovenskej vzdelanosti.) a podľa zákona je povinná 100 % účasť detí na výučbe slovenského jazyka.²

I napriek spomenutým snahám o povzbudenie slovenského národnostného školstva v 90. rokoch, obštrukcie z minulosti a vtedajší stav vyústili do školstva, ktoré sa s ťažkosťami usiluje o prežitie. Slovenské národnostné školstvo dnes čelí mnohým problémom a výzvam, ktoré sú úzko späté s typologickými špecifikami slovenskej menšiny na pozadí celého jazykového asimilačného

¹ Treba konštatovať, že tak ako priaznivo ovplyvnila táto reforma slovenské národnostné základné a stredné školy, tak skomplikovala a sťažila existenciu slovenských katedier v Maďarsku. Išlo o obdobie prebiehajúce v znamení integrácie. Spojenie rôznych fakúlt do jedného celku si vyžadovalo veľa zmien vo vysokoškolskom systéme v rámci celej krajiny. K. Maružová Šebová píše o školských reformách v Segedíne toto: „V duchu spoločenských a politických zmien bolo treba uskutočniť také obsahové a štruktúrne zmeny, ktoré slúžili novým cieľom a úlohám. Spomedzi týchto môžeme spomenúť napríklad vysokoškolský učebný plán z rokov 1989/1990, ktorý v duchu plurality a demokracie odštartoval mnoho nových odborov a umožnil študentom aj učiteľom prechod medzi katedrami a odbormi. Integrácia, akreditácia, kreditový systém, bolonský proces, to všetko sú pojmy, ktoré charakterizujú hlavné smery tejto dvadsaťročnej periódy“. Slová autorky môžeme aplikovať na celý vysokoškolský systém v rámci krajiny (Maružová Šebová, 2010).

² Viac k tejto problematike: Ďurkovská, Kentoš, 2020; Uhrinová, 2016.

procesu. Homišinová (2008) uvádza silnú emocionálnu a kultúrnu viazanosť Slovákov v Maďarsku k Maďarskej republike; nepriaznivé demografické ukazovatele, výraznú spoločenskú integráciu, jazykovú a národnostnú asimiláciu; nekompaktnosť osídlenia a osobitý charakter slovenských lokalít; nesúlad v údajoch o počte podľa ukazovateľa – národnosť a materinský jazyk; budovanie siete slovenských menšinových samospráv. Podľa Homišinovej je z hľadiska pretrvávania a upevňovania etnicity možné uvedené charakteristiky považovať za destabilizujúce a s negatívnym vplyvom na prejavy a konštrukciu etnickej identity slovenskej minority v Maďarsku vedúce k stále výraznejšej „maďarskosti“ slovenskej minority (Homišínová, 2008).

Revitalizácia slovenského školstva v Maďarsku zhora

Spomenuté ale i ďalšie príčiny vyústili do vypracovania v úvode zmienenej koncepcie na rozvoj slovenského školstva v Maďarsku a akčného plánu s cieľom pozdvihnutia kvality výučby ako aj systémovej pomoci k udržaniu a zlepšeniu jeho stavu. Koncepcia rozvoja slovenského výchovno-vzdelávacieho systému v Maďarsku dostala pomenovanie „Náš kompas“ a jej ciele boli zamerané na kľúčových deväť oblastí: 1) kontinuálne pokračovanie slovenského školstva v Maďarsku od materských škôl až po vysoké školy v jednotnom systéme; 2) dôraz na jazykové a odborné znalosti pedagógov; 3) snaha samospráv, spolkov a inštitúcií o vyšší počet prihlásených detí do slovenských materských, základných a stredných škôl; 4) vypracovanie účinných metód merania študijných výsledkov a zabezpečiť ich pravidelné opakovanie; 5) dôraz na rozvoj komunikačných zručností žiakov a to prostredníctvom moderných učebníc a účinných metodických a názorných pomôcok; 6) zlepšiť podmienky v školách na úroveň modernej doby; 7) budovanie metodickej a jazykovej kultúry v regiónoch; 8) pribúdanie dvojjazyčných inštitúcií; 9) prispôsobiť školský systém požiadavkám rodičov a žiakov. Následne koncepcia analyzuje podrobnejšie slovenskú výchovu na materských školách, slovenskú výučbu na základných ,stredných školách, prípravu pedagógov a slovenskej inteligencie a v neposlednom rade definuje aká by mala byť podpora školstva od Slovenskej republiky. Akčný plán na roky 2017 – 2020 zase prináša konkrétne úlohy, hlavné aktivity, ktoré sa v nich majú zrealizovať, termíny plnenia ako aj možných partnerov, zodpovedné osoby, zdroje a výstupy, ktoré vstúpia z jednotlivých úloh. Medzi stanovené úlohy bolo do plánu zaradených niekoľko opatrení. Opatrenia akčný plán stanovoval samostatne pre materské školy, jazykové školy, dvojjazyčné školy, stredné a vysoké školy a v neposlednom rade plánovali opatrenia i k motivácii učiteľov. Pre účely tohto článku vypíšeme len opatrenia určené pre dvojjazyčné školy a motiváciu učiteľov nakoľko z tohto prostredia pochádzali i respondenti nášho výskumu. Opatrenia pre dvojjazyčné školy integrovali: vypracovanie doškoloňovacieho programu pre učiteľov

