
TEORETICKÉ ČLÁNKY

Kurikulárna reforma vo svetle nových školských dokumentov **(3)**
Miron Zelina

Obsah

ČLÁNKY Z PRIESKUMU, VÝSKUMU A ANALÝZY

Proces desegregácie v dvoch krajských mestách po roku 2020 (3. časť) **(11)**
Katarína Deáková

Online riziká z pohľadu žiakov základných a stredných škôl **(19)**
Mária Janková

Hodnotenie správania ako súčasť procesu reedukácie a resocializácie **(25)**
Albín Škoviera

Sociálno-emocionálne zdravie intaktných a integrovaných žiakov
základnej školy **(31)**
Radomír Durďák – Erik Radnóti – Eva Gajdošová

Vplyv bio-optimalizovaného osvetlenia na kognitívne funkcie
žiakov základnej školy – výsledky experimentu **(38)**
Martin Nosko

Ozbrojené útoky v školách **(47)**
Ingrid Emmerová

THEORETICAL ARTICLES

Curricular reform in the light of the new school documents **(3)**
Miron Zelina

ARTICLES BASED ON SURVEY, RESEARCH AND ANALYSIS

The process of desegregation in two regional cities after year 2020 (Part 3) **(11)**
Katarína Deáková

Online risks from the perspective of elementary and secondary pupils **(19)**
Mária Janková

Behavioral assessment as part of the process
of reeducation and resocialization **(25)**
Albín Škoviera

Socio-emotional health of intact and integrated elementary school pupils **(31)**
Radomír Durďák – Erik Radnóti – Eva Gajdošová

Impact of bio-optimized lighting on the cognitive functions of pupils in an
elementary school – results of an experiment **(38)**
Martin Nosko

Armed attacks in schools **(47)**
Ingrid Emmerová

Kurikulárna reforma vo svetle nových dokumentov

Miron ZELINA

Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

Abstrakt: školské reformy na Slovensku a koncepcie zmien. Ich realizácia v zmenách školských dokumentov. Školská kurikulárna reforma a štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Základné dokumenty: Národný program výchovy a vzdelávania, programové vyhlásenie vlády SR, novela školského zákona č. 245/2008 Z. z., reforma poradenského systému, vytvorenie NIVAM-u, podporné opatrenia, regionálne centrá podpory učiteľov, nová Ústredná kurikulárna komisia. Riadenie školstva.

Kľúčové slová: školská reforma, kurikulum, vzdelávací program, podporné opatrenia, učiteľ, riadenie školstva.

Úvod

Jedným zo základných predpokladov riadenia veľkých sociálnych systémov, akým je aj školstvo, je vymedzenie, definovanie filozofie systému. Od filozofie systému sa potom odvodzujú (mali by sa odvodzovať) štrukturálne prvky systému, napríklad politika vysokého, stredného, základného školstva, celoživotného vzdelávania, ale aj riadenia školstva ako exekutívna zložka filozofie systému. Pritom je relevantný vzťah medzi filozofiou systému a politikou. Máme príklad ako filozofia výchovy, koncepcia školstva a najmä jej zložky výchovy, boli podriadené politike a jej ideológii – v minulom, komunistickom režime evidentne politika diktovala najmä obsah, ale aj metódy výchovných zložiek edukácie, ale nepriamo zasahovala aj do kognitívneho vzdelávania, napríklad počtom hodín pre predmety, a predovšetkým do personálnej politiky.

Naliehavou potrebou po revolúcii v roku 1989 bolo zmeniť vzťah štátu ku školstvu, k výchove a vzdelávaniu. Zmeniť totalitnú ideológiu výchovy z komunistického režimu na demokratickú ideológiu, demokratickú koncepciu systému a to vo všetkých jej zložkách. Bola a je to náročná úloha, lebo na jednej strane sa proklamatívne školské dokumenty hlásili k demokracii, odideologizovaniu školstva, ale na druhej strane bolo a je ťažko rýchle a ľahko meniť myslenie, postoje učiteľov, politikov, rodičov, komunit, spoločensva. Tieto rozporuplné skutočnosti sú pozorovateľné a implicitne uvedené už v prvých porevolučných reformných dokumentoch, ako sú „Duch školy“ a „Konštantín“. Napríklad veľmi vážnym koncepčným zásahom, okrem deideologizácie, bolo vytvorenie súkromného školstva.

Neskoršie, v reformnom dokumente „Milénium“, bola riešená otázka slobody a nevyhnutnosti, povinnosti v podobe štátneho a školského výchovno-vzdelávacieho programu. Názov „Milénium“ bol ako ochranná známka pre materiál, ktorý sa celým názvom volal: *Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov* a bol vytvorený v rokoch 2002. Na základe tohto národného programu bol vytvorený zákon o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z.z., ktorý je platný dodnes. Prešiel však mnohými novelami (mnohé doplnenia, inovácie, premenovania nezodpovedali a nezodpovedajú duchu Milénia). V ďalších obdobiach sa menili vlády a s nimi aj prijatie, alebo odmietanie reformných myšlienok. Všeobecne sa kritizuje skutočnosť, že chýbala nadväznosť, kontinuita reformných zmien, že s novým ministrom školstva prišla nová a iná predstava ako má vyzerat' a fungovať školstvo.

Programové vyhlásenie vlády SR

Tvorba školských zákonov, dokumentov má vychádzať zo štátnej politiky, politiky definovania základnej orientácie štátu. V našom prípade každá nová vláda vypracovala svoje programové vyhlásenie vlády, v ktorom viac alebo menej nadväzuje na predchádzajúce koncepcie, smery štátnych politík v jednotlivých segmentoch štátu, alebo vytvára nové paradigmy. V aktuálnom **Programovom vyhlásení vlády SR** premiéra Roberta Fica z roku 2023 bolo koncipované do roku 2027. V tomto programovom vyhlásení, ktoré sa venuje školstvu na štyroch stranách, sú načrtnuté krátkodobé a dlhodobé ciele školskej politiky. Konkrétne sa uvádza:

„Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky pripraví nástroje, pomocou ktorých prenesie nové ciele, formu a obsah vzdelávania z úradných dokumentov do tried k žiakom na základných školách. Implementácia bude zahŕňať premyslené doladovanie nového štátneho vzdelávacieho programu na základe spätnej väzby od učiteľov a odbornej verejnosti“.

Kabinet Roberta Fica s ministrom školstva Tomášom Druckerom sľubovali pokračovanie v rozbehnutých reformách. Európska únia a niektorí odborníci vyslovili kritické pripomienky k Národnému programu výchovy a vzdelávania a na tom základe ministerstvo školstva žiadalo do 7. marca 2024 poslať pripomienky a návrhy k **Národnému programu výchovy a vzdelávaniu**, aby sa spresnil na obdobie rokov 2024 – 2026.

