
TEORETICKÉ ČLÁNKY

Mediálne kompetencie a zručnosti žiakov **(3)**
Kristína Bielčíková

Personálne zabezpečenie prevencie v základných a stredných školách **(9)**
Ingrid Emmerová

ČLÁNKY Z PRIESKUMU, VÝSKUMU A ANALÝZY

Proces desegregácie v dvoch krajských mestách (2. časť) **(14)**
Katarína Deáková

Výskyt šikanovania v základných a v špeciálnych základných školách,
v stredných a v špeciálnych stredných školách
v školskom roku 2022/2023 (2. časť) **(25)**
Mária Slovíková

Kvalita života odborných pracovníkov v základných školách **(34)**
Anna Árpová, Laura Árpová

Šikanovanie a výchovné štýly **(43)**
Denisa Rovenská

RECENZIE

Digitálna vulnerabilita detí a mládeže **(51)**
Zuzana Hrabovská

Obsah

Contents

THEORETICAL ARTICLES

Media competencies and skills of pupils' **(3)**
Kristína Bielčíková

Personnel provision of prevention in primary and secondary schools **(9)**
Ingrid Emmerová

ARTICLES BASED ON SURVEY, RESEARCH AND ANALYSIS

The process of desegregation in two regional cities (Part 2) **(14)**
Katarína Deáková

Incidence of bullying in primary and special primary schools,
secondary and special secondary schools
in the 2022/2023 school year (Part 2) **(25)**
Mária Slovíková

The quality of life of professional workers in primary school **(34)**
Anna Árpová, Laura Árpová

Educational styles and bullying **(43)**
Denisa Rovenská

REVIEWS

Digital vulnerability of children and youth **(51)**
Zuzana Hrabovská

Mediálne kompetencie a zručnosti žiakov

Kristína BIELČIKOVÁ

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

Abstrakt: výchovou ku kompetentnému používaniu mediálneho obsahu rozvíjame najmä mediálnu gramotnosť, ktorá je míľnikom k získavaniu potrebných mediálnych zručností a kompetencií na fungovanie v mediálnom svete. Kompetencie a zručnosti sú nevyhnutné na vykonávanie určitých špecifických činností a ich účinnosť dosiahneme len kvalitným a plnohodnotným výcvikom. Môžeme povedať, že sú výsledkom istého pôsobenia a je možné ich získať a zlepšovať. Pojmy kompetencie a zručnosti sa objavujú aj v rámci médií a naším cieľom je priblížiť ich obsah a význam. Jednotlivé mediálne kompetencie a zručnosti je potrebné rozvíjať v zmysle bezpečného uvedomelého používania médií deťmi. Zmysluplné rozvíjanie mediálnych kompetencií a zručností považujeme za jednu z možností prevencie online ohrozenia, ktoré môžu priamo vplývať na žiakov.

Kľúčové slová: mediálne kompetencie, mediálne zručnosti, žiaci, mediálna gramotnosť, segregácia, inkluzívne vzdelávanie, proces desegregácie, zriaďovateľ, školy, školské obvody, podporné opatrenia.

Úvod

Mediálne kompetencie možno označiť podľa Rady Európy ako kritické a výberové postoje voči médiám. Zasahujú všetky úrovne osobnostného rozvoja človeka – kognitívnu, psychomotorickú a afektívnu. Na kognitívnej úrovni sú to vedomosti o základných informáciách o histórii, stave, trendoch a nebezpečenstvách pôsobiacich z médií. Na psychomotorickej úrovni je to najmä osvojenie praktických zručností a zapájanie sa do mediálnej komunikácie. Na afektívnej úrovni sa využíva syntéza predchádzajúcich dvoch úrovni, ktorá zabezpečuje kritické zhodnocovanie médií. Na základe rozvíjania všetkých úrovni je možné si vytvárať primerané postoje k mediálnemu obsahu (Poláková, E., 2007).

Proces rozvíjania mediálnych kompetencií zasahuje najmä postupné osvojovanie základných informácií o médiách, získavanie zručností, ktoré sú potrebné na správnu interpretáciu mediálnych správ, na analýzu mediálnych informácií, kritické zhodnocovanie mediálnej produkcie, všteповanie pravidiel a etických noriem médií (Poláková, E., 2007). Rozvoj mediálnych kompetencií a zručností je v súčasnej mediálnej spoločnosti veľmi dôležitý. Prvé mediálne zručnosti a kompetencie dieťa nadobúda v prostredí rodiny, ktorá je prvým facilitátorom. Následne dieťa v školskom prostredí prichádza ku konfrontácii s rovesníkmi a stretáva sa s odlišnými mediálnymi návykmi. V tomto prípade je žiaduce jednotné usmernenie z pozície školy. Zákazy či príkazy sú považované za neefektívne, pretože mediálne prostredie sa neprestane ďalej rozvíjať, a preto je pre deti stále lákavejšie. Rodiny, škola, ale aj širšia verejnosť stojí pred dôležitou úlohou – naučiť deti používať médiá bezpečným a obohacujúcim spôsobom. V centre záujmu stoja aj digitálne závislosti, ktoré sa stávajú čoraz väčším problémom v modernej spoločnosti, pričom súvisia s nadmerným používaním technológií a digitálnych zariadení. Môžu spôsobiť viaceré ohrozenia, napr.:

- ❖ *zdravotné problémy* – nadmerné používanie digitálnych zariadení môže spôsobiť zdravotné problémy ako napätie v očiach, bolesti hlavy, poruchy spánku a problémy so zrakom;
- ❖ *sociálnu izoláciu* – stratu reálnych sociálnych interakcií, čo môže viesť k pocitom osamelosti a depresiám;

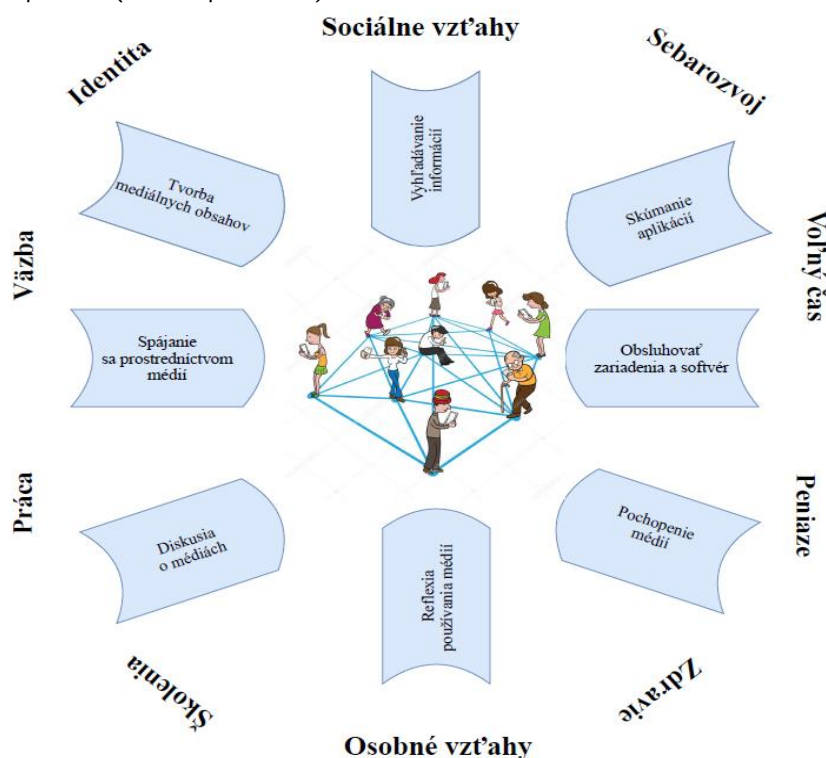
- ❖ *zníženú produktivitu* – časté prerušenia od práce kvôli digitálnym zariadeniam, ako sú mobilné telefóny a počítače, môžu znížiť produktivitu a sústredenosť.
- ❖ *bezpečnostné hrozby* – nadmerné používanie internetu a digitálnych médií môže viesť k zraniteľnosti voči rôznym bezpečnostným hrozbám, ako sú kybernetické útoky, phishingové útoky a strata osobných údajov.
- ❖ *finančné problémy* – závislosť od online hier, hazardných hier a nakupovania môže viesť k finančným problémom a zadĺženiu;
- ❖ *emocionálnu nestabilitu* – neustále vystavenie negatívnym správam, obrázkom a videám môže viesť k emocionálnej nestabilite a zvýšenému stresu;
- ❖ *zhoršené vzťahy* – prebytok digitálnej komunikácie môže viesť k zhoršeným vzťahom so svojimi blízkymi, pretože sa ľudia môžu cítiť zanedbávaní alebo ignorovaní v prospech digitálnych interakcií (Šavrnochová, M. a kol. 2020, Benkovič, J., 2007, Hupková, I., 2017, doplnené).

Je dôležité uvedomiť si tieto nebezpečenstvá a vedieť, ako správne regulovať svoje používanie digitálnych technológií, aby sme udržali zdravý a vyvážený život. Jednou z ciest je rozvíjanie mediálnych kompetencií.

Mediálne kompetencie ako súčasť prevencie

Mediálnu kompetenciu chápeme ako časť komunikačnej kompetencie, ktorá človeku pomáha lepšie sa orientovať v medializovanom svete a pomocou médií svet plnohodnotne spoznávať (Baacke, D., 1996 in Park, J., 2017). Sú súčasťou mediálnej gramotnosti a je nevyhnutné im venovať pri tejto problematike veľkú pozornosť. Sú to zručnosti potrebné predovšetkým na správne a efektívne používanie mediálnych obsahov a poskytujú kritické zhodnotenie negatívnych vplyvov.

Obrázok 1: Mediálne kompetencie (vlastné spracovanie)



Zdroj: Network Media Literacy (2021)

Nový model mediálnych kompetencií navrhli Holanďania na podporu a objasnenie mediálnej gramotnosti. Nový model mediálnych kompetencií je z roku 2021, bol upravený a revidovaný z pôvodného modelu z roku 2012. Aby sme objasnili a vysvetlili mediálne kompetencie, vypracovali sme porovnateľný náčrt modelu mediálnych kompetencií, ktorý sme následne detailnejšie charakterizovali. Centrom modelu mediálnych kompetencií sú ľudia, ktorí si intenzívne užívajú výhody mediálnej spoločnosti. Okolo nich sú koncipované dva ďalšie okruhy, ktoré sú tvorené mediálnymi kompetenciami a oblasťami. Vnútorňá časť zobrazuje osem kompetencií mediálnej gramotnosti a vo vonkajšej časti je implementovaných desať oblastí, ktoré môžu ľudia rozvíjať prostredníctvom pôsobenia médií. Jednotlivé mediálne kompetencie môžeme definovať nasledovne:

- ❖ *schopnosť obsluhovať zariadenia a softvér* – základnou kompetenciou je znalosť ovládať softvérové programy a aplikácie. Obsluhovať zariadenie a softvér je často nemalým problémom, ktorý je potrebné zachytiť v počiatočných rozvíjaní mediálnych kompetencií;
- ❖ *skúmanie aplikácií* – dnešný svet je plný inovatívnych aplikácií, ktoré dokážu zjednodušiť každodenné aktivity a rozšíriť obzory každého človeka. Nadobúdaním zručností ich ovládania sa možno vo virtuálnom prostredí rozvíjať;
- ❖ *vyhľadávanie informácií* – v dnešnej spoločnosti je veľmi jednoduché. Náročnejšie je vyhľadávať informácie, ktoré sú pravdivé a bezpečné. Jednou z kompetencií je práve znalosť vyhľadávania relevantných informácií a kritické odlišovanie nesprávnych informácií, ktoré médiá ponúkajú;
- ❖ *tvorba mediálnych obsahov* – zahŕňa fotografovanie, tvorbu videí, prispievanie do webových stránok a pod. Ide o prispievanie k mediálnej tvorbe, ktorá pomáha i ostatným a nie je nijakým spôsobom ohrozujúca;
- ❖ *spájanie sa prostredníctvom médií* – je bežnou súčasťou dnešnej online komunikácie. Spájanie sa s kamarátmi, rodičmi, kolegami, či nadväzovanie nových priateľstiev. Kompetencia spočíva v tom, ako efektívne sa spájať s ostatnými a ako udržiavať zdravé sociálne vzťahy;
- ❖ *diskusia o médiách* – kompetencia o konštruktívnych diskusiách, otvorenom dialógu, vlastnom používaní médií a o používaní médií ostatnými. Ide o vzájomný súzvuk toho ako mediálnu gramotnosť dosiahnuť;
- ❖ *pochopenie médií* – v mediálnom svete sú využívané rôznorodé skratky a algoritmy, ktoré umožňujú lepšiu orientáciu v mediálnom obsahu. Závisí najmä od toho, ako sú chápané a reprodukované;
- ❖ *reflexia používania médií* – je to schopnosť sebakritiky. Vedieť zhodnotiť do akej miery je používanie médií vhodné, bezpečné a produktívne.

Týchto osem kompetencií vysvetľuje akým spôsobom a akými cestami sa dokážeme dostať k mediálnej gramotnosti a čo je jej obsahom. Využívanie mediálneho obsahu je žiaduce, avšak, ak sú stanovené isté hranice, ktoré používanie médií robia bezpečným. Z nášho pohľadu by sme ku kompetenciám pridali preventívne hľadisko, čiže uvedomovanie si dôležitosti prevencie a informovanosti o hrozbách a negatívach médií. Kompetencie sú dopĺňané oblasťami, ktoré môžu ľudia prežívať vďaka mediálnemu pôsobeniu:

Zdravie – pôsobením médií je možné nájsť rôzne rady, informácie a pomoc v prípade ťažkostí týkajúcich sa zdravia a celkovej duševnej a psychickej pohody.

Voľný čas je dôležitý pre správne fungovanie celého organizmu. Prostredníctvom médií je možné voľný čas zmysluplne vyplniť, napr. zakúpením vstupenky na koncert, pozeraním umenia, čítaním, čítaním s kamarátmi, či ušetrením času v podobe online nakupovania.

Sebarozvoj – je charakteristický posúvaním vlastných hraníc a vedomostí. Nové médiá ponúkajú možnosti na učenie, objavovanie nových vedomostí a zážitkov. Prostredníctvom médií je možné komunikovať s ľuďmi, ktorí majú rovnaké záujmy, presvedčenie a dokážu ľuď inšpirovať k ďalšiemu učeniu a rozvíjaniu.

Identita – digitálna alebo mediálna identita znamená možnosť voľby. Je na každom človeku, čo sa rozhodne zdieľať, sledovať a vnímať. Tak ako aj v bežnom živote každý má možnosť rozhodnúť sa, tak také isté pravidlo je uplatňované aj vo svete médií. Mediálne gramotný človek dokáže rozlišovať mieru vhodnosti uverejňovaného materiálu.

Väzba – je charakteristická účasťou v komunitách. Pre lepšie poznanie a spájanie ľudí s rovnakými charakteristikami.

Osobné vzťahy – čas strávený online prináša mnoho nových vzťahov a kamarátstiev, ktoré sú vďaka častému kontaktu aj udržiavané. Je teda pomocníkom pri udržiavaní a vytváraní zdravých online osobných vzťahov.

Sociálne vzťahy – sú príznačné pre formálne vzťahy, čiže slúžia na komunikáciu s firmami, podnikmi, inštitúciami. V prípade reklamácií, informácií, či zanechania správy alebo recenzie. Dnešné firmy a podniky naplno využívajú mediálny vplyv, ktorý im umožňuje rýchlu komunikáciu s klientom a zároveň ponúka miesto rýchlej a flexibilnej reklamy.

Školenia – mediálny svet ponúka čím ďalej viac rôznych kurzov, školení, webinárov, ktoré prispievajú k rozvoju sebazvedelávania, a tým podporujú rozvoj osobnosti.

Práca – využívanie médií v profesiách začína byť bežnou súčasťou, dokonca až nevyhnutnosťou. Správne využitie médií dokáže ovplyvniť aj pracovnú sféru.

Peniaze – ľudia, ktorí dokážu využívať médiá vo svoj prospech a disponujú mediálnou múdrosťou, dokážu jednoducho získať za svoju snahu aj finančné ohodnotenie. Ide o predaj starých vecí, nákup akcií a pod. Prostredníctvom médií je možné jednoducho komunikovať s bankami a spoločnosťami zaoberajúcimi sa financiami (kol. autorov. 2021, Network Media literacy, www.mediawijzer.net).

Na dosahovanie jednotlivých cieľov prostredníctvom rôznych druhov médií model zdôrazňuje nevyhnutnosť mediálnej gramotnosti. Zdôrazňuje skutočnosť, že kompetencie mediálnej gramotnosti sú prepojené a nie je možné disponovať len jednou kompetenciou a ostatnými nie. Oblasti, ktoré sú podrobnejšie opísané, poskytujú:

- ❖ prehľad o možnostiach správneho a múdreho využívania médií,
- ❖ možno nimi naplniť svoj voľný čas, ale aj prácu,
- ❖ sú pomocníkom pri hľadaní nových vzťahov, ale aj pri udržaní fungujúcich vzťahov,
- ❖ ponúkajú možnosti tvorivosti, sebarozvoja a budujú identitu človeka,
- ❖ dokážu pozitívne vplyvať na zdravie a dobre fungujúce vzťahy v spoločnosti.

Mediálne zručnosti

Jednou z oblastí, ktorá bezprostredne súvisí s mediálnymi kompetenciami, sú aj základné mediálne zručnosti. Autori H. Jenkins a kol. (2009) poznamenali, že školy a mimoškolské zariadenia by mali venovať pozornosť rozvoju novej mediálnej gramotnosti, ktorá zahŕňa kultúrne kompetencie a sociálne zručnosti nevyhnutné na pôsobenie v mediálnom prostredí. Primárnym cieľom je rozvoj sociálnych zručností, ktoré vychádzajú z tradičných zručností a vyvíjajú sa prostredníctvom spolupráce, technických a výskumných zručností a kritickej analýzy. Medzi nové zručnosti patrí:

- ❖ *hra* – zobrazuje spôsob riešenia problémov a experimentovania. Hra je jedným zo spôsobov, prostredníctvom ktorých sa deti dokážu rýchlo a efektívne naučiť nové spôsoby riešenia vzniknutých problémov a situácií;
- ❖ *výkon* – schopnosť improvizácie a objavovania. Môžeme sem zaradiť hranie rolí, ktoré predstavuje schopnosť empatického vnímania problémov a improvizácie, cez ktorú sa prispôbuje meniacim situáciám a okolnostiam;
- ❖ *simulácia* – vytvárať dynamické modely reálneho sveta. Nové médiá ponúkajú odlišné spôsoby manipulácie s informáciami. Učitelia vedia, že priamou činnosťou a experimentovaním žiakov naučia oveľa viac. Žiaci, ktorí sa učia prostredníctvom simulácie dokážu uvedomelejšie spracovávať témy a otázky, ktoré ich zaujímajú;
- ❖ *privlastňovanie* – schopnosť zmysluplne distribuovať mediálny obsah. Môžeme ho vnímať aj ako proces zahŕňajúci analýzu a komentár;
- ❖ *multitasking* – schopnosť pozorovať svoje prostredie a zameriavať sa na detaily. Ide o schopnosť vnímať a monitorovať množstvo informácií, ktoré sú v spoločnosti distribuované;
- ❖ *distribuované poznávanie* – zručnosť využívať nástroje, ktoré rozvíjajú mentálne schopnosti. Označuje aj spôsobilosť vnímať funkcie informačných technológií a vedieť rozoznať mieru dôveryhodnosti;

- ❖ *kolektívna inteligencia* – schopnosť spájať vlastné vedomosti s ostatnými a dosiahnuť tak želané výsledky. Cieľom je naučiť žiakov riešiť problémy samostatne, ale aj rozširovať ich intelektuálne schopnosti pre prácu v sociálnych skupinách;
- ❖ *úsudok* – schopnosť správne vyhodnocovať mediálny obsah. Usudzovanie nefunguje len na základe poznatkov, ale aj v procesoch, ktoré sa využívajú najmä pri overovaní nových informácií;
- ❖ *transmediálna navigácia* – zručnosť sledovať viaceré príbehy a informácie v rôznych modalitách;
- ❖ *vytváranie sietí* – spôsobilosť vyhľadať, vyhodnotiť a zdieľať informácie. Žiak, ktorý disponuje veľkým množstvom informácií nie je vynaliezavý. Vynaliezavý je ten žiak, ktorý sa dokáže orientovať vo svete neustále sa meniacich informácií;
- ❖ *vyjednávanie* – schopnosť pôsobiť v rôznych komunitách a rešpektovať rozdielnosť a alternatívne zákony. Ide predovšetkým o rozvoj zručností, etických zásad a vzájomného rešpektu.

Jednotlivé zručnosti vytvárajú globálny zmysel a obsah mediálnej gramotnosti a poskytujú východiská. Posolstvom škôl, mimoškolských zariadení, ale aj rodičov je deťom poskytovať potrebné zručnosti a kompetencie, ktoré sú potrebné na fungovanie v dnešnej spoločnosti. V pedagogike je významné rozvíjať kompetencie učiteľa, ktoré predstavujú jeho spôsobilosti na vykonávanie činnosti a to môžeme prirovnať aj k mediálnym kompetenciám, ktoré sú potrebné na získanie spôsobilosti na prácu s mediálnym obsahom.

Psychologické mediálne kompetencie

Rozvoj mediálnych kompetencií stojí aj v popredí záujmu psychológov, ktorí si uvedomujú potrebu venovania sa tejto problematike. Pojem psychologická mediálna kompetencia vznikol najmä ako reakcia na neustály rozvoj a využívanie médií. Ak psychológ nerozumie odlišnostiam moderných detí, na ktoré má výrazný vplyv internet, televízia a iné druhy médií, nedokáže poskytnúť jednotlivcom účinnú pomoc a ochranu (Kyshtymova, I., Skorová, L., 2021). Rovnako to vplýva aj na učiteľov, či rodičov, ktorí sa musia prispôbiť aktuálnym rozdielom v spoločnosti a jej vplyve na deti a dospievajúcich. Pochopiť aký dopad môžu mať na deti mediálne obsahy a akým spôsobom ich chrániť pred nástrahami. Jednotlivé časti mediálnych kompetencií sú odlišné najmä pre:

- motiváciu* – ktorá sa vzťahuje na zaujatie rôznymi médiami a mediálnymi textami,
- kontakt* – s médiami a mediálnymi textami,
- informácie* – o základných skutočnostiach z oblastí médií,
- percepcie* – vnímania jednotlivých mediálnych komponentov,
- interpretácie* – schopnosti kriticky spracovávať fungovanie médií,
- prakticko-operatívne dôvody* – výberovosť mediálneho obsahu, sebazvedľávanie,
- kreativitu* – tvorivosť vo svete médií (Fedorov, A., 2007 in Kyshtymova, I., Skorová, L., 2021).

Psychologická mediálna kompetencia má rozdielny význam z hľadiska dvoch skupín účastníkov. Na jednej strane sú tvorcovia mediálnych obsahov a na druhej strane prijímatelia vytvorených mediálnych obsahov. Pre tvorcov mediálnych obsahov je dôležité upútať pozornosť prijímateľov. Psychologická kompetencia pre spotrebiteľov predstavuje súbor znalostí, ktoré im pomôžu orientovať sa v mediálnom svete. Psychologické mediálne kompetencie zahŕňajú okrem psychologickej zložky aj zložku semiotickú a estetickú.

Záver

V dnešnej digitálnej dobe sú tieto schopnosti nevyhnutné pre úspešné a bezpečné fungovanie detí v online prostredí. Mediálna gramotnosť sa stala rovnocennou súčasťou celkového vzdelávania, pričom deti musia byť schopné nielen konzumovať, ale aj tvoriť obsah. Výchova k mediálnej gramotnosti by mala začať v ranom veku a pokračovať počas celého školského obdobia. Rodičia, učitelia a samotné médiá majú spoločnú zodpovednosť za poskytnutie adekvátnych nástrojov a informácií, aby deti dokázali kriticky posudzovať a efektívne využívať mediálny obsah.

Pri rozvíjaní mediálnych kompetencií detí je dôležité zdôrazňovať nielen technické aspekty, ale aj etické a sociálne aspekty online interakcií. Deti by mali byť schopné rozpoznať a odhaľovať nebezpečenstvá online sveta, ako aj preukázať rešpekt voči ostatným a dodržiavať pravidlá online správania.

Celkovo vzaté, mediálne kompetencie a zručnosti sú kľúčovými prvkami moderného vzdelávania detí, ktoré im umožňujú aktívne a bezpečné zapájanie sa do digitálneho prostredia, a tým prispievajú k ich celkovému rozvoju a úspechu v dnešnej spoločnosti.

Článok bol podporený projektom UGA V/1/2024 *Sebaúcta ako pilier prevencie kyberagresie*.

Literatúra

- ▣ BENKOVIČ, J. 2007. Novodobé nelátkové závislosti. In Psychiatr. prax [online], roč. 8, č. 6, s. 263 – 266. Dostupné z: <https://www.solen.sk/storage/file/article/bff8257b5837codo23cf092ca1aa4d05.pdf>
- ▣ HUPKOVÁ, I. 2017. Internet a online závislosti. In Sociálna prevencia [online] č. 2, s. 27-30. Dostupné z: <https://www.nocka.sk/socialna-prevencia-2-2017/>
- ▣ POLÁKOVÁ, E. 2007. Mediálne kompetencie: úvod do problematiky mediálnych kompetencií. zväzok 1. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM. 144 s. ISBN 978-80-89220-65-6
- ▣ PARK, J. 2017. Media Literacy, Media Competence and Media Policy in the Digital Age. In Proceedings of the 2017 Arts, Humanities, Social Sciences and Education Conference. January 3-6. [online], Ala Moana Hotel. Honolulu, Hawaii. Dostupné z: <https://huichawaii.org/wp-content/uploads/2017/02/Park-Jooyeun-2017-AHSE-HUIC.pdf>
- ▣ KOLEKTÍV AUTOROV. 2021. In Netwerk Mediawijshed.sk [online]. © 2021. Dostupné z: www.mediawijzer.net
- ▣ JENKINS, H. et al. 2009. Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. Cambridge, MA: The MIT Press. 72 p. ISBN 9780262513623
- ▣ KYSHTYMOVA, I., SKOROVA, L. 2021. Psychological Media Competence: Basic Content and Structure. In Integrative Psychological and Behavioral Science [online]. ISSN 1932-4502. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-021-09611-1>
- ▣ ŠAVRNOCHOVÁ, M. a kol. 2020. Excesívne používanie internetu u adolescentov na Slovensku. Banská Bystrica: Belianum. 178 s. ISBN 978-80-557-1798-2

Personálne zabezpečenie prevencie v základných a stredných školách

Ingrid EMMEROVÁ

Pedagogická fakulta KU v Ružomberku
Katedra pedagogiky a psychológie

Abstrakt: príspevok sa zaoberá problematikou personálneho zabezpečenia prevencie v základných a stredných školách. Osobitnú pozornosť venuje učiteľom ako realizátorom prevencie, ako aj možnostiam vychovávateľov, sociálnych pedagógov a školských psychológov v danej oblasti. Približuje súčasný stav, problémy a nedostatky uskutočňovania prevencie.

Kľúčové slová prevencia, prevencia v školskom prostredí, realizátori prevencie.

Úvod

Personálne zabezpečenie prevencie v školách, t. j. realizátori prevencie, zohrávajú dôležitú úlohu. Prevenciu môžu realizovať pedagogickí i odborní zamestnanci škôl. Zameriame sa na úlohy a reálne možnosti zamestnancov škôl v prevencii. Aktuálnou výzvou súčasnej školskej praxe je pripravenosť pedagogických zamestnancov uskutočniť účinnú prevenciu, ako aj problémy žiakov v správaní adekvátne riešiť. Medzi všeobecné ciele výchovy a vzdelávania patrí rozvíjať sociálne, emocionálne a morálne kompetencie žiakov a podporovať ich prosociálne správanie.