všeobecnovzdelávacích predmetov, realizáciu výstupného testu na konci 8. ročníka, popularizáciu štúdia slovenčiny a zvýšenie počtu žiakov v slovenských gymnáziách. K opatreniam určeným na motiváciu učiteľov boli zaradené: uznanie práce národnostného pedagóga, vytvorenie združenia alebo pracovnej skupiny a plánovaná spolupráca inštitúcií CSSM v záujme národnostného školstva (Školská koncepcia CSSM a akčný plán, 2017).

V približne rovnakom čase ako vznikala koncepcia rozvoja slovenského národnostného školstva v Maďarsku a Akčný plán CSSM začalo aj Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky pripravovať v roku 2016 Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania (NPRVV). Výsledkom práce expertov bol dokument s názvom „Učiace sa Slovensko“, kvalitatívna vízia vývoja systému výchovy a vzdelávania na desaťročné obdobie. Na základe tohto dokumentu bol založený i Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 2018 – 2027. Tento dokument tu spomíname len z dôvodu lepšej ilustrácie problémov, ktorým čelia jednotlivé národnostné vzdelávania v susedných štátoch. Uvedomujeme si však ich neporovnateľnosť ako aj diametrálne odlišné východiská jednotlivých školských systémov v krajinách. Avšak považovali sme za zaujímavé na jednom mieste na tieto rozdiely poukázať. Cieľom 1-05 v koncepcii Učiaceho sa Slovenska boli podmienky na vzdelávanie príslušníkov národnostných menšín. Po krátkom popise súčasného stavu a aktuálnym problémom autori dokumentu prechádzajú priamo k navrhovaným opatreniam. V rámci šiestich opatrení šlo o tieto návrhy: zohľadnenie špecifik pri vzdelávaní príslušníkov národnostných menšín v legislatíve; zabezpečenie učebníc, učebných textov a pracovných zošitov ako aj voľne šíriteľných digitálnych učebných zdrojov v jazyku národnostných menšín; zabezpečenie noriem a dokumentov aj vo vyučovacích jazykoch škôl pre príslušníkov národnostných menšín; zohľadňovanie pri rozhodovaní o sieti škôl a minimálnych počtoch žiakov prirodzené nižšie potreby žiakov na školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín; zohľadniť tiež pri rozpise finančných prostriedkov špecifiká škôl pre príslušníkov národnostných menšín a konzultovanie zmien v systéme výchovy a vzdelávania príslušníkov národnostných menšín osobitne aj s občianskymi združeniami a neziskovými organizáciami pôsobiacimi v tejto oblasti (Učiace sa Slovensko, 2017).