Osobitne si zasluhuje verejnosť, najmä odborná, aby sa poznali oba dokumenty, lebo určujú štátnu školskú politiku. Dôležitá je skutočnosť, že terajšia vláda v programovom vyhlásení sa zaviazala pokračovať v začatých reformách, pripúšťa aj úpravy a vyžaduje reflexiu tohto dokumentu od učiteľov a odbornej verejnosti. Je dobrým pravidlom vedeckého riadenia systému, že každý rok by mal minister školstva predložiť správu vláde, parlamentu ako sa naplňajú ciele z programového vyhlásenia vlády a z Národného programu výchovy a vzdelávania. Začaté reformné kroky školstva nadväzovali na odborné štúdie ako sú „To dá rozum“ a „Učiaci sa Slovensko“, ale priniesli aj veľa nových podnetov, napríklad vzdelávacie cykly. Zmeny navrhnuté v novej reforme školstva (už štvrtej, po reforme Duch školy, Konštantín, Milénium) začali za čias ministra prof. Petra Plavčana v roku 2017, po ňom na 12 dní bola ministerkou školstva ing. Gabriela Matečná a po nej sa stala ministerkou školstva JUDr. Mgr. Martina Lubyová, PhD. (2017 – 2020), ktorá akceptovala myšlienky z dokumentu „Učiaci sa Slovensko“ a iných zdrojov modernizujúcich školstvo, napr. išlo najmä o intenzívnejšie uplatňovanie informačných komunikačných technológií.

Po M. Lubyovej sa stal ministrom školstva Mgr. Branislav Gröhling (2020 – 2022) a od 13. 9. 2022 do 14. 10. 2022 bol ministrom školstva Ing. Eduard Heger, po ňom do mája 2023 Mgr. Ján Horecký, ktorého nahradil Mgr. Daniel Bútora a 25. 10. 2023 nastúpil na miesto ministra školstva JUDr. Ing. Tomáš Drucker. Môžeme konštatovať že od roku 2017 do roku 2024, t. j. za sedem rokov sa vystriedalo v kresle ministra školstva osem (!) ministrov. Zaujímavé, i keď nie podstatné, sú odborné stupne vzdelania ministrov (Mgr. Ing. JUDr.) a vedecké stupne (PhD.). Tak časté zmeny nielen personálne, ale aj odbornej orientácie zanechali stopy v tom, že sa robili náhodné zásahy do školského systému, ktoré neboli v intenciách národného programu, ani programového vyhlásenia jednotlivých vlád, napríklad rozhodnutia v smere učenia sa v čase pandémie Covid-19, stanoviská o duálnom vzdelávaní, úloha materských škôl, tvorba inkluzívnych tímov, financovanie školských, pedagogických asistentov v školách, zmeny v poradenskom systéme, letné doučovacie tábory a podobne. Pripomíname tieto personálne zmeny aj preto, že s novým ministrom prichádzali do vysokých štátnych funkcií noví ľudia (námestníci ministra, riaditelia odborov, ai.), vo vedúcich funkciách sa menili pracovníci v priamoriadených organizáciách ministerstva školstva, čo výrazne ovplyvnilo koheziivnu, transparentnú a odbornú úroveň riadenia zmien. Jednou zo základných zmien v reforme školstva bola novela základného zákona o výchove a vzdelávaní.

Novela zákona o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z.z.

Množstvo zmien v školskej politike vyvolávalo v školách, ale aj u zriaďovateľov škôl a rodičov nejasné smerovanie školstva, čo a ako sa bude meniť, čo platí a čo už neplatí, čo urobiť, do akého projektu sa prihlásiť, na akú školu prihlásiť dieťa. V rýchlosti zmien, ktoré len ťažko nazvať, že išlo o premyslené, systémové reformné zmeny, sa mimoriadne inovoval základný **zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) č. 245/2008 Z. z.**

Zmeny v základnom školskom zákone si vyžadovali úpravy aj ďalších zákonov, napríklad zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch č. 138/2019 Z. z. V tomto zákone sa ustanovuje školský špeciálny pedagóg s vymedzením, čo môže učiť, vzniká

nový odborný zamestnanec – sociálny pracovník, ustanovuje sa funkcia pedagogického asistenta a funkcia supervízora. V novele zákona č. 245/2008 Z. z. sa zrušil pojem „integrovany“ žiak, po novom sa definoval ako žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, redefinoval sa pojem segregácie, vytvorila sa požiadavka desegregačných plánov. Uvoľnilo sa stanovenie ročníkov na 1. a 2. stupni (§ 6 ods. 4 a § 29), čo umožňuje cestu ku vzdelávacím cyklom, ktoré sú často kritizované. Súčasťou novely zákona č. 245/2008 Z. z. bolo aj ustanovenie o podporných opatreniach pre žiakov, ktorí potrebujú pomoc.

Podporné opatrenia (§ 145a-145b) vychádzajú z ustanovenia § 144 ods. 1 a v tomto paragrafe sa definuje právo žiaka na podporné opatrenia. Podporné opatrenia sú prepojené s piatimi stupňami poradenského systému. Podporné opatrenie pre žiaka (bez rozdielu či je žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo bez) navrhuje škola alebo poradňa. Ministerstvo školstva zverejnilo katalóg podporných opatrení, je ich približne 44, uskutočnili sa školenia na vysvetlenie pomerne zložitého administratívneho systému na získanie podporného opatrenia pre žiaka. Komplikovanosť postupu je často kritizovaná. Príspevok na podporné opatrenie podľa § 4 zákona č. 597/2003 bude postupne nárokovateľný, najneskôr však k 1. 8. 2026. Keď má žiak právny nárok na podporné opatrenie, vyžaduje si to premyslenie, kto tieto opatrenia pomoci bude robiť, kedy, za akých podmienok, ako bude táto pomoc financovaná, vyhodnocovaná, atď. Učitelia a školy boli zoznamované s podpornými opatreniami a ich uskutočniteľnosťou prostredníctvom školení, konferencií a online seminárov. Podporné opatrenia pripomínajú svojim spôsobom individuálne vzdelávacie programy (IVP), ktoré pre znevýhodnených (integrovaných) žiakov mali vypracovať školy v predchádzajúcom systéme pomoci žiakovi. Poradensko-preventívna práca v školách sa na základe zmeny klasifikácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zmení, lebo okrem pretrvávajúcich špeciálnych edukačných potrieb, sa budú brať do úvahy i špecifické aktuálne potreby žiakov. S novelou školského zákona a podpornými opatreniami úzko súvisí problém inkluzívnej edukácie.

Vláda SR schválila **Stratégiu inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2021 až 2027**. Ustanovili sa komisie pre jednotlivé oblasti jej realizácie, vytvorili sa aj akčné plány. Horšie je to s ich realizáciou, napríklad akčný plán desegregácie bol kritizovaný aj Európskou úniou, že sa nerealizuje podľa plánu. Pritom sa ukázali ako náročné aj úlohy v oblasti degetoizácie, debarierizácie a destigmatizácie. Je potrebná spolupráca s obcami, mestami, štátnou správou, aby sa inak plánovali napríklad stavby škôl, aby sa spresnilo zaradovanie detí do školských obvodov, aby sa spresnilo poznanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (diagnóza), aby sa sledovali demografické trendy a podobne. I pre tieto nedostatky v realizácii akčných plánov dochádza k žalobám zo strany EÚ o segregácii rómskych detí. Pokus o zriadenie rómskej národnostnej školy v Rakúsoch je v štádiu pilotného overovania a ozývajú sa hlasy, či to ešte viac nezvýši segregáciu znevýhodnených detí. Robili sa prieskumy o prijímaní inkluzívnej edukácie v školách a výsledky ukazujú, že respondenti ako-tak (50 – 70 %) súhlasia s politikou inklúzie, menej pozitívne hodnotia kultúru školy (ochotu školy realizovať inkluzívnu edukáciu) a najhoršie je hodnotená prax inklúzie. Za neplnenie úloh v realizácii desegregačných akčných plánov kritizuje EÚ prácu ministerstva školstva, ale na problémy s prijatím a realizáciou inkluzívnej edukácie poukázala aj štátna školská inšpekcia. Vo februári 2024 inšpekcia uskutočnila šetrenie vo vybranej vzorke škôl a konštatovala tieto problémy pri implementácii inkluzívnej edukácie, ale aj reformy školstva:

- ❖ o zaradení školy do reformy rozhodovali vedenia škôl, nie učitelia;
- ❖ tretina škôl nemala v tom čase koordinátora pre implementáciu nového kurikula;
- ❖ 76,9 % očakávalo zmenu metód vzdelávania;
- ❖ v polovici sledovaných škôl nebol zriadený koordinačný tím;
- ❖ kritické myslenie a rozdelenie učiva do cyklov ako motiváciu vníma ako pozitívnu zmenu len necelá polovica škôl.