V kompetenčnom profile učiteľa prvého stupňa základnej školy, učiteľa druhého stupňa základnej školy i učiteľa strednej školy sa uvádza:

- ❖ mať základné praktické skúsenosti s rozpoznávaním sociálno-patologických prejavov správania sa žiakov,
- ❖ poznať riziká sociálno-patologických javov a možnosti primárnej prevencie a nápravy,
- ❖ rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov,
- ❖ cielene zaraďuje aktivity primárnej prevencie sociálno-patologických javov do vyučovania,
- ❖ odhaľuje prejavy sociálno-patologického správania, aktívne spolupracuje so zákonnými zástupcami žiaka a odborníkmi (kolegami) pri ich eliminácii,
- ❖ vyhodnocuje účinnosť intervencií (zásahov, riešení) pri eliminácii sociálno-patologických javov v spolupráci so zákonnými zástupcami žiaka.

V základných a stredných školách môže učiteľ najlepšie a najčastejšie pôsobiť na žiakov v rámci primárnej prevencie na triednických hodinách, hodinách etickej výchovy a náboženstva, na hodinách prírodopisu a biológie, dejepisu, náuky o spoločnosti. Priestor je aj v ďalších vyučovacích hodinách, kde to učebné osnovy tematicky umožňujú. Napríklad, na preventívny rozmer telesnej výchovy poukazuje Bartík (2012), podľa ktorého prispieva k prevencii pred civilizačnými chorobami, rozvoju a formovaniu pozitívnych postojov žiakov a súčasne je prostriedkom zdravotnej a sociálnej prevencie. Osobitne zdôrazňuje prínos telesnej výchovy a športových aktivít v súvislosti s prevenciou drogových závislostí, samozrejme, ide o pozitívny vplyv aj pri iných druhoch rizikového, či problémového správania.

Dulovics (2022) uvádza, že v školskom prostredí existuje niekoľko spôsobov, ako možno personálne zabezpečiť prevenciu online rizikového správania: prostredníctvom učiteľa, ktorý zastáva funkciu školského koordinátora vo výchove a vzdelávaní (v niektorých prípadoch aj výchovného poradcu), prostredníctvom učiteľa vykonávajúceho funkciu školského digitálneho koordinátora, prostredníctvom učiteľov vyučujúcich predmety, do ktorých je možné zakomponovať prevenciu online rizikového správania, či prvky mediálnej výchovy, prostredníctvom učiteľov vyučujúcich mediálnu výchovu ako samostatný predmet a v rámci nešpecifickej prevencie prostredníctvom všetkých učiteľov, ktorí výchovným pôsobením ovplyvňujú osobnosť žiaka v smere žiaduceho rozvoja a sú pozitívnym vzorom v správaní. Musíme konštatovať, že pedagogickí zamestnanci môžu vo veľkej miere participovať aj pri prevencii ďalších druhov rizikového, či problémového správania.

Od októbra 2022 do marca 2023 sme realizovali na Katedre pedagogiky a psychológie Pedagogickej fakulty KU v Ružomberku **výskum u učiteľov základných a stredných škôl** zameraný na oblasť bezpečnosti školského prostredia, vrátane výskytu rizikového a problémového správania žiakov a analýzu vzdelávacích potrieb učiteľov v tejto oblasti. Ide o výskum v rámci riešenia projektu KEGA, ktorého hlavnou riešiteľkou je autorka príspevku.

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. Častá bola aj 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. Z výskumu tiež vyplynulo, že respondenti absolvované vysokoškolské vzdelanie v oblasti prevencie a riešenia problémového správania žiakov **nepovažujú za dostatočné**.

Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch vymedzuje kariérovú pozíciu **školský koordinátor vo výchove a vzdelávaní**. V súčasnej školskej praxi na Slovensku je ťažisko zodpovednosti za realizovanie prevencie na ich pleciach – sú to učitelia, ktorí väčšinou na plný úväzok aj učia. Koordinátor vo výchove a vzdelávaní koordinuje primárnu prevenciu drogových závislostí a ďalších sociálno-patologických javov, prierezové témy určené školským vzdelávacím programom alebo informatizáciu a vzdelávanie prostredníctvom informačno-komunikačných technológií. Koordinátor by mal preventívnu činnosť v škole koordinovať a tiež by mal spolupracovať s preventívnymi, poradenskými a inými odbornými zariadeniami, **koordinátor vo výchove a vzdelávaní rozhodne nie je jediným realizátorom** prevencie v príslušnej škole.

Z výchovného hľadiska je dôležitá funkcia **triedneho učiteľa**, ktorý zohráva významnú úlohu tak pri prevencii, ako aj riešení problémového, či rizikového správania. Triedny učiteľ má množstvo povinností a plní rôzne funkcie a úlohy, napr. výchovnú, vzdelávaciu, riadiacu, organizačnú, koordinačnú a integračnú, aktivačnú, kontrolnú, diagnostickú a i. Triedny učiteľ má najlepší prehľad o správaní žiakov a ich rodinnom prostredí a tiež vhodné podmienky na preventívne pôsobenia na žiakov počas triednických hodín. Spolupracuje tiež s rodinami žiakov a inými pedagogickými a odbornými zamestnancami v škole. Triednická hodina je určená na priame výchovné pôsobenie triedneho učiteľa na osobnosť žiaka. Cieľom triednickej hodiny je aj riešenie výchovných a vzdelávacích problémov a aktivít v príslušnej triede, teda poskytuje priestor na preventívne aktivity.

Veľký potenciál na realizovanie prevencie poskytujú aj **vychovávateľa** v školských kluboch detí, ktoré navštevuje veľa žiakov mladšieho školského veku. Ako zistila Citterbergová (2016) vychovávateľa v školských kluboch detí realizujú primárnu prevenciu. Najväčšiu pozornosť venujú prevencii agresívneho správania, ďalej prevencii neadekvátneho využívania informačno-komunikačných technológií. Jej výskumné zistenia potvrdzujú, že uskutočňujú tiež prevenciu šikanovania, intolerancie a užívania legálnych drog.

Prevenciu môžu realizovať a aj to robia odborní zamestnanci škôl. V tejto súvislosti je nutné upozorniť najmä na sociálnych pedagógov a školských psychologov. Pri ich vysokoškolskej príprave je adekvátny priestor venovaný práve prevencii a realizácia prevencie je explicitne uvedená aj v ich kompetenčných profiloch.

Prevenicia sociálno-patologických javov musí byť realizovaná na profesionálnej úrovni, odborné predpoklady na vykonávanie primárnej i sekundárnej prevencie, ako aj inej sociálnovýchovnej práce má **sociálny pedagóg**. Podľa Bakošovej (2021) cieľové skupiny školského sociálneho pedagóga tvorí zdravá populácia žiakov (napr. nadaní a talentovaní žiaci, žiaci s nerozvinutými sociálnymi kompetenciami, žiaci zo sociálne znevýhodneného, chudobného a málo podnetného prostredia) a ohrozená populácia žiakov (napr. týrané, zneužívané a zanedbávané deti, obeť násillia v škole, žiaci ohrození patologickými závislosťami a ďalšími sociálno-patologickými javmi).

Realizáciu prevencie možno pokladať za dominantnú sféru sociálno-výchovnej činnosti sociálneho pedagóga v škole, ktorý je na túto činnosť odborne pripravovaný. Ako uvádzajú Procházka, Paroubková a Počtová (2021) sociálny pedagóg predstavuje reálnu „pracovnú silu“, ktorá môže výrazne prispieť k uskutočňovaniu naplánovaných preventívnych aktivít. Sociálny pedagóg ako pomáhajúci profesionál – neučiteľ – je nápomocný v škole v mnohých oblastiach tak žiakom, ako i učiteľom a rodičom. Pôsobenie sociálneho pedagóga v škole je osobitne prínosné pri realizovaní prevencie, ďalej pre žiakov s problémovým správaním a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, pretože prostredníctvom sociálno-výchovnej činnosti im uľahčia proces socializácie. Napriek skutočnosti, že má pôsobenie školských sociálnych pedagógov v Slovenskej republike adekvátne legislatívne ukotvenie, sociálny pedagóg sa v školách vyskytuje iba ojedinele. Školský sociálny pedagóg môže významne prispieť k tvorbe bezpečného školského prostredia.

Školský psycholog má podľa Gajdošovej (2023) pracovať s celým systémom školy a s jeho podsystémami, venovať mimoriadnu pozornosť nielen práci s jedným problémovým žiakom, ale predovšetkým pracovať so skupinami žiakov v triedach, celými triedami, ročníkmi, s kolektívom učiteľov, rodičmi žiakov a s ďalšími komunitami. V práci školského psychológa sa vyžaduje uprednostniť primárnu prevenciu a klást dôraz na prípravu a realizáciu krátkodobých, stredne dlhých, ale aj dlhodobých preventívnych programov (zameraných napr. na komunikáciu s rodičmi, efektívne riešenie konfliktov v triedach, na rozvíjanie asertivity, empatie, zvládanie krízovej intervencie), ale aj na skupinové a hromadné poradenstvo a konzultačno-poradenskú prácu pre rodičov a učiteľov a iných odborných pracovníkov školy. Školský psycholog súčasnosti vystupuje ako iniciátor aplikácie pozitívnej psychológie v škole, jej aplikácie do procesu výchovy a vzdelávania, do medziľudských vzťahov v žiackych, aj učiteľských kolektívoch, do rozvíjania pozitívnych a silných stránok žiakov, učiteľov, aj manažmentu školy.

Medzi preventívne aktivity psychológa v školách výrazne súvisiace s podporou duševného zdravia žiakov a učiteľov a rozvoja ich osobností patrí:

zlepšovanie sociálnej atmosféry a klímy školy, jej jednotlivých tried a zlepšovanie medziľudských vzťahov v triednych a učiteľských kolektívoch, ako aj vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi smerujúcich k vzájomnej akceptácii, dôvere, priateľstvu a partnerstvu;

zlepšovanie sociálnych zručností žiakov, ich riešenia konfliktov, zvládania negatívnych emócií, záťaž a stresu;

rozvíjanie sociálnych kompetencií učiteľov a ich efektívne riešenie konfliktov so žiakmi a ich rodičmi;

učenie učiteľov lepšie poznávať osobnosť žiakov, robiť adekvátnu pedagogickú diagnostiku;

zabezpečovanie psychohygieny učenia a vyučovania;

realizovanie preventívnych a rozvíjajúcich programov so žiakmi vybraných tried, ktoré sú primárne zamerané na rozvoj emocionálnej inteligencie žiakov. V nich sa žiaci naučia lepšie poznávať seba a iných, adekvátne komunikovať s okolím, správne riešiť konflikty v škole i doma, byť tolerantní a znášavliví, podstatne znížiť svoje násillie, agresivitu a rozvíjať asertívne správanie sa; uskutočňovanie kvalitnej inklúzie v školách.

Realizátorom prevencie môžu byť okrem zamestnanca školy aj **odborníci z externého prostredia**. Skácelová (2003) túto skutočnosť hodnotí pozitívne, pretože žiaci majú príležitosť vypočítať si rôzne fakty aj od iných ľudí, majú možnosť porovnávať a korigovať získané informácie a svoje postoje. Najčastejšie sú to pracovníci poradenských zariadení, policajti, lekári a pod. V zmysle novelizovaného školského zákona (č. 245/2008 Z. z.) **zariadeniami poradenstva a prevencie** sú (zmena názvov): centrum poradenstva a prevencie, špecializované centrum poradenstva a prevencie.

Pri prevencii (a nie iba kriminality) je veľmi prínosné, ak školy intenzívne spolupracujú s **Políciou SR**. Táto spolupráca sa uskutočňuje najmä prostredníctvom činnosti policajtov zaradených na úseku prevencie. Policajti, preventisti, ponúkajú školám rôzne prevenčné aktivity, či už jednorazové, ale i dlhodobejšie preventívne programy, či projekty. Okrem prevencie kriminality, spolu so školami realizujú prevenciu viktimácie, zameriavajú sa aj na pravidlá cestnej premávky, zvyšovanie právneho vedomia, ale aj na prevenciu ďalších sociálno-patologických javov, napr. šikanovanie, drogové závislosti a pod. Spoluprácu škôl s policajtmi – preventistami možno hodnotiť pozitívne, mladší žiaci ocenia aj fakt vidieť profesionálneho policajta v uniforme. Pozitívne možno hodnotiť aj preventívne aktivity mestských, či obecných polícii pre žiakov základných a stredných škôl.

V tejto súvislosti je potrebné zdôrazniť, aby škola **eliminovala riziko pôsobenia neodborných, laických skupín**, neraz sektárskych či kultových. Školy dostávajú rôzne ponuky na preventívne aktivity, či dlhodobejšie programy. Je potrebné vopred si preveriť ponúkané preventívne aktivity a programy tak, aby sa predišlo prípadnému nežiaducemu vplyvu. Odborníci tiež **neodporúčajú besedy s preliečenými závislými osobami**.

V zmysle aktuálnych legislatívnych zmien v SR systém poradenstva a prevencie tvoria zariadenia poradenstva a prevencie a v školách pedagogickí zamestnanci, školský podporný tím alebo odborní zamestnanci školy. Členom školského podporného tímu je školský špeciálny pedagóg a všetci odborní zamestnanci príslušnej školy, členmi môžu byť aj iní pedagogickí zamestnanci. Ako uvádzajú Krnáčová a Križo (2021) školský podporný tím predstavuje spolupracujúcu skupinu ľudí zostavenú z odborných a pedagogických zamestnancov školy, ktorí sa aktívne podieľajú na tvorbe rešpektujúcej kultúry školy ako učiacej sa organizácie, je nutné koordinovať činnosť týchto odborníkov, aby sa zvýšil ich vplyv na budovanie pozitívnej klímy školy.

Realitu školskej praxe možno priblížiť na základe výsledkov Štátnej školskej inšpekcie (Dianovská Štofková et al., 2023):

- ❖ primárne poradenstvo v oblasti prevencie, iniciovanie preventívnych aktivít a koordinácia prevencie ako súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu, poskytovanie preventívno-výchovných konzultácií žiakom a ich zákonným zástupcom zaisťovali v školách školskí koordinátori vo výchove a vzdelávaní (koordinátori prevencie),
- ❖ preventívne aktivity boli zväčša neplánované, bez konkrétneho zacielenia, boli jednorazové,
- ❖ nevykonávanie pravidelného monitoringu zameraného na prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov.

Tieto zistenia poukazujú na nedostatky pri uskutočňovaní efektívnej prevencie v základných a stredných školách.

Záver

V škole je nevyhnutné realizovať prevenciu a prípadné prejavy problémového správania žiakov účinne riešiť. Škola, ako profesionálna inštitúcia zabezpečuje predovšetkým primárnu prevenciu a keďže je problémové správanie u žiakov rozšírené, tak aj sekundárnu prevenciu.

Prevenčná činnosť musí byť systematická a musí sa uskutočňovať počas celého školského roka adekvátnymi a vekuprimeranými formami a metódami. Okrem **špecifickej prevencie**, zameranej na jednotlivé druhy problémového, resp. rizikového správania, napríklad šikanovania, je v škole potrebné robiť aj nešpecifickú prevenciu. Pri **nešpecifickej prevencii** je potrebné u žiakov rozvíjať sociálne spôsobilosti, podporovať efektívne riešenie problémov a konfliktov, rozvíjať sociálnu komunikáciu, empatiu i asertívne správanie. Aktivity nešpecifickej prevencie nemajú priamu súvislosť s konkrétnym rizikovým správaním, vedú k dodržiavaniu zdravého rozvoja osobnosti a spoločenských pravidiel, k zodpovednosti za seba a svoje činy. Všetci učitelia môžu pôsobiť preventívne tak, že budú u žiakov rozvíjať emocionálnu inteligenciu, prosociálne správanie, kritické myslenie, asertivitu. Nemusia ísť o preventívne aktivity špecifickej prevencie, učitelia majú veľké možnosti práve v oblasti nešpecifickej prevencie. Ako uvádza Zelina (2021), odolnosť je základom prevencie v najširšom kontexte, odolný človek by mal mať dobré copingové stratégie riešenia stresov, mal by byť rezilientný voči záťaži, stresom, konfliktom, jeho osobnosť by mala byť ucelená, s vnútornou lokalizáciou kontroly správania. Nešpecifická prevencia predstavuje pôsobenie smerujúce

k celkovému formovaniu osobnosti v zmysle zdravého životného štýlu, teda osobnosti schopnej odolávať najrôznejším ohrozeniam, rizikám a negatívnym vplyvom (napr. závadovým vplyvom rovesníkov), či lákadlám (napr. z internetu).

Pri realizovaní preventívnych aktivít je potrebné vychádzať z potrieb účastníkov skupiny – triedy, nezabúdať na podporu osobného rastu a vývin žiaka. Každú triedu tvorí rôznorodá skupina žiakov a každá trieda tak má svoje špecifiká. V zhode so Škovierom (2020) možno konštatovať, že prevencia by nemala byť manipuláciou, nátlakom, ale ponukou, ktorá si žiakov získa a tí následne urobia pozitívne korekcie vo svojom hodnotovom systéme i v správaní.

Pri plánovaní preventívnych aktivít je vhodné zaradiť jednotlivé aktivity tak, aby tematicky logicky nadväzovali. Efektívne je striedanie rôznych typov aktivít – aktivity alebo hry na upokojenie, aktivizačné, využitie individuálnej práce a následná skupinová práca, napr. diskusia. Pri prevencii by mali participovať všetci učitelia, vychovávatelia, sociálni pedagógovia, školskí psychológovia. Pri prevencii problémového správania je nutné klásť dôraz na jej systematickosť, plánovanie a spoluprácu jej realizátorov. Zároveň je potrebné priebežne monitorovať správanie žiakov, aby sa zabránilo prehlbovaniu problémového správania a preventívne aktivity boli adresné.

Aktuálna je požiadavka permanentného vzdelávania učiteľov v oblasti prevencie. Vysoké školy pripravujúce budúcich učiteľov by mali pripravovať študentov aj na prácu s problémovými žiakmi a zaradiť prevenciu pre všetkých študentov, aspoň ako voliteľný predmet. Prax vyžaduje ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov v oblasti primárnej prevencie, ako aj v oblasti riešenia problémového správania. Informovanosť pedagogických zamestnancov o problematike prevencie i riešeníach problémového správania je veľmi dôležitá.

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

Literatúra

- ▣ BAKOŠOVÁ, Z.: Školský sociálny pedagóg v Slovenskej republike – teoretické rozpracovane a praktické uplatnenie. In: *Pedagogika.sk*. 2021, roč. 12, č. 3, s. 166 – 176. ISSN 1338-0982
- ▣ BARTÍK, P.: Motor and sports activities as a good means against of drug use. In: *Journal of Human Sport and Exercise*. 2012, č. 1, s. 147 – 153. ISSN 1988-5202
- ▣ CITTERBERGOVÁ, G.: Primárna prevencia sociálno-patologických javov v školských kluboch detí. In: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (12)*. Banská Bystrica: Belianum, 2016, s. 70 – 77. ISBN 978-80-557-1145-4
- ▣ DIANOVSKÁ ŠTOFKOVÁ, A. et al.: *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2022/2023*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2023, 149 s. Dostupné na: www.ssiba.sk
- ▣ DULOVICS, M.: Teoretické a legislatívne východiská prevencie online rizikového správania v slovenských školách. In: *Socialia 2022. Sociálna pedagogika v meniacej sa spoločnosti*. Banská Bystrica: PF UMB, 2022, s. 283 – 288. ISBN 978-80-557-2012-8
- ▣ GAJDOŠOVÁ, E.: Pozitívny model slovenskej školy v kontexte aplikácie pozitívnej psychológie a podpory duševného zdravia. In: *Podpora a rozvoj duševného zdravia v školách*. Žilina: IPV, 2023, s. 261 – 269. ISBN 978-80-89902-30-9
- ▣ KRŇÁČOVÁ, Z. – KRIŽO, V.: *Multidisciplinárny prístup v školách. Školský podporný tím*. Bratislava: VÚDPaP, 2021. Dostupné na: www.vudpap.sk
- ▣ PROCHÁZKA, M. – PAROUBKOVÁ, A. – POČTOVÁ, N.: Činnosti sociálneho pedagoga na základní škole. Zkušenost z České republiky. In: BAKOŠOVÁ, Z. – DONČEVOVÁ, S. (ed.) *Pedagogika a andragogika I*. Bratislava: UK, 2021, s. 166 – 173. ISBN 978-80-223-5146-1
- ▣ SKÁCELOVÁ, L.: Postup při zpracování Minimálního preventivního programu. In: MIOVSKÝ, M. a kol.: *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Univerzita Karlova, 2015, s. 142 – 147. ISBN 978-80-7422-392-1
- ▣ ŠKOVIERA, A.: O prevencii, slobode a ich kontextoch. In: *Sociálna prevencia*. 2020, č. 1, s. 5 – 6. ISSN 1336-9679
- ▣ ZELINA, M.: Psychická odolnosť ako prevencia. In: *Prevenčia*. 2021, č. 1, s. 3 – 8. ISSN 1336-3689

Proces desegregácie v dvoch krajských mestách (2. časť)

Katarína DEÁKOVÁ

CVTI SR, Bratislava

Abstrakt: príspevok sa zaoberá výsledkami analýzy procesu desegrácie školských obvodov v dvoch krajských mestách a sieti aktérov v rámci decentralizovaného školského systému, ktorí do procesu vstupovali. Dáta boli získavané pri dizertačnom kvalitatívnom výskume, ktorý bol realizovaný v časovom horizonte 2015 – 2020.

Kľúčové slová: segregácia, inkluzívne vzdelávanie, proces desegregácie, zriaďovateľ, školy, školské obvody, podporné opatrenia.

Komisár pre ľudské práva Rady Európy zverejnil v roku 2017 správu, v ktorej uvádza, že negatívne dôsledky segregácie sa dotýkajú najmä rómskych detí, detí so zdravotným znevýhodnením, detí cudzincov a iných detí v dôsledku ich sociálnych alebo osobných pomerov. Napriek existujúcej antidiskriminačnej legislatíve a politike môže prax oddeľovania skupín žiakov v konkrétnych školách alebo triedach dokonca narastať, a to aj v dôsledku súčasného nárastu príchodu migrantov a utečencov do Európy. Školská segregácia je jednou z najhorších foriem diskriminácie a vážnym porušením práv dotknutých detí, keďže ich možnosti učenia sa vážne poškodzujú izoláciou a nedostatočnou inklúziou v bežných školách. Je to jasný prejav nespravodlivosti voči menšinám a iným zraniteľným skupinám, ktorý tiež udržiava marginalizáciu celých skupín obyvateľstva v Európe.¹

Náš výskum sa zameril na proces desegregácie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít (MRK), pričom sme našu pozornosť zamerali v súlade s konceptom inkluzívneho vzdelávania aj na všetky znevýhodnené skupiny. V prvej časti nášho článku² sme sa snažili objasniť teoretický rámec nášho skúmania pri procese desegregácie na základe určovania školských obvodov na základe sociologických teórií a konceptov. Publikovali sme v nej aj vplyv na vzdelávacie výsledky žiakov segregovaných škôl. V druhej časti prinášame výsledky nášho skúmania, jeho cieľom bolo sledovať vývoj procesu desegregácie, interakcie so zmenami legislatívneho rámca, efektmi normatívneho financovania a požiadavkami miestnej verejnosti (riaditeľov škôl, rodičov, občanov), aktérov (účastníkov, stakeholderov), ktorí do procesu zasahovali. Našou snahou bolo identifikovať kľúčových aktérov, ktorí proces desegregácie spustili, alebo naopak, mu bránili a identifikovať bariéry s cieľom navrhnúť riešenia pre školskú politiku na národnej a lokálnej úrovni.

Naším základným analytickým krokom bolo vytvorenie chronológie udalostí a rekonštrukcia časovej postupnosti a nadväznosti individuálnych a kolektívnych konaní, ktoré viedli k súčasnej podobe školských obvodov. S týmto cieľom sme analyzovali dokumenty, video a zvukové nahrávky zo zasadnutí mestského zastupiteľstva, komisií, výborov, obecnej rady školy, rady škôl. Do analýzy sme zahrnuli aj mediálne pokrytie udalostí a vyjadrenia ďalších, aj „externých“ aktérov voči lokalite, ktoré sa týkali miestnych rozhodnutí.

¹ Rada Európy (2017) Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper: <https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-position-paper/168073fb65>.

² Prvá časť článku publikovaná v časopise Prevencia č. 4/2023.

Mesto Prešov

Naše skúmanie formou rozšírenej prípadovej štúdie rešpektovalo potrebu pristupovať k skúmaniu vzdelávacieho systému ako systému s viacúrovňovou reguláciou (Potůček, 2005). Aktérmi usilujúcimi sa o vplyv na vzdelávaciu politiku mesta aj mimovládne organizácie (MVO), Úrad splnomocnenca vlády pre rómske komunity (ÚSVRK), verejná ochrankyňa práv (VOP) a médiá, ale ich správy či verejné vystúpenia nemali praktický efekt. V rokoch 2015 – 2020 sa ako aktéri vo vzťahu k tvorbe vzdelávacej politiky v meste Prešov tieto subjekty neobjavujú (ich pôsobenie v meste nie je dokumentované).

Naše skúmanie vývoja miestnej vzdelávacej politiky ukázalo, že proces desegregácie spustila **racionalizácia**. Nedostatok prostriedkov naštartoval procesy, ktoré viedli k desegregácii a rozhodnutiam viacerých aktérov s rozhodujúcimi právomocami, ktoré boli vedené ekonomickými dôvodmi. Konkrétne spôsobom normatívneho financovania ZŠ nastaveného na národnej úrovni. Na druhej strane je dôležité konštatovať, že desegregácia bez dostatočných zdrojov na vyrovnávacie alebo podporné opatrenia nemôže naštartovať inkluzívne vzdelávanie v plnom zmysle – aj v sociálnom, aj v kognitívnom. Ekonomické dôvody napokon zavážili aj pri chápaní toho, čo je a čo nie je spravodlivé. O rozdelenie žiakov zo Starej tehelne medzi väčší počet škôl sa pričínili, a teda hlavnými aktérmi desegregácie boli **riaditelia škôl**. Kľúčovým faktorom v procese desegregácie bolo riaditeľmi deklarované „**spravodlivé delenie žiakov**“ od 1. ročníka.

Naznačili sme tiež, že **tlaky na optimalizáciu vzdelávacej sústavy**, teda na redukciu počtu škôl znemožnil jednu z kľúčových podmienok presadzovania inkluzívneho vzdelávania a to spoluprácu medzi školami (Booth, Ainscow, 2005). Naopak, medzi školami sa vytvorilo konkurenčné pole, charakterizované **bojom o žiaka**, napr. fenomén označený ako „kradnutie žiakov“ vedúcou odborou školstva mestského úradu na poradiach riaditeľov škôl, boj o žiakov so ŠVVP (ZŠ Prostějovská zaviedla rovnaký program pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS) ako ZŠ Matice slovenskej). Mesto, napriek nedostatočnej naplnenosti kapacity škôl, deklarovalo dlhodobé nedostatočné financovanie zo strany štátu. Mesto oznamovalo „rovnaké“ pridelovanie finančných prostriedkov štátnym, súkromným aj cirkevným školám.

Naša analýza vývoja vzdelávacej politiky v meste tiež ukázala veľký vplyv mobilizácie verejnosti. Vplyvom odporu verejnosti a najmä rodičov (protesty, petície) nakoniec k plánovanému zrušeniu škôl neprišlo. Preto je možné rodičov považovať za aktérov s najväčším vplyvom na podobu školských obvodov v meste Prešov. Do roku 2017 v dôsledku vyradenia ZŠ so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít zo siete verejných základných škôl (a jej premeny na súkromnú školu) nevznikla nutnosť rozdeliť jej žiakov do iných škôl. Mesto uplatňovalo kombináciu segregáčného, spontánneho a výberového modelu (Čada, Hůle, 2019).

Segregačný model bol uplatňovaný na základe vytvorených školských obvodov, kde väčšina žiakov zo segregovanej časti mesta bola pridelená do ZŠ Matice slovenskej. Spontánny model mesto pasívne uplatňovalo na základe slobodného výberu školy rodičmi. Rodičia, spolu s vedením škôl ponúkajúcim výberové triedy pre nadaných žiakov, boli aj „hýbateľmi“ výberového modelu.