Revitalizácia slovenského školstva v Maďarsku zdola

Vzhľadom na ohrozenie existencie slovenskej národnostnej menšiny Maďarsku je nevyhnutné sa o túto problematiku intenzívne zaujímať i z vedeckého hľadiska. Práve z toho dôvodu bolo realizovaných niekoľko výskumných projektov. Prevažná väčšina bola orientovaná na jazykovo-komunikačné správanie slovenskej mládeže v školách a k najdôležitejším zisteniam patrí, že slovenská mládež nielen v Maďarsku, ale na celej Dolnej

zemi uvádza národnostné školy ako najdôležitejší faktor zachovania ich materinského (slovenského) jazyka.³ Význam národnostného školstva pre budúcu existenciu slovenskej menšiny v Maďarsku je bezpochyby veľký. Práve z toho dôvodu sme sa rozhodli v rámci analýz venovať i podpore tohto školstva zdola pod čím máme na mysli analýzu vybraných výsledkov výskumu realizovaného partnermi SvÚ CSPV SAV, v.v.i. a VÚSM.⁴ Z výsledkov nás zaujímali otázky týkajúce sa koncepcie rozvoja slovenského školstva v Maďarsku a zároveň problematika efektívnosti vybraných opatrení zameraných na zlepšenie stavu vzdelávania na týchto školách. Za analýzu zdola sme to kategorizovali pretože tento projekt sumarizuje názory a postoje priamo pedagógov.

Cieľ príspevku a metódy

Cieľom príspevku v rámci tejto analýzy je poukázať na vzťah sociodemografických faktorov (vek, typ školy) s vnímaním Koncepcie rozvoja slovenského výchovno-vzdelávacieho systému v Maďarsku na roky 2017-2020 a vzťah sociodemografických faktorov (vek, typ školy) s výberom opatrení, ktoré majú prispieť k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku.

Dáta pochádzajú z dotazníkového výskumu uskutočneného v desiatich maďarských župách v januári až apríli v roku 2019 na vzorke 139 učiteľov národnostných škôl. Výber respondentov bol realizovaný na školách všetkých troch typov v mestách a obciach, v ktorých prebieha výučba slovenského jazyka (ďalej SJ). Kritériom výberu bolo zamestnanie (pôsobenie ako pedagóga vyučujúceho SJ alebo v slovenskom jazyku) a dostupnosť respondenta bez ohľadu na identifikačné kritériá (vek, lokalita, pohlavie).

Výskumný súbor tvorilo 11,7% mužov a 88,3% žien. Ich priemerný vek bol 48,7 rokov (SD = 10,017), najmenej 24 a najviac 68. U žien bol priemerný vek 49,49 (SD = 9,712), a u mužov 43,44 (SD = 10,954). 7,3% vyučovalo na jednojazyčnej škole, 48,2% na dvojazyčnej a 43,1% na škole, kde sa SJ vyučuje ako predmet. Slovenskú národnosť deklarovalo 54%, maďarskú 18,2% a slovenskú aj maďarskú 27,7% opýtaných.

Pre účel analýz medzi jednotlivými položkami (vek, typ školy) a vnímaním koncepcie rozvoja pedagógmi bola použitá otázka: „*Ako vnímate novú Koncepciu rozvoja slovenského výchovno-vzdelávacieho systému v Maďarsku na roky 2017 – 2020?*“ Respondenti mali zvoliť príslušnú možnosť na škále, pričom skóre bolo vypočítané zo 7-bodovej škály, kde 1 = je minimálnym prínosom a 7 = je maximálnym prínosom. Zároveň nás v súvislosti

³ K tejto problematike pozri aj: Ďurkovská, Homišinová, Výrost, 2020.

⁴ Bilaterálny projekt *Súčasný stav a fungovanie slovenského národnostného školstva – reflexia pedagógov, reflexia študentov a reflexia rodičov*. Prvá fáza riešenia projektu bola zameraná na analýzu slovenského školstva v Maďarsku očami pedagógov.