Žiada sa uskutočniť extenzívne šetrenie postojov škôl, vedenia škôl a zriaďovateľov o ochote realizovať inkluzívnu edukáciu a uskutočniť ďalšie kroky vymedzené v Stratégii inkluzívnej edukácie a to aj vzhľadom na čerpanie fondov z Plánu obnovy a odolnosti.

Reforma poradenského systému

sa uskutočňuje od januára roku 2023. Je postavená na špecializovaných činnostiach v piatich úrovniach poradenstva. Ustanovili sa Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP). Gestorom týchto zmien a činností centier PPPaP je **Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie** (VÚDPaP). Boli vypracované štandardy odborných zamestnancov, koncepcia práce odborných tímov – pracovníkov v škole a iné aktivity súvisiace

s poradenským systémom. Zvýraznila sa úloha prevencie, poradenstva nielen pre stresy z pandemického obdobia Covid-19, ale tiež pre zhoršenie správania žiakov – samovraždy, streľby, tragédie, sebapoškodzovanie detí a mladých ľudí, pre nárast úzkosti, depresí, frustrácie, ADHD a najmä šikanovania. Rovnako VÚDPaP pracuje aj na koncepcii **duševného zdravia**. Existuje Národný program duševného zdravia, ktorý má svoj akčný plán a je ustanovená Rada vlády SR pre duševné zdravie. VÚDPaP rieši v národnom projekte problematiku duševného zdravia a prevencie (trvanie projektu: september 2023 – október 2026). Rozhodujúcim dokumentom pre kurikulárnu reformu je štátny *vzdelávací program*, ku ktorému sa robili a robia rozličné školenia, vydávajú sa metodické listy v ktorých sa uvádza, ako štátny školský vzdelávací program premeniť, previesť na školský vzdelávací program.

Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie – kurikulárna reforma

Za najdôležitejšiu a najvážnejšiu udalosť v školskom systéme súčasnosti na Slovensku možno považovať vypracovanie, schválenie, prezentáciu a postupnú implementáciu myšlienok dokumentu pod názvom: **Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie**. Ide o rozsiahly materiál, má vyše 720 strán. Je základom toho, čo sa volá **kurikulárna reforma** školstva na Slovensku. Na kurikulárnej reforme – materiáloch pracovalo mnoho odborníkov, mnoho skupín učiteľov podľa odborov, učebných predmetov, metodikov, teoretikov. **Štátny vzdelávací program bol schválený 31. 3. 2023**. Ako sa uvádza v tomto programe, citujeme:

„Štátny vzdelávací program je záväzný dokument, ktorý stanovuje všeobecné ciele vzdelávania a kľúčové kompetencie, ku ktorým má vzdelávanie smerovať“.

Obsahuje popis doménových tém, prierezových tém, prezentuje obsahové a výkonové štandardy pre ročníky alebo cykly... Uvádza sa v ňom, že:

„Ťažisko vzdelávania sa v 21. storočí presúva z memorovania poučiek a zapamätávania izolovaných faktov na systematické a zámerné rozvíjanie všestrannej a funkčnej gramotnosti v súlade s požiadavkami spoločnosti...“

Štátny vzdelávací program mal vychádzať z Národného programu výchovy a vzdelávania, zo stratégie inkluzívneho vzdelávania (odporúčanie EÚ, na ktoré boli projektované finančné zdroje). Pre dokumentárnu hodnotu uvádzame, že minister školstva T. Drucker v jednom rozhovore pre STV povedal, že v reforme školstva ide predovšetkým o „formy“ vzdelávania, v inom rozhovore pre STV povedal, že v kurikulárnej reforme nejde o obsah vzdelávania. Teória školských reforiem hovorí o holistických a parciálnych reformách – ide o to, čo chceme meniť a prečo, pre koho – *cui bono*. Podľa prehľadu dokumentov, ktoré uvádzame, na Slovensku ide skôr o holistické zmeny v systéme školstva, ktoré zasahujú obsah, metódy, formy, riadenie systému. Základnou podmienkou, podmienkou *sine qua non* sú ľudia – personálne zabezpečenie reformy a finančné zdroje.

Zámery kurikulárnej reformy sú ovplyvnené aj stanoviskami EÚ v oblasti projektovania školských politík. Kurikulárna zmena sa týka najmä obsahu vzdelávania, i keď môže byť chápaná aj širšie. Obsah sa môže meniť v zmysle redukcie obsahu, pridania obsahu, reštrukturalizácie obsahu, môže sa pracovať s personalizovaným kurikulom. Hlavné koncepčné myšlienky sú postavené na vymedzení doménových tém, prierezových tém, na nadpredmetových konceptov a výstavbe kurikula (kvázi taxonómie). V tomto štátnom vzdelávacom programe (ŠVP) je osem **doménových tém**:

- ❖ jazyk a komunikácia,
- ❖ matematická gramotnosť,
- ❖ informatická gramotnosť – prírodovedná gramotnosť,
- ❖ spoločenskovedná gramotnosť,
- ❖ technická a profesijná gramotnosť,
- ❖ dravotná a pohybová gramotnosť a
- ❖ umelecká gramotnosť.

A šesť **prierezových tém**:

- ❖ sociálna a emočná gramotnosť,
- ❖ čitateľská a vizuálna gramotnosť,
- ❖ občianska gramotnosť,
- ❖ digitálna gramotnosť,
- ❖ finančná gramotnosť a
- ❖ environmentálna gramotnosť.

Dva nadpredmetové koncepty sú:

- ❖ metakognitívna výchova a
- ❖ výchova charakteru.

Centrum pre redizajn kurikula (Center for Curriculum Redesign – CCR, 2021) definovalo štyri dimenzie vzdelávania pre 21. storočie:

1. VEDOMOSTI – čo vieme a čomu rozumieme: tradičné a moderné disciplíny, globálna gramotnosť;
2. ZRUČNOSTI – ako používame to, čo vieme: kritické myslenie, kreativita, komunikácia a kooperácia, tzv. štyri K;
3. CHARAKTER – ako sa správame a angažujeme v spoločnosti: sebauvedomenie, zvedavosť, odvaha, odolnosť, etika, líderstvo;
4. METAVZDELÁVANIE – ako reflektujeme spoločnosť a ako sa jej prispôsobujeme (metakognícia, myslenie rastu).