Mesto prediskutovalo aj možnosti dopravy ako nevyhnutné opatrenie pre dochádzku detí do vzdialenejších škôl v meste, ale schválilo zľavnenú dopravu len pre žiakov a ich sprevádzajúcich rodičov z rodín v hmotnej núdzi. Okrem zľavnenej dopravy pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP) mesto, čiže primátorka a poslanci nenavrhl žiadne opatrenia. Úlohu vysporiadať sa s inklúziou a integráciou týchto detí prenechali školám. V Prešove podobne ako v iných mestách sa v tomto období podnikajú s podporou projektového financovania pokusy zavádzať inkluzívne vzdelávanie. Tieto pokusy by mali byť vyhodnocované.

Mesto Žilina

Naše skúmanie procesu tvorby školskej politiky sa aj v meste Žilina opieralo o štúdium dokumentov a zvukových záznamov rokovaní mestských zastupiteľstiev, dokumentov zo zasadnutí mestskej rady, komisií, žiadateľov a ďalších aktérov, vrátane správ v médiách a videonahrávok na sociálnych sieťach. Aktérmi na lokálnej úrovni tohto procesu boli obyvatelia a rodičia, rady škôl, riaditelia škôl, poslanci, zamestnanci MÚ odboru školstva, primátor mesta a mestskí poslanci, ktorých pôsobnosť sa posilňuje zaradením do rady škôl, členstvom v VMČ a komisiách. Ukázali sme školskú politiku ako pole zápasov, v ktorých sa stretávajú záujmy o rozvoj mesta a poskytnutie služieb pre občanov, so skupinovými a individuálnymi záujmami. Skupiny, napr. obyvatelia mesta z marginalizovaných rómskych komunít s bydliskom na Bratislavskej ceste, rodičia žiakov zo segregovanej školy Hollého, neboli v tomto procese aktívne prítomní a ich záujmy a potreby zastupovali alebo spochybovali

iní aktéri. Skúmanie rozpráv na rokovaníach MsZ tiež ukázalo, že aj po zrušení segregovanej školy a po prerozdelení žiakov, zápas o preloženie detí z tejto školy v rámci školských obvodov pokračoval.

Ako najdôležitejšie interakcie, ktoré vyvolali zmenu pôvodného rozhodnutia o rozdelení žiakov, sme mohli vidieť interakcie rodičov zo ZŠ Jarná a ich mobilizovanie predstaviteľov mesta, žilinskej verejnosti, vrátane zapájania médií a zástupcov mimovládnych organizácií. Na jej pôde sa zorganizovalo stretnutie primátora, predsedu komisie pre školstvo a mládež, vedenia školy a zástupcov rady školy a rodičov, kde sa rozhodlo o „**spravodlivom prerozdelení žiakov**“ do iných škôl v menšom počte.

Pozorovali sme pôsobenie aktérov na viacerých systémových úrovniach. Aktéri z mikroúrovne – rodičia a zástupcovia škôl – vyvolali zásadný tlak na zmenu v rozdelení žiakov zo zrušeného elokovaného pracoviska ZŠ Hollého, teda rómskych žiakov z Bratislavskej ulice medzi viaceré školy v menšom počte. Aktivity rodičov je možné hodnotiť ako podporu pokračovania segregácie vo vzdelávaní.

Podobné tendencie verejnosti zaznamenali aj iné výskumy (napr. Človek v ohrození, 2009: 80). Poslanec B. v snahe riešiť podporné opatrenia – bezplatnú dopravu týchto žiakov³ – zapojil do zdôvodnenia nároku detí aj Dohovor o právach dieťaťa. Pomocou zákazu diskriminácie a medzinárodných právnych rámcov, ktoré sú nadradené národnej legislatíve, sa pokúšal vyvolať zmeny pravidiel na mikroúrovni. Naše skúmanie identifikovalo aj nedostatočnosti v právnych rámcoch na národnej úrovni a neefektívnu kontrolu dodržiavania legislatívy štátom. **Absencia jasných pravidiel** sa dá tiež považovať za systémovú bariéru, ktorá ovplyvňuje proces tvorby školskej politiky na lokálnej úrovni, konanie a dôsledky aktérov.

Zistenia prípadovej štúdie mesta Žilina potvrdzujú zistenia Čada a Húleho (2019), že **úspech desegregačného modelu predpokladá podporu viacerých štruktúrnych a organizačných opatrení:**

- ❖ nastavenie spádových obvodov v novom všeobecne záväznom nariadení (VZN) v spolupráci a zapojení sa všetkých relevantných aktérov (najmä riaditeľov ZŠ, rodičov, neziskových organizácií, ÚSPVRK, médií),
- ❖ kontinuálna koordinácia zo strany zriaďovateľa (primátor, vedúca odboru školstva, riaditelia škôl, komisia pre školstvo – poslanci, rada školy),
- ❖ pravidelná kontrola napĺňania cieľov, zachovanie rôznosti vzdelávacieho systému, nie na úkor zníženia diverzity (kontrolu rozdelenia detí žiadali poslanci od odboru školstva),
- ❖ personálna podpora škôl prijímajúcich deti zo SZP (navýšenie asistentov učiteľa, niekde špeciálnych pedagógov), nadväzujúce služby akou je bezplatná doprava pre všetky deti a aktivity, ako je doučovanie a podpora komunitného centra pri práci s deťmi zo SZP, vytvorenie mestskej nadácie pre pomoc deťom.

Komparácia prípadových štúdií procesu desegregácie mesta Prešov a mesta Žilina v rokoch 2015 – 2020

Výsledky analýz v prípadových štúdiách mesta Prešov a mesta Žilina do roku 2015 potvrdzujú zistenia viacerých autorov, že segregácia je spôsobená rezidenčnými vzormi (Coleman, 1990: 213), teda rezidenčnou segregáciou. Rezidenčná segregácia v Prešove aj v Žiline vznikla v minulosti bytovou politikou oboch miest. Vo vzdelávacej politike oboch miest, tak ako aj na celoslovenskej úrovni, výrazne rezonovala **slobodná voľba školy**. Tento princíp podľa Colemana, ale aj ďalších autorov (Ball, 2008; Slee, 2014; Lynch, 2015; Kusá, 2009, 2016) spôsobuje **tzv. únik bielych žiakov** (Coleman, 1990). V oboch mestách, v Prešove a Žiline boli na začiatku skúmaného obdobia uplatňované segregačné modely, a to najmä určením školských obvodov mestom, podľa rezidenčných vzorov (Čada, Húle, 2019) a využitím slobodného výberu školy.

V komparácii prípadových štúdií sme vychádzali z faktorov segregácie (Čada, Húle, 2019), ktoré sme popísali v 1. časti článku. Prehľad komparácie najdôležitejších častí činiteľov procesu desegregácie školských obvodov sme zhrnuli do *tabuľky 1*.

³ Prípadová štúdia o procese rozhodovania bezplatnej dopravy pre žiakov je v prílohe č. 1.

Tabuľka 1: Komparácia podmienok a aktérov procesu desegregácie v mestách Prešov a Žilina

Indikátory	Mesto Prešov	Mesto Žilina
Demografické zmeny – pokles počtu žiakov	Áno Voľných 1 500 miest	Áno Voľných 1 700 miest
Existencia segregovanej ZŠ	Áno ZŠ Matice slovenskej	Áno ZŠ Hollého (zlúčené ako EP)
Naplnenosť kapacít ZŠ v meste	Nie Nerovnomerne 33,63 % - 131,94 %	Nie Približne rovnomerne 51 – 89 %
Výberovosť vzdelávacieho systému v meste	Áno Výberové triedy a školy pre nadaných a športovcov, špeciálna ZŠ, špeciálne triedy pre žiakov ZZ, podpora mesta pre vznik ďalších	Áno Výberové triedy a školy pre nadaných a športovcov, špeciálna ZŠ
Racionalizácia siete (zníženie počtu šk. obvodov)	Áno (ekonomické dôvody) Zmenou zriaďovateľa ZŠ z mesta na súkromného zriaďovateľa. Počet školských obvodov sa znížil na 11	Áno (ekonomické dôvody) Najprv vytvorením EP, neskôr zrušením ZŠ; mesto už predtým zrušilo ZŠ, a tak po zrušení ZŠ Hollého zostalo 12 šk. obvodov
Zrušenie segregovanej školy	Nie Mesto zmenilo 1 ZŠ na súkromnú, čím sa umocnilo konkurenčné prostredie. V roku 2020 súkromná škola začala vytvárať triedy pre nadaných, aby zvýšila počty žiakov, a tým aj financovanie	Áno
Rozdelenie žiakov MRK	Áno – spravodlivé delenie žiakov Rozhod. aktéri: riaditelia ZŠ	Áno – spravodlivé rozdelenie záťaže integrácie žiakov zo SZP Rozhod. aktéri: rodičia žiakov (s pomocou tlaku médií)
Explicitné kritériá rozdelenia žiakov MRK	Áno Ekonomická spravodlivosť (rovnomerne rozdelenie normatívu) – delenie žiakov podľa čísel domov Kľúčoví aktéri: miestny úrad, riaditelia ZŠ	Áno Spravodlivosť ako zohľadnenie záťaže s organizáciou cesty do školy pri viacdenných rodinách (kvôli spoločnému cestovaniu) Kľúčoví aktéri: miestny úrad, rodičia žiakov
Proces desegregácie – rozdelenie žiakov MRK do viacerých šk. obvodov	Áno Postupný model (najprv len 1. ročník, následne ďalšie)	Áno Úplný model (všetci žiaci školy podľa rodín)
Spolupráca medzi školami	súťaž	súťaž
Spolupráca mesta s MVO a národnými inštitúciami	Nie	Áno CVEK, ÚSPVRK, aktivisti, MŠVVŠ SR, médiá
Vplyv zmeny legislatívy o nediskriminácii a neprípustnosti segregácie – z národnej úrovne	Nie	Nie (využívaná len argumentačne)

Tabuľka 1 (pokračovanie): Komparácia podmienok a aktérov procesu desegregácie v mestách Prešov a Žilina

Indikátory	Mesto Prešov	Mesto Žilina
Vplyv lokálnej (mikro) na národnú úroveň (mezo) tvorby politiky	Nie	Áno (netýka sa vzdelávania, ale zákona o odpadoch, ktorý ovplyvnil rozhodnutie o bezplatnej doprave) Cez VOP použitím medzinárodnej legislatívy (makro) – zmena právnych rámcov o odpadoch (dlh dieťaťa prechádza na rodiča)
Doprava zadarmo	Nie (zľavnené cestovné pre žiakov od 6 do 16 rokov a zľavnené cestovné pre žiakov do 10 rokov so sprievodom v hmotnej núdzi a podľa zoznamu MÚ) Rozhod. aktéri: poslanci MsZ	Áno (všetky deti) Rozhod. aktéri: poslanec MsZ v spolupráci s MVO
Ďalšie opatrenia na podporu inklúzie	Áno Vznik MŠ na ZŠ Matice slovenskej, kvôli povinnej predškolskej dochádzky všetkých žiakov, zapojenie sa do NP (2019 – 2021), navýšenie PZ a OZ cez NP (opatrenia implementované len na základe vplyvu štátu)	Áno Zapojenie 3 škôl do projektu INSCHOOL, doučovanie, vznik Mestskej nadácie pre pomoc deťom, navýšenie PZ a OZ cez NP (opatrenia implementované aj vplyvom štátu, ale najmä mestom v spolupráci s MVO)
Kontrola procesu desegregácie	Nie (na porade riaditeľov boli upozornení, aby si „nekradli deti“).	Áno Poslanci si vyžiadali dokument o rozdelení žiakov a ich možnosť kontroly
Zaraďovanie žiakov do špeciálnych tried v bežných školách	Áno (nárast)	Nie
Zaraďovanie žiakov do špeciálnych škôl	Áno (z výberovej školy po procese desegregácie)	Áno (pred procesom desegregácie , vyplýva z informácií primátora)
Ďalšie opatrenia na podporu inklúzie	Áno Vznik MŠ na ZŠ Matice slovenskej, kvôli povinnej predškolskej dochádzky všetkých žiakov, zapojenie sa do NP (2019 – 2021), navýšenie PZ a OZ cez NP (opatrenia implementované len na základe vplyvu štátu)	Áno Zapojenie 3 škôl do projektu INSCHOOL, doučovanie, vznik Mestskej nadácie pre pomoc deťom, navýšenie PZ a OZ cez NP (opatrenia implementované aj vplyvom štátu, ale najmä mestom v spolupráci s MVO)

V oboch mestách boli identifikované vylúčené časti mesta, v ktorých žili rodiny z MRK⁴. Títo žiaci boli pridelovaní prostredníctvom VZN do jedného alebo dvoch školských obvodov. Do týchto obvodov patrili aj „nerómske“ ulice, ale v dôsledku využívania slobodného výberu školy takmer výhradne rodičmi s vyšším vzdelaním, tieto školy postupne nadobudli charakter segregovaných škôl (v Prešove ZŠ Matice slovenskej a v Žiline ZŠ Hollého). Môžeme teda povedať, že segregované vzdelávanie bolo v týchto mestách dôsledkom politiky kopírujúcej **rezidenčnú segregáciu a výberovú segregáciu** (existencia a tvorba výberových škôl/tried, špeciálnych škôl) a v prípade mesta Prešov špeciálnych tried v bežných školách.

Obe mestá mali v dôsledku *demografických zmien* (viac sme priblížili v úvode prípadových štúdií, aj v časti výber prípadov) problém s nenaplnenými kapacitami v školách, ktorých sú zriaďovateľmi, čo *malo vplyv na zníženie finančných prostriedkov od štátu pre školy*⁵ a centrálny tlak *optimalizovať* (synonymum racionalizácia) siete škôl. Obe mestá ešte pred sledovaným obdobím

⁴ Podľa Atlasu rómskych komunít (2013), dokumentov a monitoringu médií.

⁵ Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní škôl a školských zariadení.

pristúpili k vyradeniu škôl zo siete a k zníženiu počtu školských obvodov (mesto Prešov v roku 2011, mesto Žilina od roku 2013). Rozdielna však bola naplnenosť kapacít v školách v jednotlivých mestách. Zatiaľ čo v meste Žilina bola naplnenosť v roku 2016 od 51 % do 89 %, v meste Prešov v šk. roku 2017/2018 od 33,63 % do 131,94 % s tým, že **najväčšia naplnenosť bola v školách s triedami pre nadaných žiakov a najmenšia v školách, kde prevažovali žiaci z MRK**. Táto nerovnomerná naplnenosť škôl odzrkadľuje, že rozmiestnenie žiakov v školách „regulovali“ v meste Prešov výrazne práve rodičia, využívaním inštitútu práva slobodného výberu školy a tiež školy s **ponukou výberových tried a špeciálnych tried**. V roku 2011 petícia rodičov a obyvateľov mesta Prešov proti rušeniu troch ZŠ zastavila tento zámer. Aj preto mesto pristúpilo k racionalizácii nakoniec len zmenou zriaďovateľa ZŠ Mukačevská na súkromného zriaďovateľa, ktorý rozšíril kurikulum školy o podporu technického vzdelávania a nemeckého jazyka. Tým sa síce znížil počet školských obvodov, ale mestské školy získali konkurenciu a ich naplnenosť sa nezvýšila. Ukazuje sa to v boji o žiaka, ktorý ale napokon viedol k záujmu riaditeľov škôl o spravodlivejšie rozdelenie detí z lokality MRK, čo potvrdzujú zistenia J. Colemana a Ch. Clotfeltera⁶. Boli sme svedkom aj boja o žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ) medzi dvoma školami, a to zavedením rovnakého programu pre žiakov s NKS.

Mesto Žilina rozhodovalo o vyradení škôl zo siete na základe explicitných kritérií. Málo naplnenú segregovanú školu ZŠ Hollého. Pre systémovú prekážku – *podmienky zapojenia sa do projektov financovaných z EÚ* ju muselo počas určitého obdobia (až do roku 2017) zachovať.

Porovnanie oboch prípadových štúdií ukazuje výrazný rozdiel v dynamike a rozhodnutiach mesta. Mesto Prešov, napriek kritickým správam MVO a médií, proces racionalizácie ZŠ zabrzdlilo **pre segregáčny tlak verejnosti**. Mesto Žilina najprv rušilo bežné (nesegregované) školy a neskôr rušenie segregovanej školy a rozdelenie jej žiakov odôvodnilo argumentáciou poučenou *medzinárodnými dohovormi* a expertnými zisteniami vďaka spolupráci s MVO (CVEK, J. Lajčáková) a ÚSVRK. Zrušením alebo zmenou školských obvodov museli obe mestá pripraviť nové VZN o určení školských obvodov, teda rozdeliť žiakov zo zrušených školských obvodov. V odôvodnení nových obvodov sa ani jedna samospráva neodvolávala na *národné alebo medzinárodné právne rámce* s výnimkou povinnosti určovať školské obvody prostredníctvom VZN. Na jednej strane „vplyv“ by bol *zreteľný práve cez odôvodňovanie, legitímovanie navrhovaných opatrení odkazom na princípy týchto dohovorov*. Návrh prichádzal v oboch prípadoch zo strany mestského úradu, prešiel predpísaným postupom cez orgány mesta až po schválenie VZN poslancami MsZ. Nutnosť racionalizácie siete škôl je ale princíp vyžadovaný zhora, ovplyvnený systémom financovania na žiaka. Na druhej strane, pre samosprávy je zrejme *dôležitejšia legitímnosť* z pohľadu obyvateľov a vedení škôl, ktorí v oboch mestách požadovali „minimalizáciu záťaž“ v podobe spravodlivého rozdelenia žiakov zo segregovanej časti mesta.

V skúmanom období **obe samosprávy pristúpili k procesu desegregácie školských obvodov**, ale v každom meste bol odlišný postup. Aj aktéri, ktorí vstupovali do procesu, sa odlišovali. Mesto Prešov rozdelilo deti na základe bydliska vo vylúčenej časti mesta *podľa čísla domov* do siedmich najbližších školských obvodov postupne, najprv len od 1. ročníka a následne každý školský rok. Išlo o *postupnú desegregáciu*. Preto sme tento proces pomenovali **model postupnej desegregácie**. Mesto Žilina dôsledkom zrušenia segregovanej školy rozdelilo deti bydliskom vo vylúčenej časti mesta *podľa rodín* do siedmich školských obvodov tak, aby rodina cestovala spolu, pričom podmienkou bolo *najviac jedno až dve deti v triede*. Tu môžeme hovoriť o **modeli úplnej desegregácie**⁷. Zatiaľ čo v Prešove boli hlavným aktérom s najväčším vplyvom na proces desegregácie, a teda regulátorom (Potůček, 2016) „spravodlivého delenia žiakov“ **riaditelia škôl**. V meste Žilina to boli **rodičia s pomocou tlaku médií**. V oboch prípadoch bolo výsledné rozdelenie detí medzi školy výsledkom interakcie kolektívnych rozhodnutí na úrovni štátnych politik a miestnych samospráv a individuálnych rodinných rozhodnutí (Coleman, 1990).

⁶ Coleman aplikoval výsledky štúdie Ch. Clotfeltera o desegregácii zahŕňajúcej rasovú rovnováhu v celom systéme v okresoch Mississippi. Clotfelter zistil, že keď sa percento čiernych detí zvýšilo zo 40 % na 80 %, začali deti bielych opúšťať tieto školské obvody a zvýšilo sa z približne z 20 % na približne 90 % žiakov zapísaných do súkromných škôl (tzv. white flight). L. Munford v inej štúdii z Mississippi zistil, že keď sa percento čiernych detí zvýšilo zo 40 % na 90 %, percento sa zvýšilo z približne 5 % na približne 90 % bielych žiakov, ktorí opustili verejné školy v prvom roku. Na každých 10 % nárastu podielu čiernych detí v týchto školách, pripadalo 16 % bielych detí, ktoré opustili školy. Zo štúdie z celého okresu Florida, výsledky výskumu M. Gilesa a jeho spolupracovníkov ukázali, že keď bolo percento čiernych detí nižšie ako 30 %, strata bielych bola malá (Coleman, 1990: 201). Coleman zistil, že situácia je však celkom iná v centrálnych mestských školských obvodoch, ktoré sú obklopené prevažne bielymi prímestskými školskými obvodmi. To je charakteristické pre väčšinu veľkých miest, najmä pre veľké mestá na východe a stredozápade USA. V menšej miere to platí pre stredne veľké mestá. Desegregácia v takýchto mestách prináša značnú stratu bielych v prvom roku a pokračujúcu stratu aj po prvom roku (Coleman, 1990: 202).

⁷ Jednorazová segregácia môže byť aj v prípade zrušenia školy a rozdelenia žiakov iba do dvoch najbližších ZŠ (napr. zámer na začiatku procesu desegregácie v meste Prešov), a teda nešlo by o desegregáciu de iure.

Z najdôležitejších opatrení na podporu desegregácie v školách považujeme **bezplatnú dopravu žiakov do škôl**. V meste Prešov na návrh poslancov bola **zľavnená doprava** odsúhlasená len pre žiakov a ich sprievod, ak má žiak vek menej ako 10 rokov, čiže pre rodičov sprevádzajúcich žiakov z MRK, pokiaľ necestujú samé. V meste Žilina bol návrh mesta **na bezplatnú dopravu** schválený pred rozhodnutím o zrušení segregovanej školy a nebol zamýšľaný ako podporné opatrenie – viedli ho ekonomické dôvody (prihlasovanie sa obyvateľov na trvalý pobyt, zvýšenie disciplíny v platení poplatkov mestu v dôsledku podmienky bezdlžnosti). Podmienka bezdlžnosti po zrušení segregovanej školy komplikovala dostupnosť tejto služby práve deťom zo SZP. Odstaňovanie tejto podmienky sa stalo predmetom sporu, do ktorého sa zapojili aktéri rôznych úrovní systému, vrátane odkazov na medzinárodné právne rámce a tiež na problematické ustanovenia domácej legislatívy (zákon o odpadoch), čo viedlo k mobilizácii verejnej mienky a **MVO (zbierka na cestovné lístky pre žiakov zo SZP)**. Okrem čiastočného riešenia dopravy sme v meste Prešov zaznamenali opatrenia na podporu inklúzie, len zapojením ZŠ Matice slovenskej do národného projektu v rokoch 2019 – 2021 (NP z úrovne štátu), a založením MŠ v tejto škole a **vzniku spojenej školy**⁸. Obe mestá Prešov aj Žilina v školách **mierne navýšili počet PZ a OZ** na základe NP, teda platených prostredníctvom EU fondov na určité obdobie. V meste Žilina bolo deklarované **doučovanie žiakov z MRK** v spolupráci s MVO a zapojenie troch ZŠ do **medzinárodného pilotného projektu INSCHOOL** (Rada Európy, Európska komisia) a mesto založilo **Nadáciu pre pomoc deťom**. Mesto Žilina aktívne vytváralo podporné opatrenia na lokálnej úrovni, ale mesto Prešov využilo podporu len v jednej škole z národnej úrovni.

Pre komparáciu oboch štúdií sú dôležitým zistením aj odlišné varianty procesu desegregácie. Prvým typom desegregácie (mesto Prešov) bolo zachovanie školy so špeciálnymi triedami pre žiakov s NKS a jej rozšírenie o MŠ v roku 2020. Ide o **model postupnej desegregácie**, keď mesto – poslanci MsZ rozhodli o postupnom delení žiakov od 1. ročníka podľa čísla domu bydliska. Podľa údajov školskej štatistiky sa počet žiakov v škole dokonca zvýšil. Na základe dostupných dát však nie je možné zistiť, či žiaci tejto ZŠ zo špeciálnych tried a aj MŠ nie sú prevažne žiaci z MRK. Druhým typom (mesto Žilina) bolo zrušenie segregovanej školy vyradením zo siete a následné rozdelenie všetkých žiakov do ostatných škôl podľa rodín. Ide o **model úplnej desegregácie**.

Záver

Cieľom nášho skúmania školskej politiky mesta bolo identifikovať pôsobenie aktérov podieľajúcich sa na jej tvorbe a dynamike tohto procesu a tiež identifikovať bariéry a podmienky pre implementáciu politiky inkluzívneho vzdelávania v SR. Presadzovanie ideí a princípov inkluzívneho vzdelávania je v prípade Slovenska typickým príkladom „zmeny zhora“ – zmeny, ktorá má pôvod v medzinárodných dohovorech, z ktorých sa postupne dostáva do legislatívnych rámcov národnej politiky vzdelávania a následne aj na lokálnu úroveň a do samotných škôl. V našom skúmaní sme sa preto zameriavali na spôsoby, akými dochádza k interakcii rôznych úrovní systémovej regulácie vzdelávania a prenosu a presadzovaniu zásad inkluzívneho vzdelávania.

V súlade s týmto zameraním sme si zvolili metodológiu rozšíreného skúmania prípadu M. Burawoya (1998, 2009), ktorá zdôrazňuje dôležitosť skúmania interakcií a vplyvov rôznych kontextov a systémových úrovní na možnosti a organizáciu lokálneho života. Táto metodológia predpokladá tiež multimetódové skúmanie a využívanie rôznorodých zdrojov informácií, od pozorovania (ktoré v našom prípade umožňovali či nahrádzali videozáznamy a doslovné prepisy zasadnutí miestnych zastupiteľstiev), po právne a inštitucionálne dokumenty a štatistiky. Konceptia inkluzívneho vzdelávania v meste, či na národnej úrovni by mala bezpodmienečne zahŕňať **podporné opatrenia na zníženie nerovností znevýhodnených detí**, vrátane detí, ktoré znevýhodňuje nízka úroveň kultúrneho kapitálu.