s vnímaním koncepcie rozvoja zaujímal aj názor pedagógov na mieru prispievania vybraných opatrení k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku. Pre účel analýz medzi položkami (vek, typ školy) a vnímaním miery prispievania vybraných opatrení k fungovaniu školstva bola použitá otázka: „Do akej miery vymenované opatrenia prispievajú k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku?“ Respondenti mali na výber zo šiestich opatrení pričom každé hodnotili na 7-bodovej škále, kde 1 = vôbec neprispievajú a 7 = veľmi prispievajú. Vyjadrovali sa k nasledujúcim opatreniam: hosťujúci učitelia; nové učebnice a učebné pomôcky; pobyty (výlet, tábory, kurzy) na Slovensku; doškolovania pre národnostných pedagógov Pedagogickým a metodickým centrom CSSM; nadácia pre nadaných žiakov s cieľom podporovať ich v štúdiu na Slovenskom gymnáziu v Békešskej Čabe alebo v Budapešti; slovenské programy pre žiakov a učiteľov ďalších inštitúcií. Pri analýze veku ako premennej sme si respondentov rozdelili do troch vekových skupín, kde k najstaršej vekovej kategórii patrili respondenti vo veku 51 – 68 rokov, ku strednej generácii učiteľov sme zaradili respondentov vo veku 36 – 50 rokov a mladšiu generáciu tvorili pedagógovia vo veku 24 – 35 rokov. Získané výsledky výskumu sme spracovali prostredníctvom metód deskriptívnej štatistiky.

Výsledky

V tejto časti prezentujeme hlavné výsledky príspevku v dvoch častiach podľa analyzovaných dotazníkových položiek.

1. Koncepcia rozvoja slovenského výchovno-vzdelávacieho systému v Maďarsku

Na základe zistení môžeme povedať, že slovenskí učitelia vyučujúci v Maďarsku slovenský jazyk alebo v slovenskom jazyku na všetkých typoch slovenských škôl vnímajú Koncepciu rozvoja slovenského výchovno-vzdelávacieho systému v Maďarsku v pozitívnom poli škály. Pedagógovia dvojjazyčných škôl považovali, označili vnímanie koncepcie najpozitívnejšie ($M = 5,90$). Najvyššie percento pedagógov z dvojjazyčných škôl (43,3%) volilo na škále hodnotu 7. Veľmi pozitívne vnímali koncepciu i pedagógovia jednojazyčnej školy ($M = 5,50$), pričom najviac percent týchto z týchto pedagógov (66,7%) volilo na škále hodnotenia koncepcie hodnotu 6. Pedagógovia vyučujúci slovenský jazyk ako predmet vnímali koncepciu tiež na pozitívnom poli škály ($M = 5,02$) a najvyššie percento z nich (42,1%) priradilo koncepcii na škále hodnotu 5.

Vnímanie Koncepcie rozvoja slovenského výchovno-vzdelávacieho systému v Maďarsku bolo vysoko pozitívne aj u pedagógov všetkých vekových kategórií. Stredná generácia pedagógov (36 – 50 rokov) hodnotila koncepciu v pozitívnom poli škály ($M = 5,73$) pričom percentuálne najviac

pedagógov (39,0%) vyhodnotilo koncepciu na škále maximálnou hodnotou 7. Aj mladšia generácia pedagógov hodnotila koncepciu na pozitívnom poli škály (M = 5,66) pričom z percentuálneho hľadiska sme zaznamenali 33,3% pedagógov hodnotiacich koncepciu hodnotou 5 ako aj maximálnou hodnotou 7. Staršia generácia pedagógov tiež hodnotila koncepciu pozitívne (M = 5,40) a najviac z nich (30,6%) priradilo koncepcii na škále hodnotu 6.

2. Opatrenia prispievajúce k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku

Pri analýze veku a hodnotenie miery prispievania vybraných opatrení k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku boli všetky opatrenia v každej vekovej kategórii hodnotené na pozitívnom poli škály. Vybrané opatrenia boli vybrané z praxe, preto je tento výsledok prínosný z hľadiska potreby udržania fungovaní všetkých opatrení. K prínosom radíme zistenie, že na škále bolo v pozitívnom poli najvyššie hodnotené u všetkých vekových kategórii jedno opatrenie, a to realizácia pobytov (výletov, táborov, kurzov) na Slovensku. Všetky vekové kategórie priradili na hodnotiacej škále najvyššie hodnoty práve tomuto opatreniu (najmladšia veková kategória M = 6,61; stredná veková kategória M = 6,67; staršia veková kategória M = 6,36). Najmladšia veková kategória v rámci hodnotenia všetkých opatrení na pozitívnom poli škály pritom označila najnižšou hodnotou dve opatrenia host'ujúcich učiteľov (M = 5,77) a nadáciu pre nadaných (M = 5,77). Stredná veková kategória síce stále na pozitívnom poli škály ale najnižšiu hodnotu priradila opatreniu nových učebných učebníc a pomôcok (M = 6,32). A u najstaršej kategórie bolo spomedzi pozitívne hodnotených najnižšie hodnotené opatrenie tiež nových učebníc a učebných pomôcok. Prehľad všetkých zistených hodnôt uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Výsledky analýzy vek-opatrenia