V štátnom vzdelávacom programe sú aj obsahové a výkonové štandardy. V konečnom dôsledku doménové témy sa realizujú pomocou tradičných predmetov v jednotlivých ročníkoch, kde je snaha o zavedenie, implementáciu aktívnejších metód učenia sa. Prierezové témy sa realizujú podľa možností škôl a vyučujúcich, to môže znamenať, že sa niektoré ani nerealizujú a kontrola cez analýzu príprav na vyučovaciu hodinu, cez hospitácie alebo mikrovyučovacie analýzy či inšpekciu je zriedkavá - presnejšie údaje o účinnosti a používaní prierezových tém nie sú k dispozícii.

Kurikulum

v štátnom vzdelávacom programe je postavené na troch koncepčných úrovniach poznávacích procesov: zapamätanie - porozumenie - myslenie a konanie (str. 3). Autori nezobrali za základ kurikulárnej reformy klasickú taxonómiu B. S. Blooma (veľmi rozšírenej vo svete), ani revidovanú Bloomovú taxonómiu L. Andersonom a kol., s ktorou sa aktuálne dost' pracuje, ani iné teórie kognitívnych taxonómií. Revidovaná Bloomova taxonómia na osi kognitívnych znalostí pracuje s pojmami: faktické vedomosti – koncepčné vedomosti – procedurálne vedomosti a metakognícia. Autori štátneho vzdelávacieho programu zobrali do úvahy len metakogníciu, zatiaľ čo jej základom sú aj ostatné znalosti – faktické, koncepčné a procedurálne. Zaujímavosťou tohto reformného dokumentu je aj to, že sa v ňom píše o štátnom vzdelávacom programe, rámcovom vzdelávacom programe a školskom vzdelávacom programe. Okrem toho existuje aj výchovný program pre školské zariadenia. Školy dostávajú z NIVAM metodické materiály o tom, ako premeniť štátny vzdelávací program na školský vzdelávací program. V tomto prípade ide o iné chápanie školského vzdelávacieho programu, ako to bolo predtým, kde si školský vzdelávací program pri pridelennej časovej dotácii mohli školy tvoriť samostatný obsah – program. Realizujú sa školenia, napríklad o výchove charakteru alebo osvojení si metakognitívnych zručností, ktoré organizuje NIVAM v spolupráci s Pedagogickou fakultou v Trnave. Diskusia prebieha o tom, či nie je v novom štátnom vzdelávacom programe ešte viac obsahu, viac učiva, ako doteraz, či je možné aktivizačné metódy použiť pri predimenzovanom obsahu, a ešte za účasti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, či a ako sa budú definovať učebné predmety, zoskupenie učebných predmetov, kvalifikácia učiteľov pre ich učenie, ako sa bude presúvať obsah v rámci cyklov, ako bude vyzerat' hodnotenie a monitorovanie kvality vzdelania a existujú aj iné obavy a nedoriešené veci. Problémom sú aj učebnice – po novom edukačné materiály a to ich tvorba, posudzovanie, schvaľovanie a využívanie e-učebníc, edukačných materiálov. Uskutočnilo sa školenie

140 posudzovateľov edukačných materiálov – ako sa bude dynamizovať obsah vzhľadom na vzdelávacie cykly a jednou z podstatných vecí je profesionalita učiteľov a práca odborných zamestnancov v školách. Na niektoré tieto problémy má odpovedať **experiment** overovania implementácie nového kurikula do škôl. Experiment prebieha v 39/40 základných školách v prvom ročníku. Sú navrhnuté aj kontrolné skupiny – 30-40. Tohto roku (2024) budú vyhodnotené prvé skúsenosti. Hlavnými indikátormi účinnosti zmien budú po troch rokoch – v treťom ročníku: kvalita úrovne spracovania ŠkVP (školský vzdelávací projekt, program), zmeny v metódach, formách a organizácii edukačného procesu v škole, kultúra školy, miery výsledkov vzdelávania, najmä bude sledovaná čitateľská a matematická gramotnosť. Projekt experimentu je kritizovaný pre nedostatočnú metodologickú kvalitu – ide najmä o externú, nezávislú evaluáciu na základe definovaných indikátorov zmien (závislé premenné). Autori projektu uvádzajú, že ide o kvázi experiment pre nedostatočnú možnosť tvorby kontrolných skupín a ich homogenitu s experimentálnymi školami, ako aj pre tvorbu dostatočne kvalitných merateľných nástrojov (validita) na vstupe, v priebehu a na výstupe experimentu.

Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVAM) a regionálne centrá podpory učiteľov (RCPU)

Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVAM)

je príspevková organizácia Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky, ktorá vznikla 1. júla 2022 zlúčením organizácií Metodicko-pedagogického centra (MPC), Slovenskej pedagogickej knižnice (SPK), Štátneho pedagogického ústavu (ŠPÚ), IUVENTA – Slovenského inštitútu mládeže a Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM). Od založenia tejto inštitúcie po súčasnosť (august 2024) sa v riadení tejto multiorganizácie vystriedali už traja generálni riaditelia NIVAM – Ivan Pavlov, Martin Bodis a Romana Kánovská (od 10. 7. 2024). NIVAM bude mať osem krajských pracovísk a jedno špecifické pracovisko v Komárne. NIVAM vydáva odbornometodický časopis Pedagogické rozhľady. Člení sa na tieto základné organizačné jednotky: Odbor hodnotenia a monitorovania vzdelávania. Odbor podpory formálneho vzdelávania a Odbor podpory neformálneho vzdelávania. V týchto dňoch sa tvorí aj **Národná kurikulárna komisia**, ktorá bude poradným orgánom generálnej riaditeľky NIVAM. Hlavným poslaním NIVAM-u sú tieto oblasti činnosti:

- a) profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov;
- b) celoživotné vzdelávanie;
- c) podpora a rozvoj práce s mládežou;
- d) monitorovanie a hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania;
- e) a výskum v uvedených oblastiach podľa písmena a) až d).

Klasický výskumný ústav pedagogický na Slovensku chýba a pedagogický výskum (základný, aj aplikovaný) nie je dostatočne zastúpený ani v Slovenskej akadémii vied.

Regionálne centrá podpory učiteľov (ďalej len RCPU)

sa budujú za účelom podpory škôl a učiteľov v jednotlivých regiónoch pri zavádzaní zmien v obsahu a formách vzdelávania. Vykonávajú a budú vykonávať svoju činnosť prostredníctvom mentoringu, poradenstva a konzultačných činností predovšetkým v tzv. prioritných tematických oblastiach počas procesu prechodu na nové kurikulum. Na činnosť RCPU bolo z plánu obnovy a odolnosti vyčlenených 23 miliónov eur (23 085 216). Dotácie z plánu obnovy a odolnosti sú garantované do roku 2028, potom je financovanie RCPU nejasné. Regionálne centrum nie je zatiaľ definované a zaradené v legislatíve školstva – ani mentor ako pojem nie je vymedzený v zákone č. 138/2019 – návrh je, aby bol mentor zaradený namiesto supervizora.

Zriaďovateľom RCPU môžu byť základné školy, obce, univerzity, neziskové organizácie – občianske združenia, nadácie. Na Slovensku sa plánuje vybudovanie 40 RCPU – chýba ešte osem centier (máj 2024). Robí sa nábor a výber mentorov, tí sa vzdelávajú formou pobytových 5-dňových školení (44 hodín prezenčne a 6 hodín dištančne). Účastníci, ktorí splnili podmienky vzdelávania, dostali certifikát o absolvovaní. 133 mentorov absolvovalo školenia v roku 2023.