Rozšírené prípadové skúmanie zahŕňalo skúmanie postupov, ktorými sa presadzujú medzinárodné dohovory do národnej legislatívy v oblasti vzdelávania. Upozornili sme na chýbajúce sankčné mechanizmy (s výnimkou diskriminácie) a slabú pôsobnosť medzinárodných inštitúcií, ktorá sa obmedzuje len na odporúčania národným vládám. Predstavili sme postupy dvoch samospráv, miest Prešov a Žilina pri desegregácii školských obvodov. Naša analýza ukázala, že v sledovanom období 2015 – 2020 Slovenská republika vo vzdelávacej politike nevytvorila žiadne nové dočasné vyrovnávacie opatrenie, ktoré by bolo nárokovateľné a uľahčilo aplikovanie antidiskriminačného zákona v tejto oblasti. Opatrenia vytvárala len na základe stratégií a projektov, ktoré však nie sú záväzné, pokiaľ nie sú ukotvené v právnych rámcoch. Zároveň tieto opatrenia financuje len

⁸ Udalosťou, ktorá iniciovala tento vznik MŠ nebola podpora detí, ale novela školského zákona o povinnom predškolskom vzdelávaní a nedostatočné kapacity v MŠ v meste. Tento jav vyjasňuje úlohu štátu a nastavenie noriem pre samosprávy, ktorými je možné implementovať podporné opatrenia najmä pre znevýhodnené deti (napr. zdieľanie logopéda alebo špeciálneho pedagóga).

z fondov EÚ. V oboch mestách bol v úvode vymedzeného obdobia nášho zisťovania uplatňovaný segregáčny model vzdelávania. Štatistické dáta (výsledky Testovania 9 z matematiky a slovenského jazyka, NÚCEM) ukazujú slabé výsledky žiakov zo segregovaných škôl, najmä v meste Prešov. V oboch mestách prišlo k procesu desegregácie školských obvodov, ale ani v jednom nebolo rozhodnutie zdôvodnené/legitimované odkazmi na medzinárodné dohovory (makro) alebo národnú legislatívu a strategické dokumenty (mezo) o nediskriminácii, či inklúzii. Úprava školských obvodov bola vykonaná v záujme „racionalizácie siete škôl“, teda z dôvodu vykonania úspor finančných prostriedkov. V meste Prešov bola vykonaná na základe dohody riaditeľov škôl a v meste Žilina na základe tlaku rodičov a médií prišlo k rozdeleniu detí z MRK do viacerých školských obvodov „spravodlivým delením týchto žiakov“. V každom meste prebehol proces desegregácie v inom časovom slede. V Prešove postupne, každoročne rozdeľovali žiakov prvých ročníkov do siedmich škôl podľa čísla domu, pričom starší žiaci zostali v pôvodných školách, teda v segregáčnom prostredí – **model postupnej desegregácie**. V meste Žilina zrušili segregovanú školu, jednorazovo rozdelili všetkých žiakov do viacerých školských obvodov podľa rodín (aby rodina cestovala spolu) – **model úplnej segregácie**. Každé mesto poňalo podporné opatrenia pre inkluzívne vzdelávanie iným spôsobom: mesto Žilina na lokálnej úrovni (vytvorilo Nadáciu pre pomoc deťom, po dlhom boji zaviedlo bezplatnú mestskú dopravu pre všetky deti, spolupracovalo s MVO a aktivistami, pri opatreniach ako doučovanie detí z MRK, zapojilo tri školy do projektu INSCHOOL). Mesto Prešov zabezpečilo zvýhodnené cestovné pre deti z MRK a ich sprievod. V školách síce pracovali MVO, ale išlo o priamu spoluprácu so školou. Nebola to spolupráca, ktorú by usmerňovalo mesto. V našom výskume sme identifikovali pomerne početné prekážky pre praktické uskutočňovanie koncepcie inkluzívneho vzdelávania v SR na národnej a lokálnej úrovni:

Systémové bariéry na národnej úrovni (štát) do roku 2020

Nedostatočné pôsobenie štátu v nasledovných oblastiach ovplyvňujúcich pole vzdelávacej politiky:

- ❖ Neefektívna integrácia obyvateľov z MRK a zdravotne znevýhodnených obyvateľov, sociálna (nezamestnanosť, nefungujúce komunitné centrá a ďalšie), nedostatočná bytová politika (slabá fyzická a cenová dostupnosť bývania, chýbajúci princíp sociálneho mixu v bývaní), ktorá umožnila vytvárať segregované časti v mestách.
- ❖ Chýbajúce dáta, najmä etnické dáta⁹, na základe ktorých by mohol štát vytvárať a implementovať adresné dočasné vyrovnávacie opatrenia (DVO), napr. pri podpore výučby vyučovacieho jazyka ako druhého jazyka.
- ❖ Nedostatočné usmernenie škôl pomocou právnych rámcov nesegregovať žiakov ŠVVP, deti cudzincov, či inak znevýhodnených. Legislatíva na určovanie školských obvodov sa z hľadiska aplikačnej praxe nie vždy dodržiava.
- ❖ Nedostatočná kontrola dodržiavania legislatívy v prípade segregácie a diskriminácie zo strany štátu.¹⁰
- ❖ Nedostatočné financovanie rezortu školstva. Napriek politickým vyhláseniam o prioritizácii školstva (PVV), štát často nahrádza financovanie finančnými prostriedkami z EÚ fondov. Ak sú financovaní PZ a OZ takouto formou, v prípade nepokračovania alebo omeškania pokračovania ďalšieho projektu, školy, ani zriaďovatelia nemajú dostatok finančných prostriedkov na ich platy. V Správe ŠŠI o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v SR v školskom roku 2019/2020 sa uvádza: „všetky hodnotené školy nemali počet odborných a pedagogických zamestnancov vzhľadom na úväzky, počet a štruktúru integrovaných žiakov postačujúci, čo malo dosah aj na odbornú činnosť. V školách pociťovali nedostatok školských psychologov, školských logopédov, ale aj učiteľov špecializujúcich sa na vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním“¹¹.
- ❖ Príspevok na žiakov zo SZP bol veľmi nízky (150 eur na školský rok v roku 2020), a naopak, normatív žiakov v špeciálnych triedach/školách bol navýšený. Motivácia škôl zaraďovať žiakov zo SZP do špeciálnych tried/škôl nebola len na základe výhodnejšieho financovania, ale aj v možnosti mať nižší počet znevýhodnených žiakov (8) ako v bežnej triede z hľadiska potreby individuálneho prístupu. Štát by mal prehodnotiť finančnú politiku tak, aby

⁹ Napr. Ako príklad dobrej praxe zberu etnických dát v oblasti vzdelávania je možné považovať Českú republiku (od roku 2016).

¹⁰ Napr. v roku 2022 Najvyšší súd zmenil rozsudok Krajského súdu v Bratislave a potvrdil, že mesto Stará Ľubovňa a štát (MŠVVŠ SR) porušili zásadu rovnakého zaobchádzania tým, že neprijali dostatočné preventívne opatrenia na ochranu pred diskrimináciou a opatrenia na odstránenie segregácie rómskych detí na základe ich etnického pôvodu (Najvyšší súd SR, Rozsudok v mene SR, sp. Zn. 5Cdo/102/2020).

¹¹ ŠŠI: Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v SR v školskom roku 2019/2020 [cit. 10. 1. 2022], dostupné online na: https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2020/12/sprava20_web.pdf. Činnosť ŠŠI ako aktéra poľa lokálnej politiky sme ani v jednom meste v nami skúmanom období nezaznamenali.

boli školy, ale aj zriaďovatelia schopní poskytovať opatrenia pre podporu inkluzívneho vzdelávania všetkých žiakov spoločne. Takéto opatrenia sme zaznamenali len na úrovni realizácie národných projektov (z EÚ fondov, napr. V škole úspešnejší) v niektorých školách a vyhlásení výziev na rozvojové projekty v školách alebo dotácií, opäť len pre niekoľko málo škôl. To však nie je systémové opatrenie pre všetky školy. Naopak, v prípade zapojenia sa školy do projektu financovaného EÚ štruktúrami, nemohol následne zriaďovateľ takú školu zrušiť na základe politiky čerpania finančných prostriedkov z EÚ.

- ❖ Zaradenie žiakov do špeciálnych tried/škôl považujeme za systémovú bariéru štátu, ktorá tento proces umožňuje. Štát do roku 2020 nevytvoril diagnostické nástroje v rómskom jazyku alebo ktoré by rozlišovali školskú pripravenosť detí, ktoré neabsolvovali predškolskú výchovu, alebo len veľmi krátko. Je dôležité uviesť, že NKS (v meste Prešov) neznamená neovládanie vyučovacieho jazyka školy¹². Rovnaká systémová bariéra je aj pri diagnostike a edukácii detí cudzincov. Je dôsledkom nastavenia škôl a v systémovej rovine ide o absenciu ranej starostlivosti a predškolskej dochádzky.
- ❖ Diagnostika žiakov ŠVVP a tým spôsobené preradovanie žiakov do špeciálnych škôl/tried. Aplikačná prax, ale aj naše analýzy potvrdili, keď sú žiaci z MRK označení ako žiaci s NKS, za to nemožno považovať neovládanie vyučovacieho jazyka školy. Je to systémové zlyhanie štátu, pretože školy sa nedokážu vysporiadať so vstupnými rozdielmi v kultúrnom kapitále, tak prichádza k diferenciacii a selekcii ako to opísali Bourdieu a Passeron (1990).
- ❖ Chýbajúce systémové podporné opatrenia pre žiakov a učiteľov garantované štátom pre všetky školy (napr. kurikulá prispôbené individuálnemu prístupu v rôznorodom prostredí, podpora pre učiteľov, nedostatok PZ a OZ, pre deti cudzincov tlmočník/asistent, chýbajúce nástroje pre podporu školy pri komunikácii so zákonnými zástupcami žiakov z vylúčených komunít, politika podpory dopravy pre žiakov, presne mierené a najmä zaručené štátom podporné opatrenia pri uplatnení procesu desegregácie (žiadne sme neidentifikovali, ani návrhy), aby sa zmiernili negatívne dopady. Chýbajúca politika a podporné opatrenia pri využívaní slobodného výberu školy tak, aby neprišlo k úniku žiakov majority, čo by spôsobilo opätovne vznik segregovaných škôl.
- ❖ V prípade procesu desegregácie neriešil štát následne ani dopravu pre „rozdelených“ žiakov (len v prípade škôl s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny, alebo špeciálnych škôl¹³). Doprava je ponechaná na ľubovôľu mestu a jeho finančným možnostiam.
- ❖ Chýbajúca dostupnosť predškolskej výchovy. V oboch krajských mestách bol nedostatok kapacít MŠ. Naopak, nenaplnené kapacity v ZŠ otvorili možnosť v meste Prešov vytvoriť MŠ pri ZŠ, čím vznikla spojená škola (MŠ + ZŠ) s možnosťou zdieľania PZ a OZ, napr. logopéda.
- ❖ Napriek demografickým zmenám, ktoré zapríčinili množstvo voľných miest v školách, štát neprišiel s návrhom na racionalizáciu siete škôl v SR, aj keď Inštitút vzdelávacej politiky na ministerstve školstva takúto štúdiu – *Možnosti racionalizácie siete škôl* – vydal 16. 10. 2019 na základe úlohy v implementačnom pláne NPRVV v roku 2019¹⁴.
- ❖ Nezájem o štúdiu pedagogiky a učiteľstva, špeciálnej pedagogiky, sociálnej pedagogiky, atď. Následný nedostatok PZ a OZ v nadväznosti na nízke platy PZ a OZ, náročnosť práce a chýbajúca príprava budúcich PZ pri individuálnom prístupe v rôznorodom prostredí, spoločenské neuznanie postavenia učiteľa.
- ❖ Boj škôl o učiteľov, kde súkromné školy a cirkevné školy, ktoré nie sú platené iba štátom, alebo veľké, či viac podporované výberové školy majú v tomto boji finančnú výhodu.
- ❖ Nezastupovanie/nedostatočné zastupovanie záujmov detí (obyvateľov) z vylúčených komunít pri vytváraní štátnej a lokálnej politiky.

¹² ŠPÚ, Lechta (2006, 2016) medzi NKS patria: vývinová bezrečnosť, narušený vývin reči, získaná orgánová, získaná psychogénna bezrečnosť, narušenie zvuku reči, plynulosť reči, článkovanie reči, poruchy hlasu, kombinované chyby a poruchy reči, symptomatické poruchy reči: NKS pri iných, komunikujúcich postihnutiach, ochoreniach, narušeníach, narušenie grafickej stránky reči: agrafia, alexia, akalkúlia, dyslexia, dysgrafia, dyskalkúlia [cit. 1. 2. 2023], dostupné online na: <https://www.statpedu.sk/files/sk/vyskum/publikacna-cinnost/publikacie/navrh-minimalnych-diagnostických-standardov-specifické-poruchy-ucenia-poruchu-aktivity-pozornosti-narusenu-komunikacnu-schopnost.pdf>

¹³ Zákon č. 579/2003 o financovaní škôl a školských zariadení.

¹⁴ Po parlamentných voľbách v roku 2020 sa MŠVVŠ SR prestalo týmto dokumentom zaoberať, a preto je možné za systémovú bariéru považovať aj zmenu politických nominantov na poste ministra školstva a vlády SR.

Systémové bariéry na lokálnej úrovni (mesto) do roku 2020

- ❖ Do funkcií primátora/starostu a poslancov sú ľudia priamo volení obyvateľmi mesta. Priama závislosť (získanie a udržanie si) funkcie na názore voličov znižuje vôľu vykonávateľov týchto funkcií postaviť sa proti miestnej verejnej mienke. Ak vo verejnej mienke dominuje záujem udržať segregované vzdelávanie a brániť sociálnemu mixu (diverzite), takéto stanovisko predstaviteľa samosprávy podľa našich zistení prenášajú aj na rokovania a do rozhodnutí napriek platnej národnej a medzinárodnej legislatíve.
- ❖ Podpora a vznik výberových škôl, tried a vznik špeciálnych tried, čím sa podporuje raná selekcia. Mesto Prešov sa vyjadrilo, že rovnako ako štátne, podporuje finančne aj školy súkromné a cirkevné napriek skutočnosti, že segregovaná škola dostávala len 90 % zo svojho normatívu.
- ❖ Absentujúce opatrenia regulácie počtu žiakov v školách, ktoré by kompenzovali slobodný výber školy, napr. v meste Prešov boli nerovnomerne naplnené kapacity škôl, keď niektoré mali menej ako 50 %, iné, najmä výberové školy mali viac ako 100 % a vznik ďalšej výberovej triedy pre nadané deti aj v súkromnej škole.
- ❖ Absentujúca spolupráca aktérov lokálnej politiky (samosprávy, poslancov, rodičov a občanov, riaditeľov škôl, mimovládnych organizácií, štátnych inštitúcií a ďalších) pri riešení a návrhoch pre podporu inkluzívneho vzdelávania. Zdôrazniť musíme najmä chýbajúcu alebo nedostatočnú podporu spolupráce medzi školami, ktorá by zmierňovala súťaž škôl a boj o žiaka.

Aj vykonanie prvého kroku k inkluzívnemu vzdelávaniu, ktorým je určovanie školských obvodov v mestách s marginalizovanými komunitami, je politicky zložitá úloha. Bez dostatočného cieleného financovania rôznych podporných a atraktívnych programov v školách zamýšľaných ako desegregované či inkluzívne školské obvody to zriaďovatelia nedokážu. Sledovanie procesov desegregácie oboch krajských miest nám potvrdilo teóriu Bourdieho a Passerona, že vzdelávanie sa stáva poľom boja a súťaživosti, ktoré podporujú sociálne zmeny a sociálnu reprodukciu (Bourdieu, Passeron, 1977a, 1979b, Bourdieu 1994).

V ďalších výskumoch odporúčame zamerať sa na to ako samosprávy a školy pracujú s opatreniami pre podporu integrácie a inkluzívneho prostredia, alebo ponechávajú školy v neustálom boji o žiaka s podporou slobodného výberu školy. Úspešnosť oboch desegregačných modelov (postupný a úplný) a ich vplyv na nerovnosti vo vzdelávacích výsledkoch by bolo možné po časovom odstupe (teda po období, v ktorom znevýhodnené deti strávia celú školskú dochádzku v integrovanom prostredí) vyhodnotiť pri Testovaní 9 alebo Testovaní 5. Ďalším výskumom by sa malo preskúmať, aké dôsledky mal proces desegregácie na rodiny MRK, najmä ak je rodina viacdtná, na školy, učiteľov, vplyv na obyvateľov a či **prišlo k resegregačným akciám zo strany jednotlivých rodín** (Coleman, 1990) a aký efekt to malo na akademické výsledky žiakov a škôl, čo by sme mohli najskôr realizovať až po školskom roku 2027/2028, keď by prví prerozdelení žiaci absolvovali Testovanie 9¹⁵. V zhode s Colemanom to znamená, že by bolo potrebné zistiť, či a ako boli naplnené ciele desegregačnej politiky, ktorými je nielen odstránenie segregácie de iure, ale aj prínos pre znevýhodnené deti a dosiahnutie ich sociálnej integrácie (1990: 213).

V tretej časti nášho článku (v nasledujúcom čísle časopisu *Prevenica* č. 2) sa budeme venovať **analýze zmien legislatívy, nastaveniu podporných opatrení a úloh v strategických dokumentoch na národnej úrovni po roku 2020** v kontexte inkluzívneho vzdelávania.

Literatúra

- ▣ AINSCOW, M. (2005). 'Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change?', *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- ▣ BOURDIEU, P., PASSERON, J. P. (1990). 'Reproduction in Education, Society, and Culture', London: Sage Publications. (originally in 1964 in French, 1977 in English, 1979, 1994).
- ▣ BURAWOY, M. (1998). The Extended Case Method. *Sociological Theory* 16 (1), p. 4 - 33, Washington: American Sociological Association.

¹⁵ Testovanie 5. ročníkov bolo zrušené od roku 2021 ministrom školstva Gröhlingom. Na základe výsledkov tohto testovania by bolo možné analyzovať vplyv procesu desegregácie na školské výsledky už v tomto školskom roku. Pre jeho zrušenie to bude možné až pri Testovaní 9.

-
- ☒ COLEMAN, J.,S. (1990). 'Equality And Achievement In Education '(1st ed.), Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429037702>.
- ☒ ČADA, K., HŮLE, D. (2019). Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení. Praha: Úrad vlády České republiky.
- ☒ Člověk v tísní (2009). Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Závěrečná správa. Praha: Člověk v tísní, o.p.s.
- ☒ DEÁKOVÁ, K. (2023). Podmienky a bariéry inkluzívneho vzdelávania v škole - systémová a interakčná rovina (dizertačná práca), Univerzita Komenského v Bratislave FiF.
- ☒ DEÁKOVÁ, K. (2023). The decision-making process of the City Council of Prešov in the field of school policy and its impact on the elimination of inequalities. In: (In)equalities. Faces of modern Europe. Edited by: Wiktoria Morawska and Maciej Olejnik, CSNE, Wrocław.
- ☒ DEÁKOVÁ K. (2023). Proces desegregácie v dvoch krajských mestách (1. časť), časopis Prevencia roč. 22, č. 4/2023, pp. 3 – 14, dostupné online [https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/Prevencia_4_2023.pdf]
- ☒ KUSÁ, Z. (2013). Slovenský vzdelávací system a udržiavanie nerovností. In Tížik, M. a kol. Pierre Bourdieu ako inšpirácia pre sociologický výskum. Bratislava: Sociologický ústav SAV, s. 217 – 244.
- ☒ POTŮČEK, M. A KOL. (2005). Veřejná politika. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.

Výskyt šikanovania v základných a v špeciálnych základných školách, v stredných a v špeciálnych stredných školách v školskom roku 2022/2023 (2. časť)

Mária SLOVÍKOVÁ

CVTI SR, Bratislava

Abstrakt: článok obsahuje údaje o výskyte a riešení šikanovania v základných a v špeciálnych základných školách, v stredných a v špeciálnych stredných školách. Výskyt šikanovania je zachytený v troch ukazovateľoch, na jednej strane je to počet záznamov o šikanovaní, intenzita šikanovania, ktorú vyjadruje podiel žiakov so záznamami o šikanovaní z celkového počtu žiakov v školách (v základných a stredných) a podiel škôl s výskytom šikanovania z celkového počtu škôl. Prehľadov sú členené podľa zriaďovateľa škôl a regionálneho pohľadu. V prípade stredných škôl je aj členenie podľa druhu školy. Údaje sú spracované podľa stavu k 15. 9. 2023 (za školský rok 2022/2023). Súčasťou výstupu je medziročné porovnanie údajov.

Kľúčové slová: záznamy o šikanovaní, žiaci, intenzita výskytu, podiel žiakov so šikanovaním a podiel škôl, evidované záznamy o šikanovaní, zriaďovateľ, kraje, okresy.

Výskyt šikanovania v stredných školách

V **stredných školách** sa k 15. 9. 2023 evidovalo 215 záznamov o šikanovaní, ktoré boli riešené v školách (nárast oproti školskému roku 2021/2022 o 43 prípadov/o +20,0 %), z toho bolo 157 prvotných záznamov (73,02 %), nárast o 17 prípadov (o +10,83 %) a 28 prípadov (13,02 %) bolo riešených s PZ SR (ich medziročný nárast o 50 %/zo 14 na 28 v školskom roku 2022/2023).

Z celkového počtu záznamov bolo 176 (81,86 %) zaznamenaných v štátnych stredných školách (v školskom roku 2021/2022: 148 záznamov/86,05 %), čo je medziročný nárast o 28 záznamov (o +15,91 %). V súkromných stredných školách bolo evidovaných 29 záznamov (13,49 %) (v školskom roku 2021/2022: 20 záznamov/11,63 %/rozdiel o 1,86 p. b.), čo je medziročný nárast o +9 záznamov (o +31,03 %) a 10 záznamov (4,65 %) o riešení šikanovania sa zaznamenalo v cirkevných stredných školách, kde rovnako došlo k medziročnému nárastu (o +6 záznamov/o +60,0 %), podrobnejšie tabuľka 13.

Tabuľka 13: Záznamy o šikanovaní v stredných školách podľa zriaďovateľa – porovnanie

Zriaďovateľ	Školský rok 2022/2023				Školský rok 2021/2022			
	záznamy o šikanovaní (SŠ)*	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR	záznamy o šikanovaní (SŠ)	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR
Štátne	176	81,86%	135	25	148	86,05%	120	13
Súkromné	29	13,49%	15	2	20	11,63%	16	1
Cirkevné	10	4,65%	7	1	4	2,33%	4	0
Spolu	215	100,00%	140	28	172	100,00%	140	14

* SŠ – záznamy o šikanovaní v SŠ

Podiel žiakov so záznamami o šikanovaní v školskom roku 2022/2023 bol 0,11% (znamená to 215 záznamov zo 198 747 žiakov). Najintenzívnejší výskyt záznamov o šikanovaní a jeho riešení (0,14%), t. j. podiel žiakov so záznamami o šikanovaní z počtu žiakov celkom podľa zriaďovateľa, bol v súkromných školách (viac o 0,04 p. b. oproti roku 2022) a o 0,03 p. b. prekročil celkovú hodnotu (0,11%) v školskom roku 2022/2023.

Najnižšia hodnota výskytu (0,06%) bola v cirkevných stredných školách, kde rovnako došlo k medziročnému nárastu o +0,04 p. b. a v štátnych školách bol tento podiel 0,11% (rovnako ako celkový), t. j. 176 žiakov zo 161 463, podrobnejšie údaje v tabuľke 14.

Tabuľka 14: Podiel žiakov SŠ so záznamami o šikanovaní podľa zriaďovateľa

Zriaďovateľ	Školský rok 2022/2023			Školský rok 2021/2022		
	záznamy o šikanovaní (SŠ)	žiaci celkove (Z)	SŠ/Z (%)	záznamy o šikanovaní (SŠ)	žiaci celkove (Z)	SŠ/Z (%)
Štátne	176	161 463	0,11%	148	160 988	0,09%
Súkromné	29	21 009	0,14%	20	20 277	0,10%
Cirkevné	10	16 275	0,06%	4	16 178	0,02%
Spolu	215	198 747	0,11%	172	197 443	0,09%

SŠ – záznamy o šikanovaní, Z – žiaci

SŠ/Z – podiel záznamov o šikanovaní v SŠ z celkového počtu žiakov

V školskom roku 2022/2023 sa šikanovanie vyskytlo v 17,84% stredných škôl (v 119 SŠ zo 667), čo je výraznejší medziročný nárast, o +22 škôl/ o +18,49%. Z celkového počtu škôl s výskytom šikanovania bolo 96 škôl štátnych, čo tvorí z ich celkového počtu 20,30% (medziročný nárast o +3,18 p. b.), medziročný nárast bol o 15 štátnych stredných škôl. S výskytom šikanovania bolo najmenej cirkevných škôl – 11,27% (rovnako nárast o +6,98 p. b.), čo predstavuje nárast o 5 škôl oproti predchádzajúcemu roku a v súkromných stredných školách bolo šikanovanie v 12,20% škôl (nárast o +1,63 p. b.), podrobnejšie tabuľka 15.

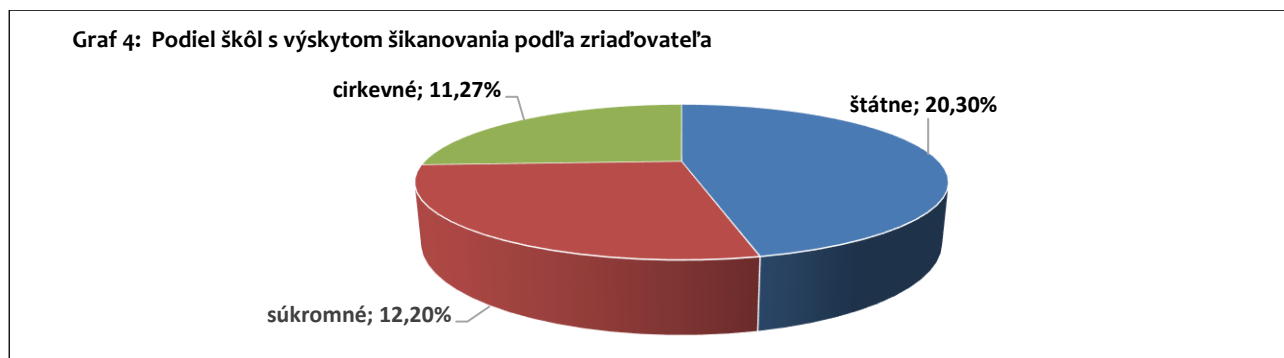
Tabuľka 15: Porovnanie stredných škôl s výskytom šikanovania podľa zriaďovateľa škôl

Zriaďovateľ	Školský rok 2022/2023			Školský rok 2021/2022		
	podiel škôl s výskytom šikanovania			podiel škôl s výskytom šikanovania		
	školy s výskytom šikanovania (Šš)	školy celkove (Š)	Šš/Š (%)	školy s výskytom šikanovania (Šš)	školy celkove (Š)	Šš/Š (%)
Štátne	96	473	20,30%	81	473	17,12%
Súkromné	15	123	12,20%	13	123	10,57%
Cirkevné	8	71	11,27%	3	70	4,29%
Spolu	119	667	17,84%	97	666	14,56%

Šš – stredné školy s výskytom šikanovania, Š – školy

Šš/Š – podiel stredných škôl s výskytom šikanovania z celkového počtu škôl

Graf 4 uvádza podiel stredných škôl podľa zriaďovateľa s výskytom šikanovania v školskom roku 2022/2023.



Výskyt šikanovania v SŠ z regionálneho pohľadu

Výskyt šikanovania z regionálneho pohľadu ukázal, že najviac prípadov šikanovania (49 záznamov/22,80 %) bolo evidovaných v Nitrianskom kraji, resp. 41 záznamov (19,10 %) v Košickom kraji. V predošlom roku to bol Žilinský kraj. Najmenej 15 záznamov bolo zaznamenaných v Trnavskom kraji (7,0 %) a v predošlom školskom roku to bolo v Banskobystrickom kraji (8/4,65 %). Vysoký počet, nad 20 záznamov, bol zistený aj v Trenčianskom, Žilinskom a v Banskobystrickom kraji (tabuľka 16), vyššie hodnoty boli aj v ostatných krajoch.

V medziročnom porovnaní došlo k nárastu záznamov o výskyte šikanovania v stredných školách v 5 krajoch (Trnavský o +2 záznamy/Trenčiansky o +11/Nitriansky o +14/Banskobystrický o +13 a v Košickom kraji o +25 záznamov). Pokles počtu výskytu šikanovania sa zaznamenal v Bratislavskom (o -4 záznamy), Žilinskom (o -14) a v Prešovskom kraji (o -4 záznamy).

Najvyšší podiel žiakov so záznamami o šikanovaní z počtu žiakov SŠ na úrovni kraja, teda najvyššia intenzita výskytu šikanovania bola zaznamenaná v Nitrianskom (0,21 %), rovnako ako v roku 2022/0,15 % aj v Trenčianskom (0,15 %) a v Košickom kraji (14 %), najnižšia hodnota (0,05 %) bola zistená v Bratislavskom kraji, detailnejšie údaje sú v tabuľke 16.

Medziročne došlo k nárastu ukazovateľa v 5 krajoch (TT: o +0,01 p. b./TN: o +0,06 p. b./NR: o +0,06 p. b./BB: o +0,06 p. b./ a KE: o +0,09 p. b.). Pokles bol evidovaný v Bratislavskom, Žilinskom a v Prešovskom kraji. Celkový nárast podielu žiakov so záznamami o šikanovaní a ich riešení bol v školskom roku 2022/2023 o +0,02 p. b. vyšší (nárast z 0,09 % v školskom roku 2021/2022 na 0,11 % v školskom roku 2022/2023).

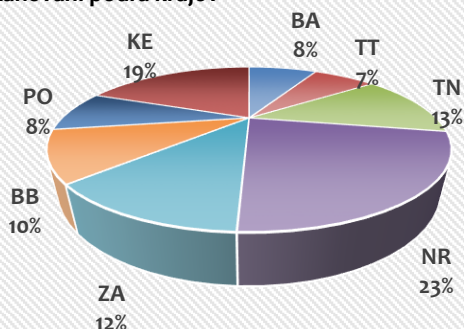
Tretím ukazovateľom je počet škôl s výskytom šikanovania. Najvyšší počet stredných škôl s výskytom šikanovania v školskom roku 2022/2023 sa zistil v Nitrianskom kraji (22), resp. 20 škôl v Žilinskom kraji. Ak sa pozrieme na počet škôl s výskytom šikanovania a ich podiel z celkového počtu podľa jednotlivých krajov bolo zaznamenané, že najvyšší podiel škôl s výskytom šikanovania v školskom roku 2022/2023 bol v Trenčianskom (36,50%/výskyt v 19 školách z 52), Nitrianskom (27,20%/výskyt v 22 školách z 81), resp. v Žilinskom kraji (23,30%/výskyt v 20 školách z 86), resp. 18,60 % v Košickom kraji (v 18 školách z 97 škôl). Najnižší podiel bol zistený v Prešovskom kraji (9,80 %), čo znamená, že výskyt šikanovania bol evidovaný v 10 školách zo 102 (tabuľka 16).