Opatrenia	Host'ujúci učitelia	Nové učebnice a pomôcky	Pobyty na Slovensku	Doškoľovanie	Nadácia pre nadaných	Slovenské programy iných inštitúcií
Najmladšia generácia						
Priemer	5,77	5,94	6,61	6,16	5,77	6,00
SD	1,92	1,34	0,84	1,09	1,47	1,41
Stredná generácia						
Priemer	6,34	6,32	6,67	6,60	6,52	6,44
SD	0,98	0,90	0,61	0,65	0,83	0,74
Staršia generácia						
Priemer	6,06	5,77	6,36	6,07	6,22	6,13
SD	1,25	1,21	0,90	1,01	0,92	0,96

Vnímanie miery prispievania vybraných opatrení k fungovaniu slovenského školstva na základe typu školy, kde pedagógovia vyučovali sme zaznamenali pri každom opatrení v každom type školy odpovede na pozitívnom

poli škály. Učiteľia jednojazyčnej školy v rámci pozitívneho hodnotenia pripísali najvyššiu hodnotu opatreniu týkajúcemu sa hosťujúcich učiteľov. Stále na pozitívnom poli škály ale najnižšiu hodnotu pripísali opatreniu v podobe doškolovania národnostných pedagógov. Učiteľia dvojjazyčných škôl ako aj učiteľia škôl, kde sa slovenský jazyk vyučuje ako predmet hodnotili najvyššou hodnotou rovnaké opatrenie, a to pobyty (výlety, tábory, kurzy) na Slovensku. Stále pozitívne ale najnižšou hodnotu označili učiteľia dvojjazyčných škôl opatrenie týkajúce sa nových učebníc a učebných pomôcok a učiteľia škôl, kde sa slovenčina vyučuje ako predmet takto označili opatrenie o príchode hosťujúcich učiteľov. Komplexný prehľad všetkých výsledkov prinášame v tabuľke 2.

Tabuľka 2: Výsledky analýzy typ školy-opatrenia

Opatrenia	Hosťujúci učiteľia	Nové učebnice a pomôcky	Pobyty na Slovensku	Doškolo-vanie	Nadácia pre nadaných	Slovenské programy iných inštitúcií
Jednojazyčná škola						
Priemer	6,40	6,10	6,30	5,70	6,30	5,90
SD	0,69	0,73	0,94	0,94	0,82	0,99
Dvojjazyčné školy						
Priemer	6,64	6,05	6,73	6,53	6,61	6,48
SD	0,64	1,22	0,64	0,87	0,85	0,80
Školy, kde sa slovenský jazyk vyučuje ako predmet						
Priemer	5,50	5,93	6,30	6,10	5,90	6,00
SD	1,57	1,11	0,88	0,91	1,06	1,06

Záver

Úsilie CSSM zefektívňovať slovenské školstvo v Maďarsku aj prostredníctvom spomenutej Koncepcie či Akčného plánu aj podľa údajov z nášho výskumu sa vyplatilo. Pedagógovia čelia mnohým problémom, no vynovenie školstva prostredníctvom týchto dvoch rekonštrukčných materiálov vnímali veľmi pozitívne ako aj realizáciu opatrení prispievajúcich k fungovaniu slovenského školstva v Maďarsku. Dnes s odstupom dostatočného času od začiatku realizácie týchto koncepcií vieme, že sa všetky problémy slovenského školstva nepodarilo eliminovať. Avšak i vďaka realizácii týchto koncepčných zásahov zhora, záujmu odbornej aj laickej verejnosti cez realizáciu projektových výskumov či účasť na odborných seminároch a prednáškach sa na prežitie slovenského národnostného školstva viac apeluje.