Hlavnou otázkou a problémom je, čo títo mentori robia v škole, akú podporu poskytujú učiteľom, školám. Podporu pre učiteľov môžeme rozdeliť na individuálnu a skupinovú. V prípade individuálnej podpory ide o samotný mentoring, ktorý sa skladá z konzultácií a z návštev vyučovacích hodín. Účinnosť je sledovaná pomocou sebahodnotiacich dotazníkov účastníkov stretnutia – hodnotenia vyjadrujú dojem účastníkov zo stretnutí na škále od jedna po desať, spokojnosť doteraz vyškolených mentorov vychádza na hodnotu okolo 9,4 do 9,8 bodov. Monitrovanie účinnosti zabezpečuje Teach for Slovakia (teraz len Teach) a Mentorica. Okrem dotazníkov autori projektu vzdelávania uvádzajú aj sledovanie účinnosti pomocou fokusových skupín a rozhovorov. Nie je známe, koľko prostriedkov Teach for Slovakia a Mentorica potrebujú na sledovanie účinnosti práce RCPU. Formy práce mentorov v školách podľa správy P. Urbána za rok 2022/23 majú túto podobu:

- ❖ celodenná skupinová aktivita (počet 133);
- ❖ poldenná skupinová aktivita (707);
- ❖ facilitácia výmeny príkladov dobrej praxe (247);
- ❖ prednáška (139);
- ❖ organizovanie diskusií (38).

Je to skôr činnosť na pomoc skupinám učiteľov, ako podpora jednotlivých, konkrétnych učiteľov. Čísla počtu ľudí zúčastnených na stretnutiach učiteľov s mentorom, čísla akcií, sa zdajú ohromujúce, ale nehovoria skoro nič o dopade týchto aktivít na kvalitu vyučovacieho procesu. Absentuje údaj o návštevách mentorov na vyučovacích hodinách a o tom, ako, podľa čoho analyzujú a hodnotia vyučovací proces, napríklad či sa používa metodika mikrovyučovacích analýz, alebo metodika dobrej hospitácie. Zaujímavé sú povinnosti, štandardy činnosti mentorov. Ako sa uvádza v jednom z RCPU (Prešov) povinnosťou mentorov je: rozvíjať vzťahy, sieťovanie, neovplyvňovať iných svojimi predstavami (!), nepretvárať na svoju podobu, zohľadňovať individuality, čo hovoriť, to aj robiť, nepoučovať (!). Je diskutabilné, či takto formulovanými kompetenciami a činnosťami mentorov je možné „podporiť“ učiteľov... alebo za 23 miliónov to ostáva na spoločných diskusiách pri stretnutí mentora s učiteľmi, alebo so skupinami učiteľov.

Na Stretnutí aktérov RCPU 7. 5. 2024 sa konštatovalo, že chýba prepojenie práce RCPÚ s kurikulárnou reformou, stratégiou inklúzie, podpornými opatreniami a desegregáciou. Nie je kategória mentor uvedená v zákone, podobne ako celé RCPU nie sú legislatívne jasne zakotvené. Ďalším nedostatkom konceptu RCPÚ je **absencia externej nezávislej evalvácie**, čo je základom pre žiadosti o ďalšiu podporu z plánu obnovy a odolnosti, alebo štrukturálnych fondov EÚ.

Riadenie procesov zmien v školstve je zložitý aj z pohľadu vstupu EÚ do riadiaceho systému školstva, najmä cez poskytovanie finančnej podpory z plánu obnovy a odolnosti, ale nielen z pohľadu finančnej pomoci. Európska únia vstupuje do procesu riadenia zmien v školstve aj cez sledovanie takých fenoménov, ako je napríklad problém segregácie. V intenciách moderného managementu zodpovednosť za riadenie procesov zmien – kurikulárnej reformy a reformy vzdelávania aj výchovy, nesú predovšetkým **Ministerstvo školstva** výskumu, vývoja a mládeže SR a **NIVAM** a ďalšie priamoriadené organizácie ministerstva školstva, napr. VÚDPaP, Štátny inštitút odborného vzdelávania (ŠIOV) a iné. Ich práca, súčinnosť, odbornosť sú predpokladom, že sa konečne podarí zlepšiť slovenské školstvo najmä v ukazovateľoch vzdelávania (PISA, Monitoring domáci a iné merania, analýzy), ale aj vo vzťahových dimenziách – výchove – spokojnosť, pohoda, šťastie, správanie a prežívanie nielen žiakov, ale aj učiteľov a odborných zamestnancov v školách a pod.

Nemilým prekvapením boli ostatné výsledky merania tvorivého myslenia 15-ročných žiakov – PISA 2022. Zo Slovenska sa zúčastnilo 5 800 žiakov zo všetkých typov škôl. Priemerné skóre slovenských žiakov bolo pri tomto meraní podpriemerné (29 bodov SR a priemer krajín OECD bol 33 bodov). Za nami boli žiaci z Kostariky, Grécka a Kolumbie.

Okrem ukazovateľov vzdelávania, spokojnosti a tvorivosti žiakov EÚ prostredníctvom plánu obnovy a odolnosti sleduje najmä čerpanie financií nielen z plánu obnovy, ale aj štrukturálnych fondov a zo štátneho rozpočtu. Na Slovensku podiel finančných zdrojov do školstva, vedy a výskumu je nižší ako v iných štátoch EÚ. Aj od finančného zabezpečenia sa odvíja personálne a materiálne zabezpečenie procesov zmien. Zvyšovanie plátov pedagogických a odborných zamestnancov a zamestnancov v školstve, ktorých je okolo 150 tisíc, sa nedarí dostať na úroveň priemeru plátov učiteľov v EÚ. Národný kontrolný úrad (NKU) v správe o kontrole plnenia úloh v projekte – dokumente Stratégia o mládeži konštatuje, že celá stratégia ostala len na papieri.

NKÚ konštatuje, že nestačí vypracovať len stratégiu, na stratégiu nadväzujú akčné plány. Akčné plány musia mať konkrétne ciele a tie musia byť finančne zabezpečené. Musia byť personálne zabezpečené...

Podobné trendy v riadení školstva i kurikulárnej reformy badať skoro v každej oblasti. Napr. Stratégia inkluzívneho vzdelávania, Stratégia desegregácie, projekty duševného zdravia a podobne. Peniaze sa primárne míňajú na platenie ľudí, ktorí sa na stratégiách, akčných plánov podieľajú. NKÚ píše, že máme veľmi krásne stratégie, popíšeme zaujímavé ciele, ale o tom, ako ich chceme dosiahnuť a ako kontrolovať ich splnenie, na to už nemáme... I v súčasnosti sa v kontexte kurikulárnej reformy tvoria nové výzvy, komisie, napíšu sa dobré správy, možno sa rozmenia aj na akčné plány, ale kto bude zodpovedný za plnenie akčných plánov a koľko to bude stáť, to sa už pomenuje menej jasne a úplne na konci chýba kontrola, čo sa stalo a kde sa minuli peniaze a kto je za to zodpovedný.