Tabuľka 16: Počet záznamov o šikanovaní, podiel žiakov, SŠ s výskytom šikanovania (2022/2023)

Kraj	Záznamy o šikanovaní v SŠ				Podiel žiakov so záznamami o šikanovaní			Školy s výskytom šikanovania		
	záznamy o šikanovaní (Zš)	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR	záznamy o šikanovaní (Zš)	žiaci celkove (Ž)	Zš/Ž (%)	školy s výskytom šikanovania (Šš)	školy celkove (Š)	Šš/Š (%)
BA	17	7,90%	14	2	17	31 545	0,05%	11	99	11,10%
TT	15	7,00%	13	1	15	18 902	0,08%	10	63	15,90%
TN	28	13,00%	25	6	28	18 201	0,15%	19	52	36,50%
NR	49	22,80%	40	6	49	23 072	0,21%	22	81	27,20%
ZA	26	12,10%	23	5	26	27 665	0,09%	20	86	23,30%
BB	21	9,80%	10	2	21	21 255	0,10%	9	87	10,30%
PO	18	8,40%	13	3	18	28 594	0,06%	10	102	9,80%
KE	41	19,10%	19	3	41	29 513	0,14%	18	97	18,60%
SR	215	100,00%	157	28	215	198 747	0,11%	119	667	17,80%

Rozloženie záznamov o šikanovaní podľa krajov je spracované v grafe 5.

Graf 5: Rozloženie záznamov o šikanovaní podľa krajov



Tabuľka 17 uvádza prehľad okresov podľa počtu záznamov o výskyte šikanovania v stredných školách v školskom roku 2022/2023.

Tabuľka 17: Záznamy o šikanovaní v SŠ podľa okresov

OKRES	Záznamy o šikanovaní (SŠ)	%	Z toho prvotné	Z toho riešené PZ SR
Bratislava V, Hlohovec, Bánovce n/Bebravou, Martin, Revúca, Veľký Krtíš, Zvolen, Bardejov, Gelnica, Košice III, Rožňava (po 1 zázname)	11	5,12%	7	1
Galanta, Skalica, Nové Mesto n/V, Púchov, Liptovský Mikuláš, Námestovo, Ružomberok, Krupina, Sobrance (po 2 záznamy)	18	8,37%	14	6
Bratislava III, Pezinok, Komárno, Čadca, Lučenec, Michalovce, Trebišov (po 3 záznamy)	21	9,77%	16	1
Bratislava IV, Zlaté Moravce, Dolný Kubín, Tvrdošín (po 4 záznamy)	16	7,44%	12	4
Piešťany, Trnava (po 5 záznamov)	10	4,65%	9	1
Bratislava II, Poprad (po 6 záznamov)	12	5,58%	11	0
Považská Bystrica, Trenčín (po 7 záznamov)	14	6,51%	13	2
Levice, Nové Zámky, Žilina (po 8 záznamov)	24	11,16%	20	3
Prievidza (9 záznamov)	9	4,19%	9	2
Prešov (11 záznamov)	11	5,12%	7	2
Nitra, Topoľčany, Žiar n/Hronom (po 13 záznamov)	39	18,14%	25	4
Košice I, Košice IV (po 15 záznamov)	30	13,95%	14	2
Spolu SR	215	100,00%	157	28

Z porovnania údajov podľa okresov bolo zistené, že najviac záznamov o šikanovaní sa evidovalo v stredných školách v okrese Košice I a Košice IV (po 15/6,98 % z celkového počtu záznamov; 215) a v okresoch Nitra, Topoľčany a Žiar nad Hronom (po 13/6,05 % z celkového počtu). Vyšší počet záznamov sa zistil aj v okresoch Prešov (11 záznamov/5,12 %) a Prievidza (9 záznamov/4,19 %). Po 8 záznamov bolo zistených v okresoch Levice, Nové Zámky a Žilina. Po 7 záznamov bolov okresoch Považská Bystrica a Trenčín, po 6 záznamov v okresoch Bratislava II a Poprad a po 5 záznamov v okresoch Piešťany a Trnava. V okresoch Bratislava IV, Zlaté Moravce, Dolný Kubín a Tvrdošín sa evidovali 4 záznamy, v 7 okresoch (Bratislava III, Pezinok, Komárno, Čadca, Lučenec, Michalovce a Trebišov) po 3 záznamy a v 9 okresoch (Galanta, Skalica, Nové Mesto nad Váhom, Púchov, Liptovský Mikuláš, Námestovo, Ružomberok, Krupina a Sobrance) po 2 záznamy o šikanovaní.

V 11 okresoch sa zistil jeden výskyt šikanovania a jeho riešenia (tabuľka 17), v 32 okresoch sa nezaznamenali žiadne prípady výskytu šikanovania.

Výskyt šikanovania podľa druhu strednej školy

A) Gymnaziá

V **gymnaziách** bolo v školskom roku 2022/2023 zaznamenaných 34 prípadov šikanovania, čo predstavuje 15,81 % zo záznamov o šikanovaní zo všetkých bežných stredných škôl.

Najviac 25 záznamov bolo evidovaných v štátnych školách (73,53 %) a rovnako po 3 prípady boli zaznamenané a riešené v súkromných, ako aj v cirkevných školách.

Oproti predošlému roku je to celkový nárast o 12 škôl (o +35,29%). Je to aj nárast v počte štátnych škôl (o +9/o +36,0 %), počet ostal vyrovnaný v súkromných školách a k miernemu zvýšeniu došlo v cirkevných školách (o +3), podrobnejšie údaje v *tabuľke 18*.

Tabuľka 18: Záznamy o šikanovaní podľa zriaďovateľa gymnázií

Zriaďovateľ	Školský rok 2022/2023				Školský rok 2021/2022			
	záznamy o šikanovaní (GYM)	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR	záznamy o šikanovaní (GYM)	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR
Štátne	25	73,53%	22	1	16	72,73%	16	4
Súkromné	5	14,71%	3	0	5	22,73%	3	0
Cirkevné	4	11,76%	3	1	1	4,55%	1	0
Spolu	34	100,00%	28	2	22	100,00%	20	4

Podiel škôl (gymnázií) s riešením šikanovania v školskom roku 2022/2023 predstavoval 9,44 % z celkového počtu škôl (22 z 233 škôl) s výskytom šikanovania. Oproti predošlému roku ide o mierny nárast (o +0,86 p. b./t. j. z 8,58 % na 9,44 %), podrobnejšie *tabuľka 19*.

Najvyšší podiel škôl s výskytom šikanovania vykazovali štátne gymnaziá (10,42 %/15 zo 144), najnižší podiel súkromné gymnaziá (7,69 %/3 z 39) a podiel cirkevných gymnázií bol 8,00 % (výskyt šikanovania bol zistený v 4 z 50 škôl).

Medziročný nárast o +6,0 p. b. bol v cirkevných gymnaziách, pri súkromných gymnaziách ide o medziročný pokles (o -2,57 p. b.).

Tabuľka 19: Podiel škôl s výskytom šikanovania podľa zriaďovateľa gymnázií

Zriaďovateľ	Školský rok 2022/2023			Školský rok 2021/2022		
	školy s výskytom šikanovania (GYM)	školy celkove (S)	SŠ/GYM (%)	školy s výskytom šikanovania (SŠ)	školy celkove (S)	SŠ/S (%)
Štátne	15	144	10,42%	15	144	10,42%
Súkromné	3	39	7,69%	4	39	10,26%
Cirkevné	4	50	8,00%	1	50	2,00%
Spolu	22	233	9,44%	20	233	8,58%

Najvyššia intenzita výskytu šikanovania (podiel žiakov so záznamami o šikanovaní z celkového počtu žiakov podľa zriaďovateľa) bola zistená v súkromných gymnaziách (0,09 %), nižšiu hodnotu vykazovali štátne gymnaziá (0,04 %) a najnižšiu cirkevné gymnaziá (0,03 %).

Z celkového počtu žiakov gymnázií je 0,05 % so záznamom o šikanovaní (34 žiakov zo 73 259), to znamená medziročný nárast o +0,02 p. b. V absolútnych číslach bola najvyššia hodnota záznamov (25) zistená v štátnych gymnaziách.

V porovnaní s predošlým školským rokom došlo k miernemu nárastu počtu žiakov so záznamom o šikanovaní, najmä v štátnych gymnaziách, podrobnejšie *tabuľka 20*.

Tabuľka 20: Podiel žiakov gymnázií so záznamami o šikanovaní podľa zriaďovateľa

Zriaďovateľ	Školský rok 2022/2023			Školský rok 2021/2022		
	záznamy o šikanovaní (GYM)	žiaci celkove (Z)	GYM/Z (%)	záznamy o šikanovaní (ZŠ)	žiaci celkove (Z)	Zš/Z (%)
Štátne	25	55 678	0,04%	16	55 471	0,03%
Súkromné	5	5 575	0,09%	5	5 226	0,10%
Cirkevné	4	12 006	0,03%	1	12 079	0,01%
Spolu	34	73 259	0,05%	22	72 776	0,03%

B) Stredné odborné školy

V **stredných odborných školách** bolo v školskom roku 2022/2023 zaznamenaných 176 prípadov šikanovania, čo predstavuje medziročný nárast o +29 prípadov (o +16,48%). Najviac, až 148 záznamov (84,09%) z celkového počtu bolo v štátnych stredných odborných školách, 22 v súkromných a 6 v cirkevných školách, detailnejšie údaje v *tabuľke 21*.

Medziročne došlo k nárastu výskytu šikanovania ako v štátnych (o +17), tak v súkromných (o +9), aj v cirkevných školách (o +3). V stredných odborných škôl (ďalej len SOŠ) sa zistil oveľa vyšší počet záznamov o šikanovaní oproti gymnáziám (o +142 prípadov/záznamov).

Tabuľka 21: Podiel záznamov o šikanovaní u žiakov SOŠ podľa zriaďovateľa

Zriaďovateľ	Školský rok 2022/2023				Školský rok 2021/2022			
	záznamy o šikanovaní (SOŠ)	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR	záznamy o šikanovaní (ZŠ)	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR
Štátne	148	84,09%	111	24	131	89,12%	103	9
Súkromné	22	12,50%	11	2	13	8,84%	11	1
Cirkevné	6	3,41%	4	0	3	2,04%	3	0
Spolu	176	100,00%	126	26	147	100,00%	117	10

Najvyššia intenzita výskytu šikanovania v stredných školách (podiel žiakov SOŠ so záznamami o šikanovaní z celkového počtu žiakov podľa zriaďovateľa) bola v súkromných stredných odborných školách 0,15%, aj v cirkevných školách (0,15%), o 0,01 p. b. prekročila celkovú hodnotu (0,14%). Nižšia hodnota 0,14% bola evidovaná v štátnych stredných odborných školách.

Celková intenzita výskytu šikanovania v stredných odborných školách bola o 0,09% vyššia ako v gymnáziách.

Tabuľka 22: Porovnanie podielu žiakov SOŠ s výskytom šikanovania podľa zriaďovateľa

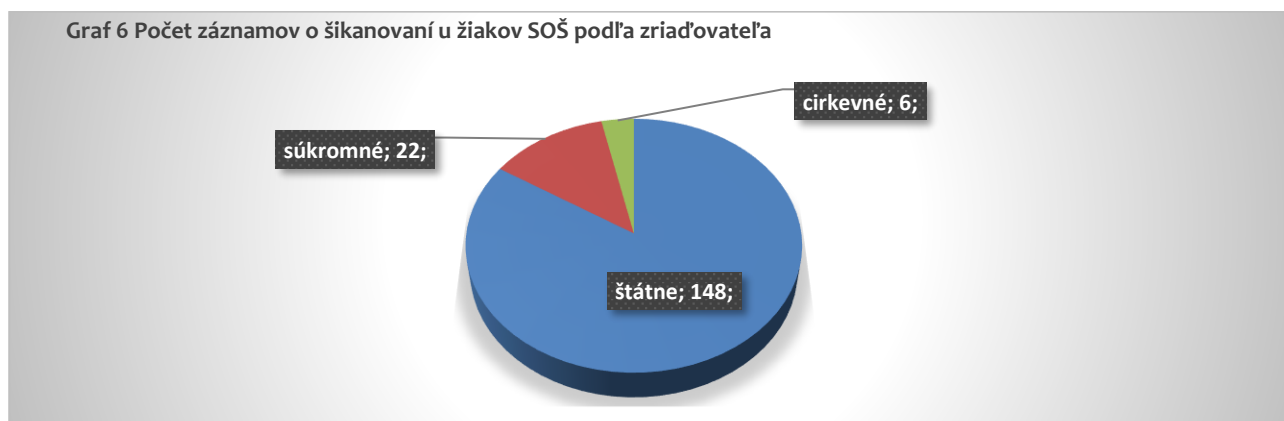
Zriaďovateľ	Školský rok 2022/2023			Školský rok 2021/2022		
	podiel žiakov SOŠ s výskytom šikanovania			podiel žiakov SOŠ s výskytom šikanovania		
	záznamy o šikanovaní (SOŠ)	žiaci celkove (Z)	SOŠ/Z (%)	záznamy o šikanovaní (ZŠ)	žiaci celkove (Z)	Zš/Z (%)
Štátne	148	104 099	0,14%	131	103 686	0,13%
Súkromné	22	14 309	0,15%	13	13 880	0,09%
Cirkevné	6	4 087	0,15%	3	3 904	0,08%
Spolu	176	122 495	0,14%	147	121 470	0,12%

Najvyšší podiel škôl s výskytom šikanovania sa zistil v štátnych SOŠ (24,46%), t. j. 79 škôl z 323, znamená to medziročný nárast o +4,34 p. b. (nárast v predmetnom roku zo 65 na 79 škôl). Nárast bol zistený aj v súkromných školách (10 zo 74/13,51%), t. j. nárast o +2,7 p. b., a rovnako k nárastu došlo aj v cirkevných školách o +9,47 p. b. (*tabuľka 23*).

Tabuľka 23: Porovnanie podielu SOŠ s výskytom šikanovania podľa zriaďovateľa

Zriaďovateľ	Školský rok 2022/2023			Školský rok 2021/2022		
	podiel škôl s výskytom šikanovania			podiel škôl s výskytom šikanovania		
	školy s výskytom šikanovania (SOŠ)	školy celkove (S)	SOŠ/S (%)	školy s výskytom šikanovania (SŠ)	školy celkove (S)	SŠ/S (%)
Štátne	79	323	24,46%	65	323	20,12%
Súkromné	10	74	13,51%	8	74	10,81%
Cirkevné	4	20	20,00%	2	19	10,53%
Spolu	93	417	22,30%	75	416	18,03%

Graf 6 uvádza počet záznamov o šikanovaní u žiakov v stredných odborných školách.



V konzervatóriách v školskom roku 2022/2023 nebol evidovaný žiadny záznam o výskyte šikanovania.

C) Špeciálne stredné školy

V špeciálnych stredných školách bolo k 15. 9. 2023 evidovaných 37 záznamov o šikanovaní a všetky záznamy boli len v štátnych školách (o 24 záznamov viac oproti školskému roku 2021/2022). Prehľad údajov podľa krajov obsahuje tabuľka 24.

Tabuľka 24: Záznamy o šikanovaní v špeciálnych stredných školách podľa krajov

Kraj	Školský rok 2022/2023				Školský rok 2021/2022			
	záznamy o šikanovaní (SSŠ)	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR	záznamy o šikanovaní (ZŠ)	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR
Bratislavský	28	75,7%	4	9	5	38,46%	1	2
Trnavský	4	10,8%	1	2	6	46,15%	1	2
Trenčiansky	4	10,8%	3	0	1	7,69%	1	1
Nitriansky	1	2,7%	1	0	0	0,00%	0	0
Žilinský	0	0,0%	0	0	1	7,69%	0	1
SPOLU	37	100,0%	9	11	13	100,00%	3	6

Intenzita výskytu šikanovania vzhľadom k celkovému počtu žiakov bola 0,73 %, o 0,62 p. b. vyššia ako v „bežných“ stredných školách“, konkrétne v štátnych špeciálnych školách predstavovala 0,82 % (celkom 37 záznamov, počet žiakov 4 515).

Podľa regionálneho prehľadu boli záznamy o šikanovaní evidované len v 4 krajoch, z nich najvyšší počet sa zistil v Bratislavskom kraji (28 záznamov/75,70 % z celkového počtu záznamov), čo je obrovský nárast oproti predchádzajúcemu roku (z 5 na 28/t. j. 82,14 %/4,6-násobný nárast). V Trenčianskom a v Trnavskom kraji bol zistený výskyt šikanovania v 4 prípadoch a v Nitrianskom kraji bol evidovaný jeden záznam.

Záver

Zo zistení o výskyte a riešení šikanovania v školskom prostredí a vidieť to rovnako aj z výskumov, že situácia v tejto oblasti nie je uspokojivá. Medziročne síce minimálne poklesol počet záznamov o šikanovaní v základných školách, ale stále je to ¼ základných škôl, kde došlo k šikanovaniu. V školskom roku 2022/2023 sa situácia zhoršila v stredných školách, kde bol zistený 20 % nárast prípadov šikanovania (zo 172 na 215), zvýšil sa aj podiel stredných škôl, kde sa vyskytlo a bolo riešené šikanovanie (zo 14,56 % na 17,84 % v predmetnom roku), ale výraznejšie zvýšenie je v stredných odborných školách, kde je šikanovanie viac ako v každej piatej škole (22,30 %). Je pravdepodobné, že situácia v školách môže byť ešte vážnejšia, pretože mnohé prejavy šikanovania nie sú v školskom prostredí odhalené, a teda ani zistené a to nezávisle od stupňa vývoja šikanovania.

Šikanovanie sa vyskytuje už aj medzi deťmi v predškolskom veku, ale oveľa väčší rozmer naberá v základných a v stredných školách. Nie je jednotný postup, čo s ním, nestačí ho len odsudzovať, ale treba mu aj porozumieť. Každý prípad je iný, vyžaduje si iné riešenie, aj iný prístup. Je dôležité mať pripravené opatrenia na úrovni školy, aby bolo možné monitorovať, identifikovať, koordinovať, ale najmä riešiť tento druh rizikového správania v školskom prostredí. Škola má ťažkú situáciu, lebo aj keď je šikanovanie odhalené, a sú opatrenia na riešenie problému, spolupráca s rodičmi pri riešení tohto problému je veľmi náročná. Niekedy je to aj nejasná situácia na úrovni školy, kde sa o šikanovaní vie, ale k riešenie nedochádza.

V boji proti šikanovaniu pomáha školám smernica k prevencii a riešeniu šikanovania, aj žiacke školské rady. Školy v zmysle platnej smernice o šikanovaní by mali mať rozpracované postupy a opatrenia na svojej úrovni a v rámci prevencie šikanovania zabezpečiť implementovanie prierezových tém do výchovno-vzdelávacieho procesu (ochrana života a zdravia, mediálna výchova, multikultúrna výchova, výchova a vzdelávanie k ľudským právam, boj proti extrémizmu, a pod.).

Z výskumov v oblasti dodržiavania ľudských práv v školskom prostredí, výskyte a riešení šikanovania v školskom prostredí, aj o implementovaní multikultúrnej výchovy do výchovno-vzdelávacieho procesu bolo zistené, že učitelia na hodinách občianskej výchovy, etickej výchovy/náboženstva, dejepisu či zemepisu, aj na triednických hodinách, sa snažia viesť žiakov k porozumeniu súvislostí, k posilneniu spolupráce a k zefektívneniu vzájomných vzťahov v kolektíve/triede, k rešpektovaniu kultúrnych a iných odlišností, k tolerancii.¹⁶ Sú to aj rôzne zážitkové aktivity, výcvikové skupiny a preventívne programy realizované v školskom prostredí zamerané na rozvíjanie sociálnych zručností; optimalizáciu sociálno-psychickej regulácie správania a/alebo zlepšenie klímy a interpersonálnych vzťahov v triede/škole; aj prevenciu agresivity/šikanovania; rozvoj a/alebo podporu zdravého životného štýlu, aj zvýšenie informovanosti.

Výsledky výskumov realizované v CVTI SR potvrdili, že šikanovanie (aj kyberšikanovanie) sa vyskytuje v školskom prostredí vo vysokej miere. V tejto súvislosti, aj s údajmi zo štatistiky o výskyte šikanovania, možno školám odporúčať:

- ❖ v spolupráci so školským psychológom, resp. CPP identifikovať rizikové faktory, ktoré môžu vytvárať priestor pre šikanovanie (napr. žiaci s telesným/mentálnym hendikepom, žiaci pochádzajúci zo skromnejších sociálnych pomerov, inej národnosti a rasy...),
- ❖ monitorovať zmeny v správaní žiakov a odhaľovať príznaky šikanovania a iných sociálno-patologických javov,
- ❖ monitorovať sociálnu klímu školy, zisťovanie pocitov a potrieb žiakov, vzťahov v triedach pomocou sociometrie,
- ❖ zvýšiť informovanosť žiakov a rodičov ako riešiť šikanovanie, na vyučovacích/triednických hodinách, rodičovských aktívoch, nástenkách,
- ❖ zvýšiť informovanosť pedagogických a odborných zamestnancov školy – na pedagogickej rade a zverejnením smernice č. 36/2018 alebo vnútorného predpisu školy ako má PZ alebo OZ postupovať v prípade, že zistí šikanovanie.¹⁷

¹⁶ Slovíková, M.: *Multikultúrna výchova a jej implementovanie do výchovno-vzdelávacieho procesu. Správa z výskumu. Bratislava : CVTI SR, 2022.*

¹⁷ Janková, M.: *Šikanovanie a kyberšikanovanie v základných a stredných školách. Bratislava : CVTI SR, 2023. 39 s. ISBN 978-80-88240-449-9.*

Ak sa bude šikanovanie len tolerovať, nebude sa riešiť a predchádzať mu, násilie zostane natrvalo medzi nami a následne nebude dost' síl, ale aj prostriedkov na to, aby bol jeho nárast zastavený. Ako už bolo zdôraznené, veľmi dôležitá je prevencia, ide v podstate o predchádzanie a riešenie šikanovania na všetkých úrovniach jeho vnútorného vývoja a vo všetkých jeho štádiách.

Významným faktorom pri prevencii šikanovania v školskom prostredí je, okrem rozvoja sociálnych zručností a sociálnych kompetencií žiakov ai., osobnosť učiteľa. Ak učiteľ vedie žiakov k tolerancii, porozumeniu a spolupráci vlastným otvoreným, tolerantným a empatickým postojom, k schopnosti riešiť problémy a konflikty, ako aj k rozvoju kritického myslenia, napr. venuje pozornosť slabým/iným žiakom a dá im najavo, že ich má rád a vníma ich tak ako ostatných, je to dôležitý medzník vo vzťahoch v triede, je to aj podpora spolupráce medzi žiakmi, aj tých marginalizovaných. Je potrebné si uvedomovať a vnímať dôležitosť vzťahov medzi žiakmi a ich učiteľmi, takisto medzi žiakmi samotnými, podporovať vzťahy založené na dôvere a vzájomnom pochopení. Vzťah medzi učiteľom a žiakom založený na vzájomnej dôvere a blízkosti vytvára dobrý základ nielen pre fungovanie procesu odovzdávania informácií žiakom, ale práve aj pre prevenciu šikanovania a iných sociálno-patologických javov.¹⁸

Rodičia aj deti považujú šikanovanie za jeden z najväčších problémov a od učiteľov očakávajú účinnú pomoc. Povinnosťou školy je poskytnúť svojim žiakom pokojné a bezpečné miesto. Jedinou možnosťou, ako efektívne čeliť šikanovaniu, okrem vyššie spomínaného, je otvorene si priznať jeho existenciu ako závažného problému a stať sa školou, ktorá sa nebojí hovoriť. Výskumy jednoznačne hovoria pre otvorenosť v jednaní. Takisto naďalej robiť cieleňú prevenciu a snažiť sa predchádzať problémom na úrovni školy minimálne venovaním priestoru medziľudskej diskusii (o spoločenských, alebo akýchkoľvek problémoch) na všetkých úrovniach, v zmysle vôle a schopnosti počúvať a mať záujem porozumieť inému názoru, podporovať priateľskú a tolerantnú atmosféru triedy a školy.

Literatúra

- ▣ Databáza výskytu šikanovania v základných, špeciálnych základných, v stredných a v špeciálnych stredných školách.
- ▣ DEÁKOVÁ, K.: Výskyt šikanovania v základných a stredných školách v školskom roku 2020/2021. Bratislava : CVTI SR, časopis Prevenca č. 1/2022.
- ▣ JANKOVÁ, M.: Šikanovanie a kyberšikanovanie v základných školách. Bratislava : CVTI SR, 2023.
- ▣ JANKOVÁ, M.: Prevencia a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v základných a stredných školách z pohľadu koordinátora prevencie. Správa z prieskumu. Bratislava : CVTI SR, 2021.
- ▣ Štatistické výkazy:
 - a) Príloha k výkazu Škol (MŠVVŠ SR) 4 – 01. prospech a dochádzka v základných školách pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – bez vzdelávacieho variantu B a C
 - b) Príloha k výkazu Škol (MŠVVŠ SR) 2 – 01. Prospech a dochádzka žiakov stredných škôl – denná forma
 - c) Príloha k výkazu Škol (MŠVVŠ SR) 3 – 01. Prospech a dochádzka žiakov základných škôl
- ▣ PÉTIOVÁ, M.: Názory a skúsenosti žiakov ZŠ a SŠ so šikanovaním a kyberšikanovaním. Bratislava : CVTI SR, 2021.
- ▣ SLOVÍKOVÁ, Mt.: Prevencia a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v základných a stredných školách z pohľadu centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Bratislava : CVTI SR, 2021.
- ▣ SLOVÍKOVÁ, M., DEÁKOVÁ, K.: Výskyt šikanovania v základných a špeciálnych základných školách, v stredných a v špeciálnych stredných školách v školskom roku 2018/2019. Bratislava : CVTI SR, časopis Prevenca č. 2-3/2020.
- ▣ SLOVÍKOVÁ, M.: Výskyt šikanovania v základných a špeciálnych základných školách, v stredných a špeciálnych stredných školách v školskom roku 2021/2022. Bratislava : CVTI SR, časopis Prevenca č. 4/2022.
- ▣ www.minv.sk/?statistika-kriminality-v-slovenskej-republike-xml
- ▣ www.minedu.sk/data/att/16073.pdf

¹⁸ Slovíková, Mt.: *Multikultúrna výchova ako súčasť globálneho vzdelávania v základných a v stredných školách SR*. Bratislava : CVTI SR, 2023. 38 s. ISBN 978-80-8240-053-6.

Kvalita života odborných pracovníkov v základných školách

Anna ÁRPOVÁ

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava

Laura ÁRPOVÁ

Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie, Bratislava

Abstrakt: kvalita života odborných pracovníkov v školskom prostredí zohráva dôležitú úlohu pri výkone ich profesie. Hlavným cieľom výskumnej štúdie bolo preukázať súvislosť medzi najvýznamnejšími determinantmi celkového komplexu kvality života pedagógov (životnej a pracovnej spokojnosti) a kvalitou ich výkonu. Kvalita života v zmysle (vyjadrenia) spokojnosti, či nespokojnosti niečím priláka našu pozornosť. Preto sa hlavným predmetom záujmu celej spoločnosti v ostatnom čase stáva skúmanie komplexu kvality života človeka, ktorá je vo všeobecnej rovine zrkadlom kvality (osobnosti) človeka ako takého.

Kľúčové slová: kvalita života, odborní pracovníci, pracovná spokojnosť, špeciálna základná škola, výskum, základná škola, životná spokojnosť.

Kvalita života

Kvalita života je ťažko definovateľný pojem, hoci v pomenovaní mnohé naznačuje a sľubuje. Je často skloňovaný, pre každého je bytostne aktuálny a v dôsledku celého (veľkého) spektra (množstva) ľudských preferencií je aj vysoko individuálny. Vyjadruje to, „ako ľudia vnímajú svoje miesto v živote, v kontexte kultúry a hodnotových systémov, v ktorých žijú a vo vzťahu k svojim cieľom, očakávaniam, štandardom a záujmom“ (Medzinárodná zdravotnícka organizácia, WHOQOL-BREF, 1996, s. 5).