Ako potvrdilo skúmanie ombudsmana pre menšiny v roku 2011, školy s vyučovacím materinským jazykom slovenským a dvojjazyčné školy môžu byť najvhodnejšie nielen pre výučbu cudzieho jazyka, ale môžu napomôcť vytvoreniu pospolitosti na základe odovzdávania národnostnej, v našom prípade všeobecnej slovenskej kultúry, resp. kultúry Slovákov v Maďarsku, udržiavania

tradií a organizácie rôznych skupín (Správa parlamentného komisára pre práva národných a etnických menšín o stave vzdelávania v národných a etnických menšinových základných školách, 2011). Z hľadiska osobných a materiálnych podmienok vzdelávania je základnou otázkou existencia a prítomnosť žiakov a to, či rodičia budú požadovať menšinové vzdelávanie, či jazyk menšiny má dostatočnú prestíž. Na mieste je tiež otázka, akú politickú vôľu, politickú aktivitu je potrebné použiť na to, aby sa súčasná situácia a tendencia zmenila.

Bibliografia

- Bindorffer, G. (2007). *Változatok a kettős identitásra*. Budapest: Gondolat Kiadó Kör, ISBN 9789639610859.
- Brubaker, R. - Feischmidt, M. - Fox, J. - Grancea, L. (2006). *Nationalist Politics and Everyday Ethnicity in a Transylvanian Town*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ďurkovská, M. - Homišinová, M. - Výrost, J. (2020). Selected Aspects of the Use of Slovak Language by Adolescents in the Lower Land (in View of the Latest Research). In *Ethnic Relations in Slovakia at the Beginning of the 21st Century*. Košice: UPJŠ, Faculty of Arts, ISBN 978-80-8152-893-4.
- Ďurkovská, M. – Kentoš, M. (2020). Perspectives of Slovak Ethnic Education in Hungary. In *Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2019 : udržitelnost ve vzdělávání: minulost, současnost a budoucnost*. Petr Adamec, Michal Šimáně, Eliška Kovářová (Eds.) Brno: Mendelova univerzita, ISBN 978-80-7509-702-6.
- Ďurkovská, M. – Kentoš, M. (2021). *Slovak ethnic education in Hungary, as perceived by teachers*. Košice: Institute of Social Sciences, Centre of Social and Psychological Sciences SAS, ISBN 978-80-89524-59-4.
- Homišinová, M. (2008). Percepcia sociálnej identity Slovákov v Maďarsku a Maďarov na Slovensku komparatívna teoretická a empirická analýza. In *Sociológia*, roč. 5, č. 40.
- Kolláth, A. (2003). *A szlovéniai kisebbségek nyelvi jogai a törvények és a rendeletek tükrében*. Budapest: MTA Online Library.
- Maružová Šebová, K. (2010). Dejiny katedry. In *Katedra na Labutej ulici. Zborník prác pri príležitosti 60. výročia založenia Katedry slovenského jazyka a literatúry pri Národnostnom ústave Pedagogickej fakulty Gyulu Juhásza Segedínskej univerzity*. Segedín: SZTE Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Report on the situation of national and ethnic minorities living on the territory of the Republic of Hungary* (February 2009 – February 2011). Budapest, 2011.

Szarka, L. (2000). Jazykové problémy menšinového školstva na Slovensku a v Maďarsku. In *Človek a spoločnosť*, roč. 3, č. 1. Online: <http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-3-rok-2000/1/studie-a-clanky/jazykove-problemy-mensinoveho-skolstva-na-slovensku-a-v-madarsku/> [cit. 16.02.2023].

Školská koncepcia CSSM a akčný plán. (2017). Online:

<http://www.oslovma.hu/index.php/sk/politika/150-politika2/1386-kolska-koncepcia-cssm-a-akn-plan> [cit. 16.02.2023].

Učiace sa Slovensko – Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. (2017). Online: https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf [cit. 16.02.2023].