Bolo dobrým zvykom a je pravidlom dobrého manažmentu, že minister školstva by mal každý rok podať správu vláde SR a parlamentu, ktoré ciele sa podarilo splniť, ktoré nie a prečo. Podobne by bolo vhodné, aby či už minister školstva alebo aj vedenie NIVAM vypracovali správu o účinnosti reformných zmien, ktoré boli plánované. Je všeobecne známe a často publikované, že v tomto kontexte nečerpáme ani fondy z plánu obnovy a odolnosti. V intenciách Programového vyhlásenia vlády SR by sa mali začať práce na reforme stredného školstva, začať práce na novom základnom školskom zákone... Úloha a problémov je veľa, a preto je dôležité jasné riadenie týchto zložitých procesov. Kritické prehodnotenie kurikulárnej reformy za ostatné obdobie by umožnilo projektovať zlepšenie zmien a procesov výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike.

Proces desegregácie v dvoch krajských mestách po roku 2020 (3. časť)

Katarína DEÁKOVÁ

CVTI SR, Bratislava

Abstrakt: *nadväzuje na predchádzajúce dve časti, zverejnené v posledných dvoch číslach časopisu Prevenica. Zaoberá sa zmenami v školskej politike v kontexte inkluzívneho vzdelávania a desegregácie školských obvodov na národnej úrovni. Prináša výsledky analýzy štatistických dát dopadov procesu desegregácie na výsledky škôl v mestách Prešov a Žilina po roku 2020 a ich komparáciu s výsledkami analýz v rokoch 2015 – 2020, kedy sme uskutočnili sociologický výskum v týchto mestách..*

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

Po roku 2020 prišlo k niekoľkým novelám školských zákonov. V kontexte procesu desegregácie školských obvodov sme analyzovali tieto zmeny právnych rámcov na národnej úrovni. Zákaz segregácie – antidiskriminačná legislatíva bola v zákone č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon)¹ implementovaná už v roku 2008. V roku 2023 bol novelou v školskom zákone v § 2 *Základné pojmy* po prvýkrát definovaný pojem inkluzívneho vzdelávania, zavedená rozšírená definícia segregácie, kde sa na účely zákona rozumie:

- ag) inkluzívnym vzdelávaním spoločná výchova a vzdelávanie detí, žiakov, poslucháčov alebo účastníkov výchovy a vzdelávania, uskutočňovaná na základe rovnosti príležitostí a rešpektovania ich výchovno-vzdelávacích potrieb a individuálnych osobitostí a podporujúca ich aktívne zapojenie do výchovno-vzdelávacích činností školy alebo školského zariadenia,
- ah) segregáciou vo výchove a vzdelávaní konanie alebo opomenutie konania, ktoré je v rozpore so zásadou rovnakého zaobchádzania podľa osobitného predpisu 2a) a v dôsledku ktorého dochádza alebo by mohlo dôjsť k priestorovému, organizačnému, fyzickému alebo sociálnemu vylučovaniu, alebo oddelovaniu skupiny detí, žiakov, poslucháčov alebo účastníkov výchovy a vzdelávania bez dôvodu, ktorý vyplýva z tohto zákona,
- ai) dodržiavaním zákazu segregácie vo výchove a vzdelávaní, prijímanie opatrení na jej predchádzanie a jej elimináciu.

V § 3 *Princípy výchovy a vzdelávania* bolo doplnené pís. e): *Výchova a vzdelávanie podľa tohto zákona sú založené na princípoch inkluzívneho vzdelávania avšak bolo zároveň ponechané pís. d) f) j) rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a jeho spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie, zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie, slobodnej voľby vzdelávania s prihliadnutím na očakávaná a predpoklady detí a žiakov v súlade s možnosťami výchovno-vzdelávacej sústavy.*

¹ <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20240901>

Vzhľadom k definíciám rôznych autorov, ktoré sme analyzovali v 1.² a 2. časti³ článku je možné tento jav vyhodnotiť ako duplicitný. Zároveň je otázne ako sa budú takéto definície implementovať do praxe, pokiaľ im nebol vytvorený funkčný podporný mechanizmus. Čo sa týka zmien právnych rámcov na národnej úrovni, išlo o doplnenie ďalších „nálepiek“ terminológie, ktoré boli podporené iba nezáväznými metodikami a odporúčaniami. Preto je dôležité sledovať aj naďalej vplyv a dopady týchto zmien v implementačnej praxi na lokálnej úrovni.

Podporné opatrenia

Podporné opatrenia boli zavedené od roku 2023 § 145a a 145b ako opatrenia poskytované školou, alebo školským zariadením potrebné na to, aby sa dieťa, alebo žiak mohli plnohodnotne zapájať do výchovy a vzdelávania a rozvíjať svoje vedomosti, zručnosti a schopnosti. Odsek 2 vymenúva a popisuje podporné opatrenia. Sú to opatrenia, ktoré dovtedy realizovali pedagogickí zamestnanci, na základe svojho rozhodnutia podľa pedagogickej diagnostiky. Avšak neboli nárokovateľné. To však nie sú ani teraz, pretože v súlade s § 145b sa podporné opatrenie poskytuje na základe vyjadrenia pedagogického zamestnanca, alebo na základe odporúčania zariadenia poradenstva a prevencie. Keďže štát nevytvoril mechanizmus financovania, nie sú ani týmito zmenami podporné opatrenia nárokovateľné.

Úvodné ročníky namiesto nultých ročníkov

Od septembra 2021 sa zrušili nulté ročníky, ktoré sa zriaďovali len pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí nedosiahli školskú pripravenosť. Keďže sa často využívali práve pre žiakov z marginalizovaných rómskych komunít, pre ich neúčast', alebo slabú účasť na predškolskom vzdelávaní, tieto triedy viedli k segregáčnej praxi. Zavedením povinnej predškolskej dochádzky, malo prísť k ich zrušeniu namiesto toho, aby sa tento ročník otvoril pre všetkých žiakov, ktorí nedosiahli školskú pripravenosť. Na žiadosť z aplikačnej praxe sa 30. 5. 2023 zaviedol úvodný ročník⁴, ktorý je pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou ľahkého stupňa a žiakov s vývinovými poruchami ľahkého stupňa. Na základe dát ministerstva školstva v školskom roku 2023/2024 boli úvodné ročníky zriadené v meste Prešov v ZŠ Lesnícka (10 žiakov), ZŠ Kráľovnej pokoja (21 žiakov) a v Žiline v ZŠ Gaštanová (5 žiakov)⁵. Ako sme preukázali v predošlých častiach článkov, ide opäť prevažne o žiakov z marginalizovaných rómskych komunít, keďže štatistické dáta ukázali, že počet žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je veľmi nízky, ale naopak, počet žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou je významný najmä v niektorých školách v meste Prešov, kde sú zavedené špeciálne triedy pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, ktoré navštevujú prevažne žiaci z marginalizovanej rómskej komunity v meste. Podľa usmernenia ministerstva školstva po absolvovaní úvodného ročníka žiak pokračuje v prvom ročníku „bežnej“ základnej školy, čím sa vytvára pole pre segregáčnú prax v prípade, ak žiaci budú spolu postupovať do 1. ročníka, rovnako ako to bolo pri nultých ročníkoch. Takéto usmernenie v dokumente chýba.

V kontexte tvorby školských obvodov v zákone č. 596/2003 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve⁶ znenie § 8 zostalo (v platnosti od 1. 1. 2019) nezmenené. Pri určovaní školských obvodov musí obec zohľadniť kapacitu školských budov, dostupnosť a možnosť dopravnej obslužnosti, primeranú vzdialenosť dochádzky žiaka do školy a záujem o vzdelávanie v jazyku národnostnej menšiny alebo v štátnom jazyku. Napriek zmenám v školskom zákone sa do týchto právnych rámcov nedostalo zohľadnenie zákazu segregácie, teda tvorby rôznorodého prostredia, alebo sociálneho mixu v školách/triedach. Rovnaké znenie sa „prekopírovalo“ do znenia paragrafu o určovaní obvodov materských škôl.