V snahe hľadania najvýstižnejšieho prístupu k definovaniu tohto sociálneho konštruktú, sme pre potreby našej práce našli zhodu s odborníkmi, napríklad Massam (2002), Gajdoš s Ručinským (2010), Buchtová (2004), či Džuka (2004). Vo svojich tvrdeniach vychádzajú z objektívnych životných podmienok, zo subjektívne vnímanej spokojnosti so životom, alebo aj zo vzájomnej interakcie objektívnych podmienok a subjektívneho vnímania jedinca.

Pracovná spokojnosť v kontexte kvality života

V úvodnej časti sme dospeli k záveru, že okrem objektívnych podmienok života človeka a jeho individuálneho konceptu životnej pohody, má výrazný vplyv na celkovú kvalitu života aj spokojnosť v oblasti pracovného života.

Pauknerová (2012, s. 178) definuje pracovnú spokojnosť ako „spokojnosť zamestnancov s prácou a pracovnými podmienkami, alebo ako nutnú podmienku pre efektívne využívanie pracovnej sily“. Armstrong (2007) jednoducho, ale výstižne hovorí o príjemnom, pozitívnom a emocionálnom stave, ktorý plynie z hodnotenia práce alebo pracovných skúseností. Inak, ale v podstate s rovnakým významom definujú pracovnú spokojnosť Provozník s Komárkovou (1996) ako subjektívne vyjadrenie ku kvalite starostlivosti o zamestnancov, vnútorné uspokojenie z práce a pasívne sebauspokojenie, alebo inak povedané nízka úroveň nárokov. Spokojnosť zamestnanca tak môže byť podľa Pauknerovej (2012) spojená so sebarealizáciou a radosťou z práce, ale aj sebauspokojením a následnou pasivitou.

Pozitívne postoje a pocity z práce všeobecne naznačujú spokojnosť, a preto ľudia zámerne vyhľadávajú prácu, ktorá je zmysluplná a zodpovedá ich schopnostiam, zručnostiam či vedomostiam. Naopak, negatívne postoje a pocity signalizujú nespokojnosť s prácou, ktorá sa môže prejaviť aj v iných oblastiach komplexu kvality života.

Najvýraznejšie faktory celkovej pracovnej spokojnosti

Faktory pracovnej spokojnosti sme podľa vzoru Kollárika (1996) a Štikara a kol. (2003) rozdelili na:

- ❖ *vonkajšie faktory*, ktoré ovplyvňujú pracovnú spokojnosť ale nezávisia od pracovníka,
- ❖ *vnútorné faktory*, ktoré majú mimopracovný charakter, čím pôsobia na celkovú životnú spokojnosť.

Medzi vonkajšie faktory sme zaradili mzdové a finančné podmienky, ktoré v súčasnosti považujeme za jeden z najdôležitejších faktorov miery celkovej pracovnej spokojnosti. Hlavným motívom pracovať je predovšetkým dosiahnutie iných potrieb, najmä adekvátna finančná odmena, ktorou si zabezpečujeme istotu spoločenského statusu. Finančná odmena – plat alebo benefity naplňujú ekonomickú podstatu, pričom práve v tomto determinante kvality života vidí Mullins (2010) istú mieru sociálnej prepojenosti. Motivácia pracovať naplňa sociálne potreby, napríklad priateľstvo, tímovú prácu či túžbu po sociálnom kontakte, pomocou nich sa pracovník môže realizovať na pracovisku. Odborník súčasne poukazuje aj pocit vnútornej spokojnosti a uznania.

Hnacou silou vnútorných síl človeka, a to pri akejkoľvek činnosti (teda aj pri práci), je motivácia, ktorá vedie človeka k určitému správaniu a konaniu, k dosiahnutiu subjektívne vytýčeného cieľa alebo výsledku (Tureckiová, 2004). Bedrnová s Novým (2002) konkretizujú tieto vnútorné hnacie sily, keď hovoria o určitých vedomých a nevedomých motívoch, ktoré aktivizujú a usmerňujú správanie človeka.

Najvýraznejšie faktory celkovej životnej spokojnosti

Křivohlavý (2003) vymedzuje spokojnosť ako subjektívne pozitívne hodnotenie a prežívanie človeka. Toto subjektívne kritérium pozitívneho hodnotenia činností, prežívania javov a stavov života človeka sa mení pod vplyvom každodenných okolností, času alebo skúseností. Domnievame sa, že hodnotenie spokojnosti je podmienené najmä faktormi ako je vek, pohlavie, miera zvládania negatívnych vplyvov alebo charakterové vlastnosti. Sociálno-demografické ukazovatele, vek a pohlavie, môžeme zaradiť medzi objektívne osobnostné činitele. Ide o osobné rysy, ktoré majú rôzne efekty na jednotlivé dimenzie kvality života.

Odborníci Kebza – Šulcová (2003) vymedzili štruktúru osobnej pohody ako oblasť šiestich dimenzií:

1. seba prijatie – pozitívny postoj k sebe, spokojnosť so sebou samým, vyrovnanie sa s rôznymi aspektmi seba a ich akceptácia, prijatie rôznych aspektov seba, dobrých a zlých vlastností, vyrovnanie sa s vlastnou minulosťou;
2. pozitívne vzťahy s druhými – vrelé uspokojujúce vzťahy s druhými, v záujme o blaho druhých, schopnosť empatie;
3. autonómia – nezávislosť a sebaurčenie, schopnosť odolať sociálnemu tlaku a zachovať si vlastný názor a jednanie, nezávislosť na hodnotení a očakávaní druhých;
4. zvládanie životného prostredia – pocit kompetencie pri zvládaní každodenných nárokov, prehľad o tom, čo sa deje v okolitom prostredí, schopnosť vidieť príležitosti a využiť vnútorné dianie pre vlastné ciele a potreby;
5. zmysel života – cieľavedomosť, pocit, že minulý i prítomný život má zmysel, smerovanie k dosiahnutiu cieľa;
6. osobný rozvoj – pocit trvalého vývoja. Otvorenosť novému, nepripúšťanie si nudy a pocitu stagnácie, schopnosť vidieť pozitívne zmeny vlastného ja a správania.

Usudzujeme, že kvalita života ako zmes aspektov priamo podmieňujúcich zmysluplný a plnohodnotný život každého z nás, sa priamo odráža aj na pracovnom výkone.

Základná škola – škola pozitívneho vnímania

V súčasnosti pretrváva trend všeobecného úpadku dôvery v takmer čokoľvek. V dôsledku viacerých spoločenských zmien a aktuálnych trendov nie je prekvapivý pohľad nezainteresovaných na kvalitu vzdelávania v dnešnej základnej škole (ďalej ZŠ). V súlade so školským zákonom a s inými medzinárodnými dohovormi musí dnešná škola vytvárať svojim zverencom také podmienky, aby podporovala rozvoj osobnosti každého žiaka. Vychádza pritom zo zásad humanizmu, rovnakého zaobchádzania, tolerance, demokracie a vlastenectva po stránke rozumovej, mravnej, etickej, estetickej, pracovnej, či telesnej.

Vychádzajúc z princípov rešpektujúcich individualitu a odlišnosť žiakov stále častejšie sa dnes stretávame s pojmami *inklúzia* a *integrácia*. Ich primárnou úlohou je prispievať k individuálnemu rastu každého dieťaťa, a to vedomostného ako aj ľudského.

Práve realizácia inkluzívnej edukácie je podľa Lechtu a kol. (2012, s. 127) významným faktorom, prostredníctvom „ktorého možno uskutočňovať humanistické a demokratické princípy, ktoré sa prejavujú v sociálnych, ľudských predstavách a smerujú k budovaniu inkluzívnej spoločnosti“.

Preto je zrejmé, priam nevyhnutné, aby celý výchovno-vzdelávací proces v ZŠ zabezpečoval tím profesionálov, t. j. pedagogickí a nepedagogickí pracovníci, ktorých kompetencie a limity sa odlišujú podľa osobnosti, odbornosti či poskytovanej „služby“.

Profesia pedagogických a nepedagogických pracovníkov základnej školy

Průcha (2002) definuje profesiu ako povolanie spojené s určitou kvalifikáciou, či odbornými znalosťami, alebo vedomosťami, väčšinou vykonávané na základe zákonného oprávnenia. Podľa platnej legislatívy SR v ZŠ pôsobia tak pedagogickí ako aj odborní pracovníci, ktorí spĺňajú určité predpoklady na výkon pedagogickej činnosti, alebo na výkon inej odbornej činnosti.

„Profesia učiteľa je založená na vysokej úrovni odborných interdisciplinárnych predmetových, profesijne pedagogických a pedagogicko-psychologických poznatkoch, vyžadujúca rozvoj novej etickej dimenzie a osobnostných kvalít učiteľa v daných spoločenských a vzdelávacích podmienkach“ (Rosa, 2003, s. 4).

Napriek potrebe citlivého a empatického prístupu k žiakom bez rozdielu, či pravého záujmu o nich, prevažujú nad klasickou pedagogikou v dnešných ZŠ skôr manažérske aktivity, či iné nepedagogické činnosti, ktoré môžu vážne narúšať výchovno-vzdelávací proces. Aj preto v ZŠ a v školských zariadeniach, ktoré sú určené pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, pôsobí vychovávateľ. Jeho úlohou je vychovávať a vzdelávať žiakov s telesným, zmyslovým alebo mentálnym postihnutím a zameriavať sa na efektívne využívanie ich voľného času.

Okrem učiteľa a vychovávateľa v súčasnosti zaraďujeme medzi pedagogických pracovníkov ZŠ, v zmysle § 16 zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, aj pedagogického asistenta.

Spomedzi nepedagogických pracovníkov má miesto v školskom prostredí školský psychológ. Slovenská legislatíva zaraďuje do systému výchovného poradenstva a prevencie ako odborného zamestnanca škôl, školských, špeciálnych výchovných a poradenských zariadení aj sociálneho, či špeciálneho pedagóga a v neposlednej rade aj sociálneho pracovníka.

Dôsledky zmien v kvalite života v kontexte výkonu profesie

Dôležité je uvedomiť si, že každý deň prežívame určitú dávku stresu vyvolanú pocitmi radosti, žiaľu, napätia, strachu alebo úzkosti. A práve stres je priamou odpoveďou nášho tela na konkrétnu pozitívnu, či negatívnu situáciu alebo záťaž. Vôbec nezáleží na tom, či ide o oblasť súkromného alebo pracovného života, pretože tieto dve oblasti kvality života sa vzájomne prelínajú a významne ovplyvňujú. Len málokto z nás si v každodennom zhone uvedomuje, že následkom stresu nie je len strach, nervozita, či úzkosť, ale stres vplýva aj na činnosti vnútorných orgánov, čo môže byť spúšťačom rôznych ochorení. Je zrejmé, že stres a psychická záťaž vplývajú na ľudský organizmus rovnako ako telesná trauma. A preto budeme pri definovaní zdrojov záťaže vychádzať zo zistení odborníkov, ktorí vo svojich prácach dospeli k záveru, že na záťaži pedagogických a iných odborných pracovníkov, ktorí sa priamo podieľajú na výchovno-vzdelávacom procese, sa aktívne podieľajú až tri zložky záťaže:

- ❖ senzorická záťaž (vysoké nároky na zrak, sluch, hlas),
- ❖ mentálna záťaž,
- ❖ emocionálna záťaž (emocionálna angažovanosť).

Veľké nároky a často až neprimerané požiadavky kladené v súčasnosti na profesiu učiteľa alebo iného nepedagogického profesionála, ktorý sa aktívne podieľa na výchovno-vzdelávacom procese, majú svoj podiel na narastajúcich rizikách vplyvu stresových situácií, na prepracovanie, fyzickú únavu, ale napríklad aj na zdravie ohrozujúce nesprávne návyky v životospráve. Ak hovoríme o práci ako zdroji kvality života človeka v spoločnosti, ktorý má výrazný vplyv na budovanie súdržnej spoločnosti, je zrejmé, že môže predstavovať pracovné stresory, medzi ktoré odborníci zaraďujú pracovné nároky (napríklad pracovné tempo, nedostatok času, neprimerané množstvo úloh, či duševná práca) a kontrolu (napríklad pracovná autonómia, osobný rozvoj, kreativita, kvalifikácia, kompetencie a podobne).

Výsledkom pracovnej nespokojnosti, vysokej náročnosti, dlhodobu negatívnej bilancie či vysokej zodpovednosti je v súčasnosti častý syndróm vyhorenia. Súhlasíme s tvrdením Bartošíkovej (2006, s. 20), že „syndróm vyhorenia sa objavuje v profesiách, ktoré sú charakterizované vysokou pracovnou náročnosťou, intenzívnym kontaktom s ľuďmi a častokrát neadekvátnym ohodnotením”. Domnievame sa, že syndróm vyhorenia sa môže objaviť v akejkolvek profesii, dokonca aj u dieťaťa. Preto je dôležité, aký vzťah má človek nielen k svojej práci ale aj k ostatným ľuďom, či k sebe samému.

Metódy výskumu

Výskumnú štúdiu sme uskutočnili formou kvantitatívneho výskumu. Východiskom pre náš výskumný súbor boli odborní pracovníci základnej školy, ktorí tvorili základný súbor. Pre naše výskumné bádanie sme zvolili menší, výberový súbor, ktorý sme ohraničili dĺžkou odbornej praxe a typom základnej školy.

Metodika zberu dát – merací nástroj

Za hlavný merací nástroj nášho kvantitatívneho výskumu sme si zvolili dotazník. Písomné dopytovanie sme postavili na 24 otázkach, ktoré sme chronologicky usporiadali do logického celku. Odpovede sme tvorili otvorenými otázkami, kedy sme nechali prázdne miesto na napísanie vlastnej odpovede respondenta. Ponúkli sme alternatívu výberu označením z podnetovej informácie. Zo všetkých 94 rozdaných dotazníkov sme do spracovania zaradili celkom 89, ktoré predstavujú 100,00 % výskumnej vzorky. 5 dotazníkov bolo zo spracovania vyradených, vzhľadom na ich neúplné vyplnenie. Počas výskumnej práce sme mali, vzhľadom na špecifickosť témy, na zreteli etickú stránku výskumu. Vychádzajúc z 95,69 % návratnosti dotazníkov sme v úvode našej práce predpokladali úspešné zvládnutie výskumného šetrenia.

Štatistické spracovanie dát

Pre spracovanie výskumnej štúdie sme zvolili hypoteticko-deduktívnu a analytickú metódu, ktorá nám umožnila testovaním našich empirických predikcií a vyvodením záverov evalvovať všeobecne platnú teóriu nášho skúmaného sociálneho javu. Výpočty boli spracované v programe Microsoft Excel.

Cieľ výskumnej štúdie

Hlavným cieľom výskumnej štúdie bolo preukázanie rozdielnosti medzi kvalitou života odborných pracovníkov ZŠ a SZŠ. Súčasne aj preukázanie súvislostí medzi pracovnou a životnou spokojnosťou ako najvýraznejšími dimenziami komplexu kvality života.

Hypotézy výskumnej štúdie

H1

Tí odborní zamestnanci ZŠ a SZŠ, ktorí využívajú voľný čas ako atribút psychohygieny, majú lepšie sociálno-emocionálne zdravie ako odborní pracovníci, ktorí psychohygienu nepraktizujú.

Indikátor hypotézy: sociálno-emocionálne zdravie

Podindikátory hypotézy: zdravie, dosiahnuté vzdelanie, materiálne a finančné zabezpečenie, rodinné a sociálne vzťahy, životné prostredie, bytové podmienky, citové uspokojenie, voľný čas, seberealizácia, úspech, schopnosť riešiť životné problémy a ťažkosti, spoločenská akceptácia.

H2

Pracovná spokojnosť odborných zamestnancov na klasickej ZŠ je signifikantne rozdielna ako pracovná spokojnosť odborných zamestnancov na SZŠ (Špeciálnej základnej škole).

Indikátor hypotézy: pracovná spokojnosť

Podindikátory závislej premennej:

- pracovné faktory – druh a charakter práce, finančná odmena, sociálne prostredie, osobnosť a štýl práce vedenia, profesijný postup (kariérny rast), materiálno-technické vybavenie škôl;
- mimopracovné faktory – umiestnenie pracoviska, dochádzka do práce, širšie spoločenské podmienky;
- osobnostné faktory – vek, pohlavie, dĺžka zamestnanosti, záujmy, osobnostné vlastnosti.

Sformulované hypotézy nie sú len výsledkom odhadu, či zrkadlom každodennej praxe pedagóga. Vychádzajú z teoretických poznatkov a nadväzujú na už zrealizované výskumné bádania v rovnakej alebo v príbuznej oblasti skúmanej problematiky.

Tabuľka 1: Pracovná spokojnosť a pohlavie

Pracovná spokojnosť a pohlavie respondentov	Muži		Ženy		Respondenti celkom	
	počet	%	počet	%	počet	%
áno	7	23,33%	8	13,56%	15	16,85%
skôr áno	5	16,67%	16	27,12%	21	23,60%
skôr nie	9	30,00%	14	23,73%	23	25,84%
nie	9	30,00%	21	35,59%	30	33,71%
spolu	30	100,00%	59	100,00%	89	100,00%

Môžeme konštatovať, že muži a ženy sú rozdielni a tieto odlišnosti vplyvajú aj na celkové vnímanie kvality života. Pretože v našom výskumnom šetrení bolo 30 mužov (33,71%) a až 59 žien (66,29%), nemôžeme objektívne preukázať, že pracovná spokojnosť našich respondentov je ovplyvnená touto socio-demografickou charakteristikou. Môžeme zhodnotiť, že len 24 žien (26,97%) uviedlo, že sú vo svojej práci spokojné alebo skôr súhlasia s takýmto tvrdením. Rovnaké odpovede si zvolilo 12 mužov (13,48% zo 100,00% celej vzorky). Nespokojnosť (z možností v dotazníkovej položke 39 „nie sú spokojní“ a „skôr“ sa k takémuto tvrdeniu prikláňa) v konkrétnych oblastiach pracovnej spokojnosti priznalo 18 mužov (20,22%) a 21 žien (23,60%).

Zrkadlom stúpajúcej náročnosti a stále nových požiadaviek spoločnosti na profesie, ktoré úzko súvisia s výchovou a vzdelávaním detí a mládeže (vo všetkých typoch ZŠ) sú vo vnímaní endogénnych a exogénnych faktoroch globálnej pracovnej spokojnosti.

V ďalšej tabuľke 2 sme zachytili vzťah globálnej pracovnej spokojnosti respondentov podľa typu základnej školy, v ktorej reálne vykonávajú svoju odbornú prax.

Tabuľka 2: Pracovná spokojnosť a typ školy

Pracovná spokojnosť a typ školy	ZŠ		ŠZŠ		Respondenti celkom	
	počet	%	počet	%	počet	%
áno	7	14,29%	8	20,00%	15	16,85%
skôr áno	11	22,45%	10	25,00%	21	23,60%
skôr nie	14	28,57%	9	22,50%	23	25,84%
nie	17	34,69%	13	32,50%	30	33,71%
spolu	49	100,00%	40	100,00%	89	100,00%

Z výsledkov štúdie môžeme konštatovať, že spokojných a skôr spokojných vo svojej práci bolo 18 respondentov (20,22 %), bežných ZŠ a 18 respondentov ŠZŠ, čo je v percentuálnom vyjadrení rovnaká hodnota ako u respondentov ZŠ. Opačného názoru bolo 14 respondentov zo ZŠ a 9 zo ŠZŠ, čo je v percentuálnom vyjadrení 10,11 %, ktorí skôr nesúhlasia s našim tvrdením. Nesúhlasilo 17 respondentov zo ZŠ (19,10 %) a 13 respondentov zo ŠZŠ (14,61 % zo všetkých 89 nami oslovených, čiže 100,00 % výskumného súboru).

Je zrejmé, že s globálnou pracovnou spokojnosťou tak nebolo spokojných, alebo bolo skôr nespokojných 53 odborných pracovníkov ZŠ a ŠZŠ, čo zo všetkých 89 respondentov predstavovalo v percentuálnom vyjadrení hodnotu 59,55 %.

Tabuľka 3: Pracovná spokojnosť a dĺžka odbornej praxe respondentov

Pracovná spokojnosť a dĺžka odbornej praxe	1 – 5 rokov		6 – 10 rokov		11 – 20 rokov		Viac ako 20 rokov	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
áno	3	15,79%	6	21,43%	5	15,15%	1	11,11%
skôr áno	3	15,79%	4	14,29%	10	30,30%	4	44,44%
skôr nie	5	26,32%	9	32,14%	7	21,21%	2	22,22%
nie	8	42,11%	9	32,14%	11	33,33%	2	22,22%
spolu	19	100,00%	28	100,00%	33	100,00%	9	100,00%

Z výsledkov štúdie uvádzame, že s dĺžkou odbornej praxe respondentov sa globálna pracovná spokojnosť, či nespokojnosť nemení. Spokojnosť v oblasti pracovného života v dotazníkovej položke vyjadrili 3 respondenti (15,79 %) v skupine s najnižšou dĺžkou odbornej praxe (1 – 5 rokov); 6 respondenti (21,43 %) v skupine s dĺžkou odbornej praxe 6 – 10 rokov; 5 odborní pracovníci (15,15 %) v najpočetnejšej skupine (11 – 20 rokov) a 1 oslovený pracovník (11,11 %) čo je má odpracovaných viac ako 20 rokov v tejto oblasti. K tejto pozitívnej odpovedi sa skôr priklonili ďalší 3 respondenti (15,79 %) v prvej skupine, 4 respondenti (14,29 %) v druhej skupine, 10 respondentov (30,30 %) v tretej, najpočetnejšej skupine a 4 respondenti (44,44 %) v poslednej skupine podľa dĺžky odbornej praxe.

S našim tvrdením nesúhlasí 8 nami oslovených (42,11 %) v prvej skupine; 9 respondentov (32,14 %) v druhej a 11 oslovených (33,33 %) v tretej skupine. V najvyššej skupine, čo sa týka počtu odpracovaných rokov boli tohto názoru 2 respondenti (22,22 %), čo je zo 100,00 % skupiny. K tomuto tvrdeniu sa „skôr“ priklonilo 5 respondentov (26,32 %) z prvej skupiny, 9 respondentov (32,14 %) z druhej skupiny, 7 odborní pracovníci (21,21 %) z tretej a 2 opýtaní (22,22 %) z poslednej, najvyššej skupiny, a to vždy za konkrétnu skupinu podľa dĺžky odbornej praxe.

Tabuľka 4: SE zdravie a rod respondentov

SE zdravie a rod respondentov	Muži		Ženy		Respondenti celkom	
	počet	%	počet	%	počet	%
súhlasím	15	50,00%	19	32,20%	34	38,20%
skôr súhlasím	9	30,00%	16	27,12%	25	28,09%
skôr nesúhlasím	4	13,33%	19	32,20%	23	25,84%
nesúhlasím	2	6,67%	5	8,47%	7	7,87%
spolu	30	100,00%	59	100,00%	89	100,00%

Z uvedených výsledkov štúdie je zrejmé, že respondenti si uvedomujú potrebu životnej spokojnosti, v zmysle kvalitného a zmysluplného prežívania svojho života. S naším tvrdením, že sociálno-emocionálne zdravie predstavuje dominantný faktor životnej spokojnosti, súhlasilo 15 mužov (50,00 %) a celkom 19 žien (32,20 %). Skôr sa k tomuto názoru priklonilo 9 mužov (30,00 %) a 16 žien (27,12 %).

Nesúhlas vyjadrilo vo svojej odpovedi na dotazníkovú položku 19 žien (32,20 %) a 4 muži (13,33 %). K tomuto negatívne tvrdeniu sa „skôr“ priklonili 2 muži (6,67 %) a 5 žien (8,47 %) a to vždy za konkrétny rod. Súčasne je z výsledkov dotazovania zrejmé, že ženy intenzívnejšie vnímajú zmeny v oblasti kvality života.

Tabuľka 5: SE zdravie a typ školy

SE zdravie a typ školy	ZŠ		ŠZŠ		Respondenti celkom	
	počet	%	počet	%	počet	%
súhlasím	18	36,73%	16	40,00%	34	38,20%
skôr súhlasím	11	22,45%	14	35,00%	25	28,09%
skôr nesúhlasím	14	28,57%	9	22,50%	23	25,84%
nesúhlasím	6	12,24%	1	2,50%	7	7,87%
spolu	49	100,00%	40	100,00%	89	100,00%

Približne rovnaké výsledky sme zaznamenali aj podľa typu základnej školy. Z týchto výsledkov môžeme konštatovať, že v oboch typoch ZŠ si odborní pracovníci uvedomujú potrebu sociálno-emocionálneho zdravia ako zložky komplexu kvality života. 18 odborných pracovníkov (36,73 %) bežných ZŠ súhlasí a 11 respondentov (22,45 %), tohto typu ZŠ sa k tejto možnosti dotazníkovej odpovede „skôr“ prikláňa.

Z pohľadu ŠZŠ súhlasilo s naším tvrdením 16 opýtaných (40,00 %) a 14 odborných pracovníkov (35,00 %) „skôr“ s týmto tvrdením súhlasí.

Nesúhlas vyjadrilo 6 respondentov ZŠ (12,24 %) a 1 respondent ŠZŠ (2,50 %). K tejto negatívnej možnosti odpovedi na položenú dotazníkovú položku sa „skôr“ priklonilo 14 respondentov ZŠ (28,57 %) a 9 respondentov ŠZŠ (22,50 %), a to vždy za konkrétny typ školy.

Tabuľka 6: SE zdravie a dĺžka odbornej praxe

SE zdravie a dĺžka odbornej praxe	1 – 5 rokov		6 – 10 rokov		11 – 20 rokov		Viac ako 20 rokov	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
súhlasím	7	36,84%	9	32,14%	14	42,42%	4	44,44%
skôr súhlasím	4	21,05%	10	35,71%	8	24,24%	3	33,33%
skôr nesúhlasím	8	42,11%	5	17,86%	9	27,27%	1	11,11%
nesúhlasím	0	0,00%	4	14,29%	2	6,06%	1	11,11%
spolu	19	100,00%	28	100,00%	33	100,00%	9	100,00%

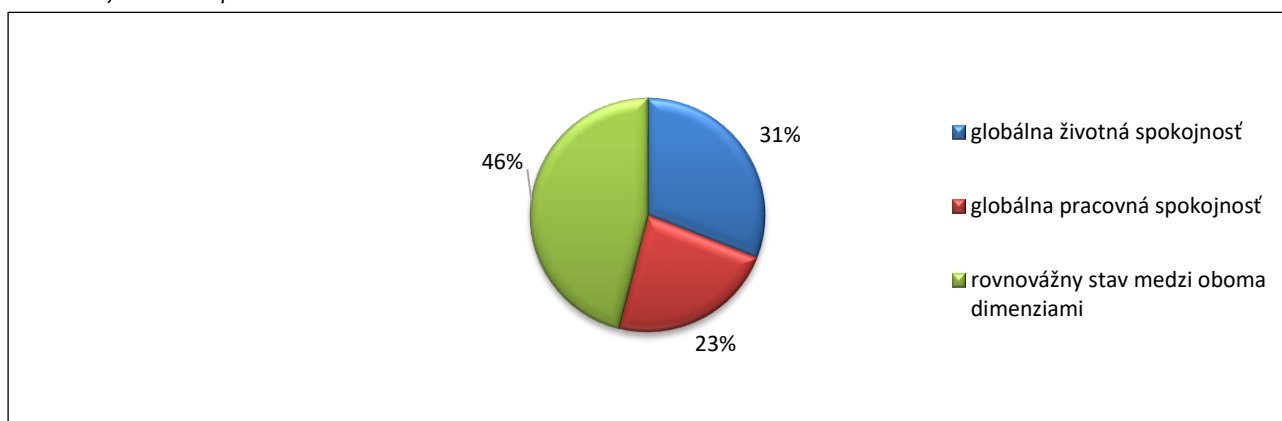
V prvej skupine respondentov (1 – 5 rokov) podľa dĺžky odbornej praxe súhlasilo s naším tvrdením 7 respondentov (36,84 %); v druhej skupine (6 – 10 rokov) súhlas svojou odpoveďou vyjadrilo 9 respondentov (32,14 %). V tretej skupine (11 – 20 rokov praxe) sa s touto odpoveďou stotožnilo 14 odborných pracovníkov ZŠ (42,42 %) a 4 respondenti (44,44 %) v poslednej, čo sa týka dĺžky odbornej praxe, najvyššej skupiny.