Uhrinová, A. (2016). O slovenskom školskom systéme v Maďarsku. In Pavelcová, Z. (Ed.). *Slováci v zahraničí, 33. Zborník Krajanského múzea Matice slovenskej*. Martin: Matica slovenská.

Článok je publikovaný v rámci riešenia Bilaterálneho projektu „Súčasný stav a fungovanie slovenského národnostného školstva – reflexia pedagógov, reflexia študentov a reflexia rodičov“.

Mgr. Lucia Heldáková, PhD.

Spoločenskovedný ústav

Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, v.v.i.

Karpatská 5, 040 01 Košice

heldakova@saske.sk

**Manuscript Submission Guidelines for:
STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Accepted contributions will be published after recommendation of at least two reviewers and after an evaluation of journal's Editorial Board.

Formatting your article:

Size B5 (18,2x25,7 cm)

Margins	top	3 cm
	bottom	3 cm
	left (outer edge)	3 cm
	right (inner edge)	3 cm

Font Times New Roman

Font Size: 11: Line spacing – 1.0 (simple)

Scope of a contribution: Maximum of 12 standard pages is recommended.

An article must contain the following items in their respective order: title, subtitle (if there is any) in the language of a contribution and in English, contributor's name (names), email address, author's workplace, abstract in English (up to 200 words), key words (up to 6 words in English), text, list of bibliographical references, picture descriptions (if there are any), picture and graph references.

Besides original scientific and professional studies, every issue of the journal may contain essays of renowned academics, book reviews and information about international conferences as well as brief research outcomes from recently completed empirical explorations.

Citations and Lists of Bibliographical References:

Citations should take the following form:

STN ISO 690 – Documentation.

Bibliographical References:

References to these standard works should be consistent: the method of the first indication and the date.

Dates for submissions: 1.2., 1.4., 1.6., 1.9., 1.11.

Contact: studiascientifica@ku.sk

Code of Ethics for Publishing Articles in the Scientific Journal: STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

The publication process in the journal *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE* is governed by the standards for publication ethics of the scientific board of EU companies Elsevier and COPE/Committee on Publication Ethics.

Duties of Authors According to the Code of Ethics

The authors submitting articles to *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE* declare that their manuscripts are entirely original works. The following duties listed for authors, editors, reviewers and the publisher are binding for them and they must adhere to the principles of the journal *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE*.

Standard for Manuscripts, Access to Data and Their Retention

The authors of articles are obliged to use objective reasoning and objective results of scientific research. The data base of a scientific research should be explicitly presented. Scientific studies must be sufficiently detailed and the references used must enable readers to reproduce their work objectively.

The authors of the articles may be asked to provide source data used in the studies and articles for editorial control purposes, and if it is possible, the author should retain the used data for a reasonably long period after the publication.

Misleading or intentionally incorrect statements are considered unethical.

Originality and Plagiarism

The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others, that this has been appropriately cited or quoted. Plagiarism in all its forms constitutes unethical behaviour and is unacceptable. Plagiarism takes many forms, from ‘passing off’ another’s paper as the author’s own paper, to copying or paraphrasing substantial parts of another’s paper (without attribution), to claiming results from research conducted by others.

Multiple, Redundant and Concurrent Publication

An author should not in general publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal of primary publication. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical behaviour and is unacceptable

Citing sources

Authors should cite publications that have significantly influenced the reported article.

The article should always contain correct and full quotation of another’s paper. Information obtained privately must not be used or reported without explicit, written permission from the source, or from the owner of the property rights.

Authorship of the Article

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the final conception, design, execution, or interpretation of the reported study, article or paper. All those who have made substantial contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the paper, they should be recognised in the article. The corresponding (responsible) author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.

Fundamental Errors in the Published Works

When an author discovers a significant error or inaccuracy in their own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper if deemed necessary by the editor. If the editor or the publisher learns from a third party that a published work contains an error, it is the obligation of the author to cooperate with the editor, including providing evidence of accuracy of the original results to the editor when requested.

Duties of Editors According to the Code of Ethics

Publication decision: Editor in Chief of STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE may accept, reject or request corrections of the articles reported to the journal for publication.