V druhom pokračovaní článku v časopise Prevencia č. 1/2024⁷ sme zverejnili zistenia o dvoch typoch modeloch procesu desegregácie.

² https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/Prevencia_4_2023.pdf

³ https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/Prevencia_1-2024.pdf

⁴ <https://www.minedu.sk/uvodny-rocnik-v-zakladnej-skole/>

⁵ Prehľad škôl s úvodným ročníkom v šk. roku 2023/2024 (MŠVVM SR), online na: <https://www.minedu.sk/uvodny-rocnik-v-zakladnej-skole/>

⁶ <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2003/596/20240901>

⁷ Deáková, K. (2024) Proces desegregácie v dvoch krajských mestách (2. časť) In: Prevencia 1/2024, s. 14 – 25, online na [\[https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/Prevencia_1-2024.pdf\]](https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/Prevencia_1-2024.pdf)

Prvý model postupnej segregácie bol uplatnený v meste Prešov, v ktorom nezrušili segregovanú školu a rozdelili žiakov pochádzajúcich z marginalizovanej rómskej komunity podľa čísla domov najprv v roku 2017 do štyroch ZŠ a v roku 2019 do siedmich najbližších škôl mesta od 1. ročníka ZŠ. Na základe tohto postupu by malo prísť k úplnej desegregácii o 9 rokov, teda v školskom roku 2028/2029.

Druhý model uplatnený v Žiline bol model úplnej desegregácie, kde mesto v roku 2017 zrušilo úplne segregovanú školu (elokované pracovisko ZŠ Hollého) a žiakov rozdelilo do ostatných mestských škôl podľa rodín.

Vplyv procesu desegregácie na zmeny akademických výsledkov Testovania 9 a komparáciu oboch miest bude možné analyzovať až v školskom roku 2028/2029, na základe modelu postupnej segregácie, ktoré uplatnilo mesto Prešov. Testovanie 5, na základe ktorého sme chceli sledovať vplyv na výsledky žiakov 5. ročníkov ZŠ, bolo od šk. roku 2022/2023 zrušené. Napriek tomu je možné sledovať zmeny už teraz, na základe štatistických dát CVTI SR⁸. V tretej časti článku prinášame analýzu vybraných významných ukazovateľov niektorých škôl v oboch krajských mestách, na základe zistení, ktoré sme publikovali v prvej a druhej časti článku v predošlých číslach.

Mesto Prešov

Výsledky analýzy opatrení, ktoré realizovala samospráva do roku 2020 sme popísali v predošlej časti článku. Najväčšími zmenami bol vznik spojenej ZŠ s MŠ pre možnosti ponúknutia služieb logopéda a špeciálneho pedagóga zo ZŠ aj pre deti v MŠ. Samospráva odsúhlasila aj zmenu názvu školy na základe adresy zo ZŠ Matice slovenskej na ZŠ Kráľovnej pokoja. V tabuľke 1 zverejňujeme štatistické dáta segregovanej školy ZŠ Matice slovenskej.

Tabuľka 1: Segregovaná ZŠ Matice slovenskej/Kráľovnej pokoja v meste Prešov (zdroj CVTI SR)

Rok	Počet tried	Počet žiakov	ŠVVP	MP	SZP	Cudz.	Počet asist.	ŠP. Pdg.	Odchod do ŠŠ	Špec. triedy/úvodné ročníky	Počet žiakov
2015	11	218	76	4	0	0	2	1	6	13	99
2016	11	232	84	6	13	0	2	1	4	11	88
2017	12	242	89	3	12	0	5	1	2	10	83
2018	12	242	99	1	15	0	7	1	0	8	62
2019	13	266	107	5	15	1	0	2	2	1	8
2020	14	269	119	0	11	0	6	3	0	6	55
2021	12	256	114	2	8	0	6	2	0	5	41
2022	14	259	110	1	5	20	8	3	3	2	21
2023	13	241	107	0	2	6	8	3	1	3	29

V porovnaní s rokom 2019, po zmenách školských obvodov (VZN č. 1/2019), a teda rozdelení žiakov podľa čísel domov v roku 2023, bol počet žiakov so špeciálno-vzdelávacími potrebami v bežných triedach vyrovnaný. Znížil sa počet žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia z 15 na 3. Oproti roku 2015 sa postupne začal znižovať počet tried, a teda aj počet žiakov v špeciálnych triedach s narušenou komunikačnou schopnosťou z 13 na 3, špeciálne triedy pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou a počet žiakov v špeciálnych triedach sa znížil o 70. Zaujímavý je údaj, že v roku 2022 evidovala škola až 20 detí cudzincov, najmä dôsledkom vojny na Ukrajine. Z hľadiska podporných opatrení sa zvýšil aj počet asistentov v škole a to o 8 v porovnaní s rokom 2019, teda po procese desegregácie. Tento nárast spôsobilo čerpanie fondov EÚ prostredníctvom národného projektu POP III⁹ na tieto pozície v škole. V škole v roku 2023 boli 3 triedy úvodného ročníka pre 29 žiakov.

⁸ Štatistické ročenky CVTI SR. Dostupné online na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky.html?page_id=9230

⁹ <https://nivam.sk/np-pop3/>

Tabuľka 2: ZŠ Lesnícka v meste Prešov (zdroj dát CVTI SR, spracované autorkou)

Rok	Počet tried	Počet žiakov	ŠVVP	MP	SZP	Cudz.	Počet asist.	ŠP. Pdg.	Odchod do ŠŠ	Špec. triedy/ úvodné ročníky	Počet žiakov
2015	24	521	11	0	0	0	0	1	3		
2016	24	516	20	1	15	0	0	1	0		
2017	23	511	18	0	32	0	0	1	0		
2018	22	494	17	0	24	2	0	2	0		
2019	22	506	19	0	30	2	0	1	2	1	10
2020	21	486	28	0	22	3	0	1	0	2	13
2021	21	475	29	0	23	4	3	1	0		
2022	21	466	32	0	22	8	4	1	0	4	34
2023	20	430	38	0	17	6	4	1	0	5	47

V ZŠ Lesnícka sa od roku 2019 do roku 2023 začal postupne znižovať počet žiakov v bežných triedach o 76 žiakov. Škola zaznamenala nárast o 19 žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Škola vykázala najviac žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v rámci všetkých školských obvodov v meste Prešov. Zvýšil sa aj počet asistentov učiteľa o 4 asistentov. Zaujímavým zistením je vznik špeciálnych tried pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, ktoré majú stúpajúcu tendenciu z 1 na 5. Počet žiakov v špeciálnych triedach sa zvýšil o 37. Z uvedených dát vyplýva, že v ZŠ Matice slovenskej/Kráľovnej pokoja sa začal počet špeciálnych tried pre žiakov z narušenou komunikačnou schopnosťou (neskôr úvodné ročníky) postupne znižovať. Naopak, v ZŠ Lesnícka bola od roku 2019 zriadená prvá špeciálna trieda a postupne sa ich počet zvýšil o 4 špeciálne triedy v roku 2023.