Ďalší 4 respondenti (21,05 %) v prvej skupine; 10 respondentov (35,71 %) v druhej; 8 respondentov (24,24 %) v tretej skupine a 3 odborní pracovníci (33,33 %) v poslednej skupine (podľa dĺžky praxe) sa ku tomuto tvrdeniu „skôr“ priklonili.

Vplyvu sociálno-emocionálneho zdravia na globálnu životnú a pracovnú spokojnosť svojou odpoveďou „nesúhlasím“ neprikladajú na význame 4 respondenti (14,29 %) v druhej skupine; 2 respondenti (6,06 %) v tretej skupine a 1 odborný pracovník (11,11 %) v poslednej skupine, a to vždy za konkrétnu skupinu dĺžky odbornej praxe. V prvej skupine takúto možnosť odpovede nezvolil ani jeden respondent. K takejto odpovedi na položenú dotazníkovú položku sa priklonili 8 respondentov (42,11 %) v prvej skupine, 5 odborní pracovníci (17,86 %) v druhej skupine, 9 opýtaní (27,27 %) v tretej skupine a 1 respondent (11,11 %) v poslednej skupine, podľa dĺžky odbornej praxe.

Z grafu 1 je zrejmé, že 28 respondentov (31,46 %), si zvolili oblasť globálnej životnej spokojnosti a 20 respondentov (22,47 %) si zvolilo celkovú pracovnú spokojnosť. Avšak viac ako polovica opýtaných odborných pracovníkov si uvedomuje nevyhnutnosť vzájomného pôsobenia týchto dvoch dimenzií kvality života a zvolili si cestu rovnovážneho stavu medzi týmito dvoma oblasťami. Z celkového počtu 89 respondentov (100,00 %) výskumnej vzorky, to bolo 41 odborných pracovníkov (46,07 %).

Graf 1: Preferencie respondentov



Diskusia

Z celkových výsledkov štúdie je zrejmé, že o vzájomnej interakcii celkovej spokojnosti (pracovnej aj životnej) a kvality života niet žiadnych pochyb. Obidve dimenzie komplexu kvality života vplyvajú na všeobecnú kvalitu života. Súčasne však významne ovplyvňujú pracovný výkon odborných pracovníkov v škole, a tým aj kvalitu každodenného výchovno-vzdelávacieho procesu.

Pomer celkovej životnej a pracovnej spokojnosti si respondenti zvolili vzhľadom na konkrétne demografické ukazovatele, ich individuálne potreby či hodnotové orientácie.

Na záver môžeme konštatovať, že štatisticky významné rozdiely medzi odbornými pracovníkmi ZŠ a ŠZŠ (podľa typu školy) sa nepotvrdili. Rozdielnosť sa potvrdila len v oblastiach odmeňovanie, materiálno-technické vybavenie či vedenie školy, a to v prospech ŠZŠ oproti bežným ZŠ. Zhrnutím výsledkov sme okrem overenia stanovených hypotéz poukázali v kontexte zvyšovania kvality života pedagogických pracovníkov na potrebu venovať pozornosť zdravému životnému štýlu v skúmaných profesiách. Vzhľadom na to, musia byť vytvorené primerané podmienky pre uspokojovanie osobných, ale aj profesijných potrieb. Zistené obmedzenia či nedostatky, ktoré sprevádzajú každodennú prax súčasných odborných pracovníkov ZŠ a ŠZŠ pre nás predstavujú ďalšiu inšpiráciu, ako aj možné východisko ďalšieho výskumného snaženia v danej oblasti.

Záver

Na záver by sme chceli upriamiť pozornosť na skutočnosť, že výskum priniesol len čiastkové a elementárne zistenia v dvoch najvýraznejších dimenziách kvality života odborných pracovníkov ZŠ a ŠZŠ. Existujú ďalšie faktory celkovej životnej a pracovnej spokojnosti, v ktorých sa môžu pedagogickí a nepedagogickí pracovníci odlišovať, bolo by prínosné venovať im pozornosť. Predovšetkým považujeme za významné detailnejšie analyzovať v podmienkach ZŠ a ŠZŠ vzťah medzi celkovou pracovnou a celkovou životnou spokojnosťou, či vnútornými a vonkajšími faktormi pracovnej spokojnosti. Prínosom pre ďalšie výskumy by bol aj koncept sebaúčinnosti, v zmysle vnímania vlastnej osobnej účinnosti ako súboru determinantov ľudskej sebaregulácie. Konkrétne zisťovanie súvislostí medzi týmto konštruktom a osobnosťou odborných pracovníkov, či miery viery odborných pracovníkov vo vlastné schopnosti, ako aj mieru ich viery v schopnosti žiakov.

Literatúra

- ARMSTRONG, M. 2006. *Jak se stát lepším manažerem*. 6. vyd. Praha: Ekorpress, 2006. 308 s. ISBN 80-86929-00-0
- BARTOŠÍKOVÁ, I. 2006. O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry. 1 vydanie. Brno: NCO NZO, 2006. 86 s. ISBN 80-7013-439-9
- BEDRNOVÁ, E. – NOVÝ, I. et al. 2002. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2002. 586 s. ISBN 80-7261-064-3
- BUCHTOVÁ, B. 2004. Kvalita života dlouhodobě nezaměstnaných. In: *Československá psychologie*. 48, 2004, 121-135.
- DŽUKA, J. 2004. Kvalita života a subjektivní pohoda – teorie a modely, podobnost a rozdíly. In: *Psychologické dimenzie kvality života. Elektronická publikácia*. s. 42-53. [online]. Prešov: PU, 2004. ISBN 80-8068-282-8. [citované 26. 11. 2018].
- GAJDOŠ, J. – RUČINSKÝ, R. 2010. Kvalita života – vybrané problémy. In: *National and regional economics VIII: Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie*. [online]. Košice: Ekonomická fakulta TU v Košiciach, 2010. ISBN 978-80-553-0517-2. [citované 26.11.2018]. Dostupné na internete: < <http://www3.ekf.tuke.sk/konfera2010/zbornik/index.html> >.
- KEBZA, V. – ŠOLCOVÁ, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem [Well-being as psychological and also interdisciplinary based concept]. *Československá Psychologie: Časopis Pro Psychologickou Teorii a Praxi*, 47(4), 333 – 345.
- KOLLÁRIK, T. 1986. *Spokojnosť v práci*. Bratislava: Práca, vydavateľstvo a nakladateľstvo ROH, 1986. ISBN 74-029-86
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2009. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2009. 280 s. ISBN 978-80-7367-568-4
- LECHTA, V. a kol. 2012. *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava: IRIS, 2012. 236 s. ISBN 978-80-8925-682-2
- MASSAM, B. H. 2002. *Quality of life: public planning and private living*. Progress in Planning, 58, 141-227.
- MULLINS, J. L. 2010. *Management and Organisational Behaviour*. 9 vyd. Harlow: Financial Times, 2010. 896 s. ISBN 978-02-737-2861-0
- PAUKNEROVÁ, D. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. 259 s. ISBN 978-80-247-3809-3
- PROVAZNÍK, V. – KOMÁRKOVÁ, R. 1996. *Motivace pracovního jednání*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, 1996. 210 s. ISBN 80-7079-283-3
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7
- ROSA, V. 2003. Učitel a jeho profesia- problémy a perspektívy. In: *Pedagogická revue 2003*, roč. 55, č. 3, s. 216–230. ISBN 80-7098-242-X
- ŠTIKAR, J. a kol. 2003. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum, 2003. 462 s. ISBN 80-2460-448-5
- TURECKIOVÁ, M. 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s, 2004. 168 s. ISBN 80-247-0405-6
- WHOQOL GROUP. WHOQOL-BREF Introduction, Administration, Scoring and Generic Version of the 37 Assessment [online]. Geneva : World Health Organization, 1996. 18 s. [citované 10.11.2018]. Dostupné na internete:<https://www.who.int/mental_health/media/en/76.pdf>.
- Zákon č. 317/ 2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Šikanovanie a výchovné štýly

Denisa ROVENSKÁ

Centrum poradenstva a prevencie, Košice

Abstrakt: spôsob, akým rodičia vychovávajú svoje dieťa, vo významnej miere ovplyvňuje jeho osobnosť, postoje k životu i správanie voči iným ľuďom. Výchovný štýl môže pôsobiť v pozitívnom, tak aj v negatívnom smere. Negatívnym dôsledkom výchovného štýlu je aj rizikové správanie detí. Jedným z príkladov takehoto správania je šikanovanie. Cieľom príspevku je preskúmať, aké typy výchovných štýlov sú vo vybraných rodinách využívané. Zámerom je tiež zistiť, aká je miera šikanovania u adolescentov, ale najmä analyzovať charakter vzťahu medzi výchovnými štýlmi a šikanovaním. Pre naplnenie spomenutého cieľa sa 70 respondentov s priemerným vekom 18,66 rokov ($SD = 1,02$) vyjadrilo k otázkam, ktoré zisťovali (a) nuansy šikanovania pomocou metodiky Olweus Bully Victim Questionnaire (Olweus, 1996) a (b) výchovné štýly prostredníctvom metodiky Parental Perceptions Questionnaire (Pasquali et al., 2012). Výsledky ukázali, že matky najčastejšie využívali zhovievavý výchovný štýl, zatiaľ čo u otcov dominoval zanedbávajúci výchovný štýl. Z hľadiska súvislostí medzi šikanovaním a výchovnými štýlmi sa potvrdil výlučne signifikantný vzťah medzi náročnosťou otca a sociálnym šikanovaním.

Kľúčové slová: šikanovanie, výchovné štýly, adolescent, školské prostredie.

Úvod

Základom života je rodina. Táto myšlienka platí pre akúkoľvek spoločnosť v akejkoľvek dobe. Rodíme sa do rôznych rodín a učíme sa rôznym hodnotám, tradíciám, postojom voči svetu, rôznym morálnym princípom. Rodina je tá, ktorá nám stavia piliere života. Niekedy pevné a nemenné, inokedy neisté a vratké. Bez ohľadu na výskum a plénum odborníkov, každý obyčajný človek vie, že rodina ho kovala do podoby akú má dnes, či už v menšom alebo väčšom rozsahu. Rodičia fungujú v procese socializácie ako vzory správania od útleho detstva. V optimálnom prípade rodičia pomôžu svojmu dieťaťu k tomu, aby sa z neho stala zrelá, sebaaktualizovaná ľudská bytosť. Bohužiaľ, nemôžeme však zabudnúť na tie životné príbehy, v ktorých vývin ľudských bytostí smeruje skôr k deštruktívnej osobnosti, s negatívnymi prejavmi správania.

Teoretické východiská

Mnohé výskumy jednoznačne preukázali signifikantný vzťah medzi výchovným štýlom a správaním adolescenta. Napríklad Koteková, Šimová a Gecková (1998) ponúkajú zaujímavý prehľad tuzemských výskumov, ktoré preukázali okrem iného, že neurotické poruchy a poruchy správania u adolescentov boli preukázateľne zapríčinené rodičovským správaním (Konečná a Konečný, In: Koteková, Šimová, & Gecková, 1998), výchova založená na úcte a dôvere pozitívne stimulovala rozvoj osobnosti, zatiaľ čo deficitná rodinná výchova vytvárala dispozície k antisociálnemu vývinu, egocentrizmu a neadekvátnym interpersonálnym vzťahom (Kožnar, In: Koteková, Šimová & Gecková, 1998).

Gecková a kol. (In: Koteková, Šimová, & Gecková, 1998) potvrdili súvislosť vybraných charakteristík štýlu rodinnej výchovy a výchovne problémového správania u adolescentov. Konkrétne, v prípade dievčat išlo o vyššiu mieru hostility a direktivity otca aj matky a nižšiu mieru poskytovania autonómie otcom. V prípade chlapcov išlo o vyššiu mieru nedôslednosti otca a tiež

kombináciu nižšej miery hostility matky a vyššej miery poskytovania autonómie otcom. Inými slovami, autoritársky výchovný štýl¹ u dievčat a zanedbávajúci výchovný štýl u chlapcov súvisel s vyššou mierou výchovne problémového správania.

Ak sa zameriame na súvislosť medzi výchovným štýlom v rodine a samotným šikanovaním, tak podľa niektorých autorov zhovievavý štýl predikuje skúsenosť adolescenta s viktimizáciou, zatiaľ čo autoritársky výchovný štýl je najsignifikantnejším prediktorom šikanovania zo strany adolescenta (napr. Georgiou, 2008; Gómez-Ortiz, Romera & Ortega-Ruiz, 2016; Martínez et al., 2019).

Štúdiá od Gómez-Ortizovej, Romerovej a Ortega-Ruizaba (2016) naznačila, že hrubé rodičovské praktiky ako sú fyzické tresty a psychická agresia zvyšujú pravdepodobnosť transformácie adolescenta na agresora, kedy nedostatok náklonnosti a komunikácie, nižšia podpora autonómie, uštipačné poznámky a vysoká miera kontroly sú aspekty výchovných štýlov, ktoré podporujú šikanovanie.

Čerešník a Čerešníková (2019) zistili, že šikanovanie u dospievajúcich kulminuje vo veku 13 rokov života a že vyššie zastúpenie vnímania seba ako obeť šikanovania je u dievčat v porovnaní s chlapcami (výskum pracoval so vzorkou 981 respondentov vo veku 10 – 15 rokov). Respondenti vychovávaní autokratickým² a ambivalentným³ výchovným štýlom najčastejšie jednorazovo poškodili cudzie veci (25,7 %, resp. 28,3 %). Opakovane spáchalo tento prečin 5,7 % dospievajúcich s autokratickým štýlom výchovy. 22 % respondentov s ambivalentným výchovným štýlom sa pobilo v škole raz. V skupine respondentov s autokratickým štýlom sa 17,1 % pobilo 2 až 3-krát a 14,3 % 6- a viackrát. Dospievajúci s autokratickým a ambivalentným výchovným štýlom boli najčastejšie obeťou zosmiešňovania (60 %, resp. 58,9 %). „Časté, respektíve opakované prejavy šikanujúceho a konfliktného správania vo vzťahu k uplatňovanému štýlu výchovy sa objavujú významne častejšie pri autokratickom výchovnom štýle“ (Čerešník & Čerešníková, 2019, s. 38).

Podobný názor zastáva aj Verešová a Tomšík (2019), ktorí tvrdia, že dospievajúci, ktorí boli vychovávaní autokratickým alebo ambivalentným výchovným štýlom, boli najčastejšie obeťami šikanovania a bolo to mimoriadne výrazné u chlapcov, ktorí boli vychovávaní autokratickým výchovným štýlom. Najmenej ohrozenou skupinou v zmysle šikanovania boli podľa autorov dospievajúci, ktorí boli vychovávaní demokratickým výchovným štýlom a pomerne nízku percepciu šikanovania na úrovni obeť mali aj dospievajúci vychovávaní liberálnym výchovným štýlom.

Podľa Georgiou (2008) považujú viktimizovaní adolescenti svojich rodičov za hyperprotektívnych. A adolescenti, ktorí šikanujú svojich rovesníkov, pochádzajú s väčšou pravdepodobnosťou z rodín s autoritárskym výchovným štýlom s hrubými a trestajúcimi postupmi pri výchove.

Baldryová a Farrington (2000) zistili, že adolescenti, ktorí seba samých označili za agresorov, boli vychovávaní autoritárskym výchovným štýlom, zatiaľ čo tí, ktorí boli obeťami šikanovania, mali skôr rodičov uplatňujúcich zanedbávajúci výchovný štýl.

Autoritatívne vzájomný výchovný štýl charakterizovaný komunikáciou medzi rodičom a dieťaťom, náklonnosťou, oporou rodičov chráni pred viktimizáciou (Lereya, Samara, & Wolke, 2013). Aj Baldryová a Farrington (2005) zhodne tvrdia, že autoritatívne vzájomný štýl je v negatívnom vzťahu so šikanovaním a viktimizáciou.

¹ Jednou z často citovaných typológií výchovných štýlov je koncepcia od Maccobyovej a Martina (1983) a Baumrindovej (1991). Autori definovali štyri výchovné štýly na základe dvoch dimenzií, konkrétne (1) rodič odmietavý/akceptujúci, (2) rodič náročný a kontrolujúci/nenáročný a nekontrolujúci (Čáp, Čechová & Boschek, 2000). Autoritatívne vzájomný štýl (z angl. authoritative style) je charakterizovaný v kontexte akceptácie, náročnosti a kontroly. Takíto rodičia poskytujú nielen podporu a bezpečné prostredie, ale aj jasne definované pravidlá a dôslednú disciplínu (Baumrind, 1991). Autoritársky štýl (z angl. authoritarian style) sa vyznačuje odmietaním a náročnosťou a kontrolou. Rodičia využívajúci tento štýl majú vo zvyku svojoľne používať hostilnú kontrolu alebo tvrdé tresty, aby dosiahli poslušnosť dieťaťa, ale málokedy poskytnú vysvetlenie a nie sú prístupní otvorenej diskusii s dieťaťom. Zhovievavý štýl (z angl. permissive style) sa vyznačuje akceptáciou a nenáročnosťou a nízkou mierou kontroly. Zhovievaví rodičia reagujú senzitívne na svoje deti a uspokojujú ich potreby, ale nedokážu zaviesť správnu disciplínu, stanoviť hranice, kontrolovať a vyžadovať niečo od dieťaťa. Posledný, zanedbávajúci štýl (z angl. rejecting-neglecting style) sa vyznačuje odmietaním, nenáročnosťou a nízkou mierou kontroly. Títo rodičia sú zameraní na seba a zriedka sa venujú výchove svojich detí. Neposkytujú vlastným deťom bezpečný domov, hrejivú náruč a ani nestanovujú pravidlá, disciplínu (Bi et al., 2018).

² Štýl charakterizuje záporný emočný vzťah rodiča k dieťaťu. V rodine prevláda napätá, prísna atmosféra. Ak dieťa nesplní prísne požiadavky, rodič používa rôzne zákazy, psychické vyhrážanie, ale aj fyzické tresty. Pochvala býva minimálna, keďže dobré známky a adekvátne správanie sú považované za samozrejmosť. Záporný emočný vzťah sa mieša so silným alebo stredným riadením. Tento štýl sa ukázal ako veľmi nepriaznivý najmä pre chlapcov. Dievčatá bývajú svedomitejšie, ale majú problémy so sebaovládaním a sú citovo labilné.

³ Jeden z rodičov dieťa zavrhuje, druhý zastáva extrémne kladný vzťah alebo s dieťaťom drží spojenectvo. Nastáva silný rozpor medzi výchovou otca a matky. Tento spôsob výchovy môže byť relatívne priaznivý pre dievčatá. Naopak, chlapci bývajú väčšinou nesvedomití, môžu mať problémy so sebaovládaním a majú sklony k dominancii.

Odborná literatúra predpokladá, že adolescenti, ktorých rodičia sú príliš zhovievaví, sú vystavení zvýšenému riziku šikanovania a viktimizácie. Napríklad zistenia Dehueovej et al. (2012) ukázali, že adolescenti vychovávaní zhovievavým výchovným štýlom sa šikanovania zúčastňujú častejšie ako adolescenti, ktorých výchova je autoritatívne vzájomná alebo autoritárska. Iní autori zas zistili, že zhovievavý výchovný štýl zo strany rodičov predikuje viktimizáciu, zatiaľ čo autoritársky výchovný štýl súvisí so šikanovaním a jeho páchaním (Baldry & Farrington, 2000). Výsledky Martínezovej et al. (2019) potvrdili, že autoritársky výchovný štýl bol spojený s najvyššou úrovňou klasického šikanovania.

Podľa vzťahu zanedbávajúceho výchovného štýlu a šikanovania niektorí autori hovoria o tom, že takéto nezapojenie rodičov do výchovy môže spôsobovať zvýšenie rizika šikanovania u adolescentov (Christie-Mizell et al., 2011). Avšak, Nansel et al. (2001) uvádzajú, že rodičia obetí šikanovania majú tendenciu byť nadmerne zapojení do školských činností svojho dieťaťa. Zatiaľ čo miera zapojenia rodičov môže odrážať ich obavy o socializáciu vlastného dieťaťa v školskom prostredí, môže sa tiež stať, že nadmerné zapojenie rodičov bude mať za následok zníženú mieru samostatnosti dieťaťa, čo ho potenciálne robí voči šikanovaniu zraniteľnejším.

Ako sa ukazuje, vzťah medzi výchovnými štýlmi a šikanovaním je rozporuplný, pretože je zrejme, že je ovplyvnený aj inými dispozičnými a situačnými faktormi, ktoré vstupujú do tohto celého procesu. Cieľom príspevku je preto preskúmať, aké typy výchovných štýlov sú vo vybraných rodinách využívané. Zámerom je tiež zistiť, aká je miera šikanovania u adolescentov, a najmä analyzovať charakter vzťahu medzi výchovnými štýlmi a šikanovaním.

Výskumný súbor

Výskumu sa celkovo zúčastnilo 70 respondentov. Vek respondentov sa pohyboval od 15 do 20 rokov, pričom priemerný vek bol 18,66 rokov (SD = 1,02). Podľa pohlavia sa výskumu zúčastnilo 22 mužov (31,43 %) a 48 žien (68,57 %). Všetci zúčastnení respondenti boli študentmi slovenských stredných škôl. 46 respondentov (65,71 %) uviedlo, že v súčasnosti navštevuje gymnázium a 24 respondentov (34,29 %) navštevuje strednú odbornú školu. Pri socio-demografických ukazovateľoch sme sa tiež zaujímali, v akej rodine respondenti vyrastajú. Zistili sme, že 60 respondentov (85,71 %) žije v úplnej rodine, t. j. s oboma vlastnými rodičmi, 4 respondenti (5,71 %) žijú v neúplnej rodine, t. j. s jedným vlastným rodičom, 5 respondentov (7,14 %) žijú v doplnenej rodine, t. j. s jedným vlastným rodičom a s jeho novým partnerom a 1 respondent (1,43 %) žije v adoptívnej rodine.

Pretože sa príspevok venuje problematike šikanovania, pre ochranu dobrého mena škôl, sme sa respondentov nepýtali na názov strednej školy, ktorú aktuálne navštevujú. Účasť vo výskumne bola anonymná a dobrovoľná a so všetkými účastníkmi výskumu bolo zaobchádzané v zhode s etickými zásadami výskumnej činnosti.

Výskumné nástroje

Výskum využíval metódu dotazníka. Na získanie údajov bol využitý súbor metódik, ktorý tvorili tieto časti:

Socio-demografické ukazovatele (pohlavie, vek, aktuálne navštevovaná stredná škola, typ rodiny, v ktorej respondent aktuálne vyrastá);

Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996) – 40-položkový dotazník hodnotí rôzne fyzické, verbálne, nepriame, rasové alebo sexuálne formy šikanovania; rôzne formy šikanovania iných študentov; kde dochádza k šikanovaniu; postoje podporujúce šikanovanie a alebo viktimizáciu; a do akej miery je sociálne prostredie (učitelia, rovesníci, rodičia) informované o šikanovaní a reaguje na to. Jednotlivé odpovede boli hodnotené na 5-bodovej škále (1 – toto sa mi nestalo za posledný rok, 2 – raz alebo dvakrát, 3 – dva alebo trikrát za mesiac, 4 – raz za týždeň, 5 – niekoľkokrát do týždňa). Pre potreby nášho výskumu bolo z pôvodného dotazníka využitých 16 položiek, ktoré merali:

- ❖ výskyt šikanovania a jeho spôsoby (8 položiek),
- ❖ výskyt viktimizácie a jej spôsoby (8 položiek).

Parental Perceptions Questionnaire (Pasquali a kol., 2012) – 40-položkový dotazník, v ktorom sa 20 položiek zameriava na výchovu zo strany matky a 20 položiek je zameraných na výchovu zo strany otca. Respondenti hodnotili každú

položku na 5-bodovej škále a vyjadrovali sa do akej miery sa vyskytovalo určité správanie alebo postoj zo strany matky alebo otca (1 = úplne nesúhlasím, 5 = úplne súhlasím). Dotazník identifikuje dve základné dimenzie výchovných štýlov:

- ❖ vnímavosť (z angl. responsiveness) a
- ❖ náročnosť (z angl. demandingness).

Tieto dimenzie je možné dať do vzťahu s modelmi reprezentovanými v teoretických východiskách. Dimenzia vnímavosti zahŕňa faktory, ktoré popisujú správanie spojené s otvorenou komunikáciou, oporou, náklonnosťou a harmóniou vo vzťahu medzi rodičmi a deťmi (tzn. dimenzia „rodič odmietavý/akceptujúci“ od Maccobyovej a Martina, 1983 a Baumrindovej, 1991), zatiaľ čo dimenzia náročnosti sa zameriava na aspekty, ktoré zdôrazňujú monitorovanie správania a kontrolu, odrážajúce vnímanie rodičov ako autorít (tzn. dimenzia „rodič náročný a kontrolujúci/nenáročný a nekontrolujúci“ od Maccobyovej a Martina, 1983 a Baumrindovej, 1991). Autoritársky štýl je tak reprezentovaný vysokým skóre náročnosti a nízkym skóre vnímavosti, zatiaľ čo autoritatívne vzájomný štýl má vysoké skóre v oboch dimenziách. Zanedbávajúci štýl má nízke skóre vnímavosti aj náročnosti, zatiaľ čo zhovievavý štýl má vysoké skóre vnímavosti a nízke skóre náročnosti (Pasquali et al., 2012).

Na spracovanie a analýzu údajov bol využívaný tabuľkový procesor Microsoft Excel. Interpretácia výsledkov zahŕňa kvalitatívnu aj kvantitatívnu časť. Údaje boli vyhodnocované prostredníctvom deskriptívnej štatistiky (napr. priemer, štandardná odchýlka, percentá a pod.). Na analýzu možných súvislostí medzi vybranými premennými bol využitý Spearmanov korelačný koeficient pri dodržaní všetkých podmienok jeho použitia.

Výsledky a diskusia

Vychádzajúc z cieľa príspevku sme sa v prvom rade zamerali na zistenie, aké výchovné štýly sú uplatňované vo výskumnej vzorke. Samostatne sme analyzovali výchovný štýl matky a výchovný štýl otca. Predtým, ako respondenti hodnotili jednotlivé položky súvisiace s výchovným štýlom rodiča, opýtali sme sa respondentov, či dokážu posúdiť svoj vzťah s daným rodičom. Túto položku sme považovali za adekvátnu, pretože sme ráтали s možnosťou, že niektorí respondenti nemusia udržiavať kontakt s daným rodičom a možno nevedia zhodnotiť vzťah, ktorý prakticky neexistuje, alebo je zanedbateľný.

Vzťah s matkou

8 respondentov (11,43 %) nedokázalo zhodnotiť svoj vzťah s matkou, t. j. neodpovedali na položky vzťahujúce sa k výchovnému štýlu matky. 62 respondentov (88,57 %) posúdilo svoj vzťah s matkou, resp. jej výchovný štýl. Výsledky ukázali, že priemerné škálové skóre dimenzie „vnímavosť“ bolo 4,10 bodov (SD = 0,77) a dimenzie „náročnosť“ bolo 2,65 bodov (SD = 0,99). Keďže jednotlivé položky boli hodnotené na škále 1 až 5, môžeme usudzovať, že vyššia miera vnímavosti a nižšia miera náročnosti definuje zhovievavý výchovný štýl matiek. Vnímavosť matky je opísaná v intenciách, ktoré súvisia s komunikáciou, podporou, vyjadrením náklonnosti a harmónie vo vzťahu matka - dieťa. Náročnosť matky je možné charakterizovať v zmysle autority matky, ktorá sa prejavuje v činnostiach ako je monitorovanie, vyžadovanie a predpisovanie správania dieťaťa (Pasquali et al., 2012).

Zhovievavosť vo výchove dieťaťa môžeme vnímať cez optiku lásky, emočnej opory, chápavosti, ale tiež v neurčení hraníc alebo pravidiel. Rozporuplnosť názorov v kontexte zhovievavého štýlu výchovy sa ukazuje v miere kontroly, ktorú chce mať matka nad dieťaťom.

Niektorí autori zastávajú názor, že pri tomto type výchovy je kontrola vysoká, napríklad Nakonečný (2012) vysvetľuje, že kontrola sa prejavuje v hyperprotektívite dieťaťa matkou. Nadmerne ochraňované deti vykazujú veľkú variabilitu v sociálnom správaní, pretože sa príliš prispôsobujú, ďalej vykazujú egocentrizmus a určitú emočnú labilitu v záťažových situáciách, pretože nie sú dostatočne samostatné a sebaisté.