In case both reviews are positive, the text is accepted to be published with the approval of editorial board. If both reviews are negative, the text is rejected. If one of the reviews is positive and the other negative, the author is invited by the editor in chief to edit the article. Subsequently, the article will be reconsidered. Unpublished materials disclosed in a submitted article must not be used in anyone's own research without the express written consent of the author.

Publication Decision

Accepting articles into individual issues of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is in the competence of editorial board of the journal which takes into account the reviews and other material acquired from the managing editor. The validation of the article in question and its importance to researchers and readers must be realized in accordance with the editorial rules. The managing editor is thus subject to legal requirements in case of libel, copyright infringement and plagiarism. The managing editor may confer with other editors or reviewers in making these decisions. The managing editor works with the manuscripts solely from the perspective of their content and quality

Confidentiality

The editor in chief or anyone in the editorial office of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE must not provide any information about submitted manuscripts to any subjects other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, members of the editorial board and publisher.

Participation and Cooperation on Handling Complaints

The editorial office shall take specific measures in case of complaints of ethical character regarding the submitted or published manuscript. These measures will generally include contacting the author of the manuscript or paper and giving due consideration to the respective complaint or claims made. The measures further include communications to the relevant institutions and research bodies and if the complaint proves to be justified, correction will be published, or the article will be retracted, or other correction will be implemented. Each reported case of unethical behaviour in publishing in the journal must be investigated, even in the case that the article has been published long time ago.

Duties of Reviewers According to the Code of Ethics

Promptness: The accepted texts will be provided to two reviewers who are professionals in the given area and come from other workplaces than the author of the text. If the reviewer is not able to finish the review of the manuscript within the agreed deadline, he/she must communicate with the editor so that the manuscript will be provided to another reviewer.

Contribution to Editorial Decisions

Reviewer helps the editor and editorial board of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE with editorial decisions about publishing/rejecting articles. Reviewer's comments assist the author in improving the paper. Peer review is an essential component of *formal* scholarly communication.

Further Aspects/Time Perspective of Review Procedure

Each suggested reviewer who does not feel qualified to review a certain manuscript, or who knows that he/she will not be able to make the review within the agreed deadline, should notify the redaction office and excuse him/herself from the review process.

Confidentiality

Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. Reviewers must not show the manuscript or discuss the manuscript with anyone unless the redactor in chief of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE permits it.

Objectivity

Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.

Citation of Sources

Reviewers should point out the data and information that are wrongly cited or not cited at all by the author. Any proclamation that the data or information were already published in the past must be supported by relevant documentation. A reviewer should bring to the attention of the editor any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which the reviewer has personal knowledge.

Publishing and Competing Interests

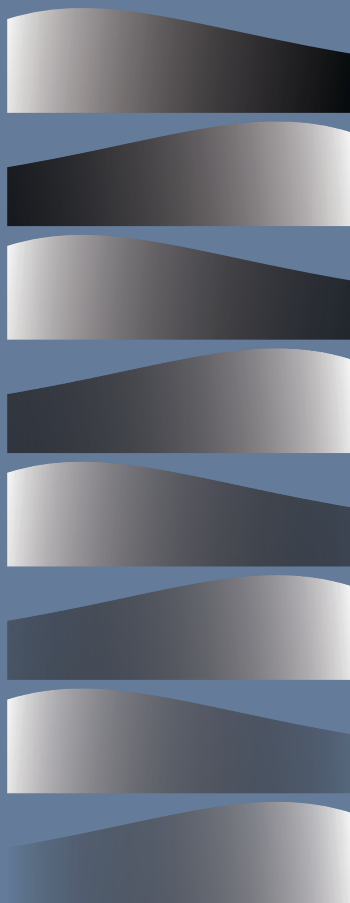
Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. Reviewers should not review articles in which a conflict of interests resulting from competitive or other relations with the author may arise.

DUTIES OF THE PUBLISHER

The publisher defines the relationship between the publisher, editors and other contracting parties, respects the confidentiality (e.g. towards the participants of a research, authors, professional reviewers), protects intellectual property and copyright, and also supports editorial independence.



/3/ 2024
ROČNÍK XXIII.



ISSN 1336-2232