Iní autori však tvrdia, že kontrola je nízka pri zhovievavom štýle. Podľa Bi et al. (2018) zhovievavý štýl sa vyznačuje akceptáciou, nenáročnosťou a nízkou mierou kontroly. Zhovievaví rodičia reagujú senzitívne na svoje deti a uspokojujú ich potreby, ale nedokážu zaviesť správnu disciplínu, stanoviť hranice, kontrolovať a vyžadovať niečo od dieťaťa. Ak vychádzame z uvedeného, predpokladáme, že pre zhovievavý štýl je charakteristická citlivosť matky voči dieťaťu, snaha vytvoriť bezpečný domov, byť mu oporou, byť starostlivou s nižšou ambíciou vytvárať striktné pravidlá a určovať hranice.

Pri kontrole vykazuje dva póly vo výchove a jej charakter bude závisieť aj od osobnosti matky. Buď to bude kontrola v zmysle náročnosti, vyžadovania, prísnosti alebo budeme kontrolu chápať mimo pojmu náročnosti - v takom prípade teda matka ostáva nenáročná na svoje dieťa, ale potrebuje ho kontrolovať, potrebuje mať nad ním neustály dohľad. Ide akoby o paralelu zlatej kľetky - síce je krásna a zlatá a dieťa žije v absolútnej pohode a sladkom ničnerobení, avšak predsa len žije v kľetke, zatvorenej a neustále kontrolovanej.

Výskum Čerešníka a Čerešníkovej (2019) však ukázal, že liberálny výchovný štýl sa pravdepodobne vďaka vysokému zastúpeniu zhovievavej formy javil ako protektívny vo vzťahu k produkcii rizikového správania v kontexte viktimizácie. Tento výskum tak stojí v protipóle k iným štúdiám, ktoré majú za to, že adolescenti, ktorých rodičia sú príliš zhovievaví, sú vystavení zvýšenému riziku šikanovania a následnej viktimizácie. Možno teda predpokladať, že vzťah medzi výchovným štýlom a šikanovaním je komplexnejší a existujú viaceré mediátory, ktoré daný vzťah ovplyvňujú (napr. súlad výchovného štýlu matky a otca, osobnosť adolescenta, počet detí v rodine a pod.).

Vzťah s otcom

12 respondentov (17,14 %) nevedelo posúdiť svoj vzťah s otcom. Zvyšných 58 respondentov (82,86 %) vyplnilo položky týkajúce sa výchovného štýlu otca. Analýza údajov ukázala, že priemerné škálové skóre v dimenzii „vnímavosť“ bolo 3,50 bodov (SD = 1,08) a v dimenzii „náročnosť“ bolo 2,53 bodov (SD = 0,94). Kombináciou nižšej miery vnímavosti a nižšej miery náročnosti môžeme usudzovať o zanedbávajúcom výchovnom štýle otcov. Vnímanosť otca je popísaná v aktivitách ako rozprávanie sa s dieťaťom, zdieľanie nápadov a problémov, aktívne počúvanie a prejavovanie náklonnosti. Náročnosť otca je sytená najmä cez predpísanú poslušnosť a trest ako spôsoby pre zabezpečenie dodržiavania spoločenských pravidiel a noriem (Pasquali et al., 2012).

Lahostajnosť a indiferentnosť vedú k tomu, že takto vychovávané deti málo dodržiavajú pravidlá a náklonnosť sa snažia získať agresiou (Nakonečný, 2012). Rodičia využívajúci zanedbávajúci štýl sú zameraní na seba a zriedka sa venujú výchove svojich detí. Neposkytujú vlastným deťom bezpečný domov, hrejivú náruč a ani nestanovujú pravidlá, disciplínu (Bi et al., 2018). Zanedbávajúci výchovný štýl môže spôsobovať zvýšenie rizika šikanovania u adolescentov (Christie-Mizell et al., 2011).

Kombináciou identifikovaných výchovných štýlov

zo strany matky a zo strany otca sa ukazuje, že v súčasnosti sú opýtaní respondenti vychovávaní benevolentným až liberálnym štýlom matky, ktoré dieťaťu dovoľia takmer všetko v kombinácii s nezúčastneným otcom, ktorému chýba prirodzená autorita a v rodine je skôr tieňom ako plnohodnotným, aktívnym členom. Tento predpoklad však netreba chápať ako všeobecne platný záver, pretože nemáme dostatok vedeckých argumentov, výskumná vzorka bola málo početná a prihliadame aj na skutočnosť, že respondenti sú v období adolescencie, ktorá sa môže prejavovať istým vzdorom a vysokou mierou kritiky voči výchovnému štýlu rodičov.

Ďalej nás zaujímalo, v akej miere sa vyskytuje šikanovanie u adolescentov. Z pozície obete sme zistili, že 68 respondentov (97,14 %) nebolo za posledný rok šikanovaných svojimi spolužiakmi a 2 respondenti (2,86 %) uviedli, že boli šikanovaní svojimi spolužiakmi dva alebo trikrát za mesiac. Fyzické šikanovanie (bitie, kopanie atď.) sa u respondentov nevyskytovalo, ani poškodenie majetku ako forma šikanovania sa nevyskytlo, sociálne šikanovanie (napr. vylúčenie zo sociálnej skupiny) sa vyskytovalo v občasnej frekvencii v rozmedzí „nestalo sa za posledný rok“ cez „raz alebo dvakrát za posledný rok“ po „dva alebo trikrát za mesiac“. Najväčšia variabilita odpovedí sa ukázala pri verbálnom šikanovaní (prezývky, urážky a pod.), kde sa vyskytli všetky alternatívy odpovedí, najčastejšie sa však vyskytovala odpoveď „nestalo sa za posledný rok“.

Naše výsledky sa tak čiastočne zhodujú s výsledkami výskumnej štúdie od Jankovej (2020), ktorá zistila, že medzi najčastejšie prejavy šikanovania patrili ironizovanie (výsmech, urážky), vulgárne nadávky, ignorovanie, vylúčenie z kolektívu či vyhrážky a zastráňovanie, teda vo všeobecnosti išlo o verbálne a sociálne šikanovanie. S rovnakými závermi prichádzajú aj Peng et al. (2020) a Santos a Jesus (2020), ktorí tiež vo svojich štúdiách zistili, že najčastejšie sa vyskytuje verbálne šikanovanie.

Z pozície agresora sme zistili, že 62 respondentov (88,57 %) nešikanovalo svojich spolužiakov za posledný rok, 7 respondentov (10 %) šikanovali svojich spolužiakov raz alebo dvakrát za posledný rok a 1 respondent (1,43 %) šikanoval svojich spolužiakov niekoľkokrát do týždňa. Fyzické šikanovanie (bitie, kopanie obete atď.) sa u respondentov nevyskytovalo, poškodenie majetku ako forma šikanovania sa nevyskytlo, sociálne šikanovanie (napr. vylúčenie obete zo sociálnej skupiny) sa vyskytovalo v občasnej frekvencii v rozmedzí „nestalo sa za posledný rok“ cez „raz alebo dvakrát za posledný rok“ po „dva alebo trikrát za mesiac“. Najväčšia variabilita odpovedí sa ukázala opäť pri verbálnom šikanovaní (prezývky, urážky a pod.), kde sa vyskytli pomerne všetky alternatívy odpovedí, aj v tomto prípade bola najčastejšia odpoveď „nestalo sa za posledný rok“.

Pozitívnym zistením je, že v našej výskumnej vzorke bola veľmi nízka frekvencia šikanovania. Tento výsledok môže mať viacero príčin. Tým najpozitívnejším je predpoklad, že v súčasnosti sa v stredných školách znížila miera šikanovania aj vďaka rôznorodým preventívnym programom, školským psychologom a snád' kvalitnejšou spoluprácou medzi vyučujúcimi a rodičmi. Druhý predpoklad sa viaže k samotnému vývinovému obdobiu adolescencie. Šikanovanie kulminuje v priebehu ranej adolescencie a potom postupne jeho výskyt klesá počas strednej a neskorjej adolescencie. Priemerný vek našej výskumnej vzorky bol 18,66 rokov ($SD = 1,02$), teda ide o obdobie neskorjej adolescencie, preto aj vek mohol byť potenciálnym faktorom, ktorý súvisel s nízkou frekvenciou šikanovania.

Poslednou časťou analýz bolo zistiť, či existuje súvislosť medzi výchovnými štýlmi a šikanovaním. Analýza údajov zistila jediná štatisticky významnú koreláciu, a to medzi náročnosťou otca a sociálnym šikanovaním. Konkrétne išlo o signifikantný vzťah medzi (1) náročnosťou otca a sociálnym šikanovaním obeť (položka „Vylúčili Ťa spolužiaci zo svojej skupiny priateľov alebo Ťa úplne ignorovali?“; $\rho = 0,353$; $p = 0,007$) a (2) náročnosťou otca a sociálnym šikanovaním zo strany agresora (položka „Vylúčil/-a si spolužiaka zo skupiny priateľov alebo si ho/ju úplne ignoroval/-a?“; $\rho = 0,260$; $p = 0,049$). So zvyšujúcou sa mierou náročnosti zo straty otca sa zvyšovala miera sociálneho šikanovania ako obeť, tak aj agresorových tendencií k danému správaniu. Inými slovami, vyžadovanie poslušnosti a trestanie otca ako spôsoby pre zabezpečenie dodržiavania spoločenských pravidiel a noriem majú možnú súvislosť s tým, ako sa bude študent správať v interakcii s ostatnými. Otec je teda v tomto kontexte vnímaný ako autorita, ktorej by sa dieťa malo podriaďiť.

Podľa Nakonečného (2013) kombinácia dimenzií kontroly a nepriateľstva (vyžadovanie, autorita, diktatúra) môže viesť u dieťaťa k emocionálnej labilitě, ku konformizmu (t. j. sociálne šikanovanie z pozície obeť), ale aj k neschopnosti robiť kompromisy a k vnútornej netolerancii (t. j. sociálne šikanovanie z pozície agresora).

Samozrejme, úloha otca v rodine je nenahraditeľná a otec by mal byť pre svoje deti prirodzenou autoritou, ktorá vyvoláva úctu a rešpekt, ale nie preto, že má „v rukách“ moc, ale preto, že je pre svoje deti vzorom morálnych princípov, hodnôt a ľudskosti (v dokonalom prepojení a harmónii s rolou a autoritou matky ako vzorom lásky, tvorivosti a starostlivosti). Môžeme však uvažovať, že v prípade, ak dieťa vníma otcovu autoritu ako hrozbu, ako niečo čo si spája s pocitmi strachu, frustrácie, bezmocnosti či hnevu, nastáva konflikt vo vzťahu otec – dieťa, čo môže následne reflektovať komplikácie v interakcii s ostatnými. Ako bolo popísané vyššie v teoretických východiskách, obeť šikanovania sa cíti zraniteľne a nemá podporu vybranej sociálnej skupiny. Obeť sa môže cítiť veľmi zraniteľne až bezmocne vo vzťahu k otcovej autorite. Prežívanie strachu a možno pociť neustáleho odmietania a náročnosti zo strany otca, môžu viesť k istému presvedčeniu obeť, že nie je dostatočne hodná, aby sa začlenila do skupiny spolužiakov alebo rovesníkov, nachádza sa na okraji skupiny, a preto môže byť aj ľahkým terčom sociálneho šikanovania.

Naopak, pre agresora je charakteristická túžba po moci, ktorej sa mu nedostáva v rodine. Keďže autoritou je otec, dieťa môže byť frustrované, pretože prežíva nesúlads medzi kognitívnou/emočnou zložkou a behaviorálnou zložkou vlastného Ja – vo svojom vnútri bojuje s otcom, odmieta poslušnosť voči nemu, prežíva negatívne emócie, avšak navonok sa správa poslušne a dodržiava pravidlá otca. Takýto nesúlads môže viesť následne k potrebe znižovať prežívanú mieru hnevu, odporu a frustrácie cez tendencie k šikanovaniu spolužiakov. Agresor si napríklad môže vytvoriť dominantnú, vodcovskú pozíciu v skupine spolužiakov, ktorí ho obdivujú a on bude tým, kto bude rozhodovať, aké pravidlá a normy budú v skupine platiť, kto do skupiny bude patriť a naopak, kto bude šikanovaný a vylúčený z kolektívu.

Celkovo naše výsledky ukázali, že u otcov dominoval zanedbávajúci výchovný štýl s relatívne nízkou mierou ako vnímavosti, tak aj náročnosti. A ako dokázali mnohé výskumné štúdie, deti, ktoré sú vychovávané zanedbávajúcím výchovným štýlom, sú častejšie obeťami šikanovania (pozri napríklad Baldry & Farrington, 2000; Dehue et al., 2012).

Zhodujeme sa s názormi iných odborníkov, že akákoľvek deficitná rodinná výchova vytvára dispozície k antisociálnemu vývinu, egocentризmu a neadekvátnym interpersonálnym vzťahom (Kožnar, In: Koteková, Šimová & Gecková, 1998).

Záver

Cieľom príspevku bolo preskúmať, aké typy výchovných štýlov sú vo vybraných rodinách využívané, zistiť, aká je miera šikanovania u adolescentov a najmä analyzovať charakter vzťahu medzi výchovnými štýlmi a šikanovaním.

Za najvýznamnejšie výsledky výskumu možno považovať zistenie, že šikanovanie sa vo výskumnej vzorke vyskytovalo v relatívnej nízkej miere. Mimo iného sa zistilo, že matky preferovali zhovievavý štýl výchovy, zatiaľ čo otcovia mali tendenciu k zanedbávajúcemu výchovnému štýlu. Potvrdil sa štatisticky významný vzťah medzi náročnosťou otca a sociálnym šikanovaním.

V kontexte problematiky šikanovania vidíme priestor predovšetkým v intenzívnej spolupráci a dynamickej interakcii medzi školským a domácim prostredím. Práve tieto dve významné prostredia sa vo veľkej miere podieľajú na formovaní osobnosti mladého človeka. Domáce prostredie by malo byť pre dospelávajúceho podnetným priestorom, v ktorom môže rozvíjať svoj osobnostný potenciál a morálny charakter. Aby sa tak stalo, je vhodné, aby sa obaja rodičia aktívne podieľali na výchove dieťaťa a využívali rovnaký výchovný štýl.

Nemenej dôležitým prostredím v procese socializácie mladého človeka je prostredie školy. Tak ako je v rodine dôležitý výchovný štýl, v škole je významným faktorom štýl vedenia vyučujúceho. V súčasnom výchovno-vzdelávacom procese sa stále viac a viac zabúda, že škola nie je len o odovzdávaní informácií, ale tiež o interakcii medzi vyučujúcim a študentom, v procese ktorého vyučujúci vystupuje ako autorita, ako model, ako nositeľ morálnych a etických zásad, že vyučujúci predkladá študentom v prvom rade svoju osobnosť a až potom nasleduje proces transferu poznatkov. Dnes však chýbajú vyučujúci, ktorí by boli skutočnými pedagógmi, chýbajú školskí psychológovia, ktorí by reálne poznali prostredie školy a študentov v ňom.

Ak klesá záujem rodičov o vlastné dieťa, ak klesá záujem školy o dieťa, tak sa vytvára podhubie negatívnych javov. Zlyhávajú rodičia vo výchove, zlyháva školský systém vo výchovno-vzdelávacom procese, a tak vzniká začarovaný kruh obviňovania – rodičia vinia školu zo zlyhania, škola viní rodičov zo zlyhania. Zodpovednosť však musia prijať obe strany.

Budúci výskum by mal priniesť hlbšie poznatky o skúmanej problematike a mal by nielen odstrániť nedostatky uskutočneného výskumu, ale tiež by mal byť výzvou pre ďalších odborníkov zamerať sa na vplyv rodičovskej výchovy a štýlu vedenia vyučujúceho na osobnosť dieťaťa v kognitívnej, emočnej aj behaviorálnej rovine.

Literatúra

- ▣ BALDRY, A. C. & FARRINGTON, D. P. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31.
- ▣ BALDRY, A. C. & FARRINGTON, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescent bullying. *Social Psychology of Education*, 8, 263-284.
- ▣ BAUMRIND, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- ▣ BI, X., YANG, Y., LI, H., WANG, M., ZHANG, W., & DEATER-DECKARD, K. (2018). Parenting styles and parent-adolescent relationships: The mediating roles of behavioral autonomy and parental authority. *Frontiers in Psychology*, 9.
- ▣ ČÁP, J., ČECHOVÁ, V. & BOSCHEK, P. (2000). *Dotazník štýlů výchovy pro děti od 8 do 12 let*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- ▣ ČEREŠNÍK, M. & ČEREŠNÍKOVÁ, M. (2019). Vnímání výchovných štýlov a prejavy rizikového správania dospelávajúcích v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania. *Diskuze v psychologii*, 1, 28-40.
- ▣ DEHUE, F., BOLMAN, C., VOLLINK, T., POUWELSE, M. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in relation to adolescents' perception of parenting. *Journal of CyberTherapy & Rehabilitation*, 5(1), 25-34.
- ▣ GEORGIU, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 109-125.

-
- ☒ GÓMEZ-ORTIZ, O., ROMERA, E. M. & ORTEGA-RUIZ, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*, 51, 132-143.
- ☒ CHRISTIE-MIZELL, C. A., KEIL, J. M., LASKE, M. T. & STEWART, J. (2011). Bullying behavior, parents' work hours and early adolescents' perceptions of time spent with parents. *Youth & Society*, 43, 1570-1595.
- ☒ JANKOVÁ, M. (2020). Prevencia a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v základných a stredných školách z pohľadu koordinátorov prevencie: záverečná správa z výskumu. Bratislava: CVTI SR.
- ☒ KOTEKOVÁ, R., ŠIMOVÁ, E., GECKOVÁ, A. (1998). *Psychológia rodiny*. Michalovce: Pegas. ISBN 80-967901-0-2
- ☒ LEREYA, S., SAMARA, M. & WOLKE, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: a meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37, 1091-1108.
- ☒ MARTÍNEZ, I., MURGUI, S., GARCIA, O. F., GARCIA, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84-92.
- ☒ NAKONEČNÝ, M. (2013). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář. ISBN 9788074390562
- ☒ NANSEL, T. R., OVERPECK, M., PILLA, R. S., RUAN, W. J., SIMONS-MORTON, B. & SCHEIDT, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285, 2094-2100.
- ☒ OLWEUS, D. (1996). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. Mimeo, Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL center), University of Bergen.
- ☒ PASQUALI, L., GOUVEIA, V. V., SANTOS, W. S., FONSÊCA, P. N., ANDRADE, J. M., & LIMA, T. J. S. (2012). Perceptions of parents questionnaire: Evidence for a measure of parenting styles. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(52), 155-164.
- ☒ PENG, C., HU, W., YUAN, S., XIANG, J., KANG, C., WANG, M., RONG, F., HUANG, Y. & YU, Y. (2020). Self-harm, suicidal ideation, and suicide attempts in Chinese adolescents involved in different sub-types of bullying: A cross-sectional study. *Frontiers in Psychiatry*, 11.
- ☒ SANTOS, K. & JESUS, C. (2020). Prevalence of bullying among LGBT students in Nueva Ecija. *Open Access Library Journal*, 7, 1-7.
- ☒ VEREŠOVÁ, M. & TOMŠÍK, R. (2019). *Rizikové správanie dospievajúcich a výchovné štýly v rodine*. Nitra: UKF. ISBN 988-80-558-1405-6

Dulovics, M. – Niklová, M. – Zošáková, K.

Digitálna vulnerabilita detí a mládeže

Banská Bystrica: Belianum, 2023, 147 s.

ISBN 978-80-557-2078-4

Expanzívny prevrat digitalizácie, internetu a sociálnych médií prenáša javisko života spoločnosti čoraz častejšie do online priestoru. Pre súčasnú mladú generáciu predstavuje virtuálny priestor nielen zdroj edukácie, zábavy a relaxácie, ale zároveň sa stáva dejiskom enormne narastajúcej problematiky virtuálnych ohrození detí a mládeže. Neohraničený fenomén digitálnej vulnerability prejavujúci sa v rôznych formách online rizikového správania, môže výrazne narušiť zdravý fyzický, psychický a sociálny vývin jednotlivca, ale rovnako i negatívne ovplyvniť školský výkon, či úspešnosť žiakov. Za najviac zraniteľné sú považované najmä deti, ktorých vývin nie je ešte ukončený a práve prechádza dôležitým procesom utvárania vývinovo zrelej osobnosti.

Monografia *Digitálna vulnerabilita detí a mládeže*, v podaní autorského kolektívu, reflektuje aktuálnu závažnosť online rizikového správania detí a mládeže. Svojím obsahovým zámerom je určená najmä pre odbornú verejnosť, ale rovnako je prínosná pre pedagogických a odborných zamestnancov, pracovníkov v oblasti prevencie a sociálnej práce. Autori publikácie podávajú čitateľovi celistvý teoreticko-empirický obraz digitálnej zraniteľnosti detí a mládeže, vrátane vybraných druhov, prevalencie a súvislostí, s dôrazom na efektívne zameranú prevenciu v intenciách súčasného národného a globálneho konsenzu.

Monografia je výstupom projektu KEGA č. 024UMB-4/2022 pod názvom *Prevenčia online rizikového správania*. Svojou obsahovou kompozíciou je štruktúrovaná do piatich kapitol, ktoré v teoretickej rovine prehľadne mapujú terajší teoreticko-empirický rámec uvedenej problematiky. V posledných dvoch kapitolách venuje autorský kolektív pozornosť samotnej realizácii empirického výskumu zameraného na prevalenciu a identifikáciu vzájomného súvisu medzi vybranými formami digitálnej vulnerability a sociálnymi fenoménmi.

Prvá kapitola *Deti a mládež v digitálnej ére*

približuje špecifiká zmien digitalizácie, ktoré sa najmä pre generáciu Alfa stávajú prirodzenou súčasťou od raného detstva. Komparáciou výskumných zistení autori zároveň poukazujú na narastajúci trend utvárania sociálnych väzieb deťmi a mladistvými prostredníctvom internetu na úkor reálnych vzťahových väzieb. Narastajúca socializácia detí vo virtuálnom priestore v súčasnosti vyúsťuje do rôznych foriem online rizikového správania, ktorých negatívne následky môžu výrazne ovplyvniť zdravý vývin jednotlivcov.

Druhá kapitola *Vulnerabilita detí a mládeže vo virtuálnom priestore*

podáva čitateľovi celistvý pohľad na digitálnu vulnerabilitu detí a mládeže. V úvode kapitoly autori charakterizujú digitálny priestor s akcentom potenciálneho rizika najmä pre deti, vymedzujú rizikové správanie na internete z pohľadu viacerých autorov a následne sa venujú podrobnej klasifikácii online rizikového správania, vrátane sprievodných javov. Jednotlivé podkapitoly sú zacielené na vymedzenie, príčiny, typológiu a prevalenciu konkrétnych foriem online rizikového správania. Autori venujú pozornosť excesívnemu používaniu internetu, pričom poukazujú na rôznorodosť vymedzenia termínu „excessive“ v súvislosti so závislosťou od internetu. Zároveň sa čitateľ dozvedá o možných príčinách závislosti a excesívnosti v online priestore. V podkapitolách autori približujú v súčasnosti prevažne japonský fenomén sociálneho stiahnutia tzv. hikikomori, poukazujú na závažnosť najmä nebezpečných online výziev, ktoré môžu ohroziť psychický stav, či dokonca samotný život jednotlivca.

Pozornosť autorov je venovaná aj kyberšikanovaniu a online rizikovému sexuálnemu správaniu. Kyberšikanovanie predstavuje aktuálne vysoko rizikový prejav online rizikového správania, ktoré má svoj pôvod v rôznorodých formách klasického šikanovania a agresívneho správania. Online rizikové sexuálne správanie môže nadobúdať rôzne formy, od sexuálne ladených správ, ktoré môžu byť súčasťou fyzickej

náklonnosti adolescentov, až po vysoko nebezpečné fyzické obťažovanie alebo sexuálne násilie. Na záver druhej kapitoly monografia približuje sociálny jav Fear of Missing Out – FoMO (strach z premeškania), ktorý zásadne ovplyvňuje intenzitu používania sociálnych sietí. Autori v tejto súvislosti prezentujú výrazné množstvo vedeckých štúdií, ktoré sa venovali sociálnemu fenoménu FoMO v rozmanitých súvislostiach, napríklad vplyv osobnostných rysov na fenomén FoMO.

Tretia kapitola *Prevenca digitálnej vulnerability detí a mládeže*

predstavuje v úvode národnú úroveň prevencie online rizikového správania ukotvenú v legislatívnych normách. V súvislosti s uvedeným, autori zdôrazňujú dôležitosť školy, ako inštitúcie pri zabezpečovaní najmä primárnej prevencie, nielen prostredníctvom mediálnej výchovy, triednických hodín, preventívnych programov a projektov, ale rovnako aj rozvíjaním zručností žiakov. Pozornosť je venovaná aj vymedzeniu legislatívneho rámca nového systému výchovného poradenstva a prevencie v školách a školských zariadeniach so zreteľom na jednotlivé stupne podporných úrovní, vrátane charakteristiky profesijných štandardov a kompetencií odborných a pedagogických zamestnancov. Záver kapitoly je venovaný konceptu obsahového zamerania preventívnych aktivít a programov s akcentom vývinového aspektu detí a mládeže. Autori zároveň pojednávajú o atribútoch, ktoré zvyšujú účinnosť a efektivitu preventívneho pôsobenia.

Štvrtá kapitola *Metodické východiská empirického výskumu*

je zameraná na konkrétny výskumný zámer autorov. Cieľom empirického výskumu bola analýza rôznych aspektov digitálnej vulnerability a súvisiacich fenoménov (viktimizácia prostredníctvom kyberšikanovania, excesívne používanie internetu, zapájanie sa do rizikových online výziev, online rizikové sexuálne správanie, fenomén FoMO a hikikomori). Súčasťou kapitoly je charakteristika výskumného nástroja s popisom výskumného súboru, ktorý pozostával z 2 768 respondentov. Zber empirických dát prebiehal elektronickou formou na druhom stupni základných škôl v siedmich samsprávnych krajoch v SR.

Posledná kapitola

predkladanej monografie je venovaná výsledkom realizovaného výskumu a diskusií. Autori identifikovali niekoľko kľúčových zistení o prevalencii a súvislostiach online rizikového správania. Pri viktimizácii prostredníctvom šikanovania neexistoval signifikantný rozdiel podľa demografických ukazovateľov (rod, ročník, kraj). Zároveň bol zistený slabý štatistický významný súvis medzi viktimizáciou v kyberpriestore a sociálnou izoláciou, prospechom žiakov a syndrómom FoMO. Stredne silný pozitívny súvis bol identifikovaný medzi viktimizáciou v kyberpriestore a online rizikovým sexuálnym správaním.

Výsledky zistení excesívneho používania internetu poukazujú, okrem iného, na skutočnosť, že chlapci skórovali štatisticky signifikantne vyššie v subškále *saliencia* a dievčatá skórovali signifikantne vyššie v subškálach *coping* a *strata kontroly* (subškály nástroja CIUS – Compulsive Internet Use Scale). Zároveň boli identifikované signifikantné vzťahy medzi excesívnym používaním internetu a sociálnou izoláciou, pričom silná pozitívna korelácia bola zaznamenaná medzi subškálami *strata kontroly* a *nezáujem o nadväzovanie vzťahov*. Pri *psychickej a sociálnej motivácii* žiakov zapájania sa do online výziev nebol zistený štatistický významný rozdiel podľa demografických ukazovateľov (rod, ročník, kraj). Výsledky empirického výskumu v monografii naznačujú vzájomnú súvislosť online rizikového správania s mnohými novými a doteraz neprebádanými sociálnymi fenoménmi.

Na záver môžeme povedať, že táto monografia prináša aktuálny a podrobný prehľad v teoreticko-empirickom poznaní uvedenej problematiky a zároveň sú jej súčasťou aktuálne hodnotné empirické zistenia, ktoré môžu prispieť nielen k rozšíreniu vedeckého poznania v danej oblasti, ale i k efektívnejšej prevencii digitálnej vulnerability detí a mládeže.

Zuzana Hrabovská
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
Banská Bystrica