ZŠ Prostějovská mala zo začiatku sledovaného obdobia špeciálne triedy pre telesne postihnutých, avšak po roku 2017 boli zriadené špeciálne triedy pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou. Počet špeciálnych tried a počet žiakov v špeciálnych triedach sa po celé sledované obdobie výrazne nezmenil. Analýzou sme neidentifikovali štatisticky významné zmeny v počte tried a počte žiakov. Tak ako v iných školách sme zaznamenali zvýšenie počtu pedagogických asistentov. Počet detí cudzincov bol zapríčinený ako dôsledok vojny na Ukrajine (od roku 2020 do roku 2023 nárast o 25 žiakov).

Tabuľka 3: ZŠ Prostějovská v meste Prešov (zdroj CVTI SR)

Rok	Počet tried	Počet žiakov	ŠVVP	MP	SZP	Cudz.	Počet asist.	ŠP. Pdg.	Odchod do ŠŠ	Špec. triedy	Počet žiakov
2015	22	445	42	3	3	0	4	3	0	2	8
2016	21	436	41	3	0	1	4	3	0	2	8
2017	22	450	38	3	0	1	4	2	0	3	17
2018	22	454	31	1	0	3	6	3	0	2	8
2019	22	450	27	1	0	3	7	1	0	1	10
2020	24	452	39	5	0	4	5	0	0	3	16
2021	22	496	53	8	0	4	10	3	0	3	20
2022	25	534	72	10	0	15	10	4	0	3	17
2023	25	445	42	3	3	29	10	2	0	2	13

ZŠ Šmeralova je škola s triedami pre žiakov s intelektovým nadaním. Po rozdelení žiakov z marginalizovanej rómskej komunity v roku 2017, preradila najviac, až 14 žiakov, do špeciálnej ZŠ. V tabuľke 4 uvádzame prehľad štatistických dát a vybraných ukazovateľov.

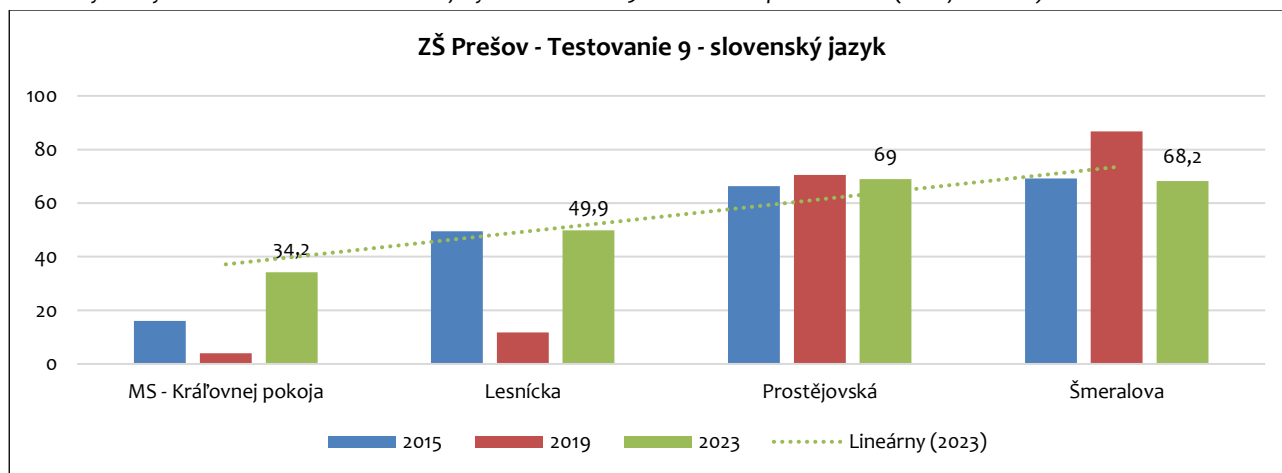
Tabuľka 4: ZŠ Šmeralova (triedy pre nadaných) v meste Prešov (zdroj CVTI SR)

Rok	Počet tried	Počet žiakov	ŠVVP bez nadaných	MP	SZP	Cudz.	Počet asist.	ŠP. Pdg.	Odchod do ŠŠ	Špec. triedy – nadaní	Počet žiakov
2015	24	483	18	0	0	0	2	1	0	11	153
2016	26	536	14	0	0	0	2	1	0	10	134
2017	26	533	19	0	0	0	1	1	14	11	141
2018	25	549	18	0	0	0	1	1	1	10	126
2019	28	613	23	0	0	0	3	1	2	8	119
2020	30	651	27	0	1	0	3	1	2	8	105
2021	31	687	32	0	0	1	7	2	4		
2022	32	704	33	0	1	8	5	1	5	9	96
2023	33	735	32	0	0	7	7	1	1	8	78

Zo štatistických dát je možné analyzovať neustále rastúci trend bežných tried (od roku 2019 do 2023 o 5 tried), a teda aj nárast žiakov zo 613 v roku 2019 o 122 žiakov v roku 2023. Zároveň sme zaznamenali postupné znižovanie tried pre nadaných. Od roku 2015 prišlo k poklesu v roku 2023 o 3 triedy, o 75 žiakov. V škole sa postupne zvýšil počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (od roku 2015 o 14), okrem nadaných, ich počet sa postupne znížil. Tak ako vo všetkých ZŠ, zvýšil sa aj počet pedagogických asistentov vplyvom financovania z fondov EÚ¹⁰.

V grafe 1 sú výsledky zisťovania akademických výsledkov zo slovenského jazyka pri Testovaní 9 (NÚCEM). Je potrebné brať na vedomie, že v meste Prešov neprebehla úplná segregácia, a preto proces desegregácie ešte nemohol mať vplyv na výsledky deviatikov v školskom roku 2023/2024. Prvé zmeny bude možné vyhodnotiť až v školskom roku 2028/2029, kedy do deviatych ročníkov nastúpia žiaci, ktorí prví prešli procesom desegregácie.

Graf 1: Výsledky ZŠ v Prešove zo slovenského jazyka Testovanie 9 v rámci SR v percentiloch (Zdroj: NÚCEM)



Na základe uvedených dát je možné konštatovať, že ZŠ Matice slovenskej/ Kráľovnej pokoja zvýšila svoju úspešnosť o 30,2 percentilového bodu. Toto zvýšenie úspešnosti nie je možné v tejto časti analyzovať, pretože to mohlo spôsobiť viac faktorov, na jednej strane podporné opatrenia, na druhej strane oslobodenie žiakov zo zdravotným znevýhodnením od účasti v Testovaní 9.

¹⁰ NIVAM: Národný projekt POP III. Dostupné online na : <https://nivam.sk/np-pop3/>

Mesto Žilina

V meste Žilina sme vybrali analýzu niektorých ukazovateľov troch škôl. Pred procesom desegregácie bola k ZŠ Do Stošky priradená segregovaná škola ZŠ Hollého ako elokované pracovisko s odôvodnením ušetriť finančné prostriedky. Tak bola zachovaná segregovaná škola. Pri procese desegregácie v ZŠ Jarná pôvodne mesto plánovalo priradiť najväčšie množstvo žiakov z marginalizovaných rómskych komunít. Hlavným aktérom zmien v tomto procese boli rodičia so súčinnosťou médií pôsobiacich na národnej úrovni tak, aby sa spravodlivo rozdelili títo žiaci do viacerých školských obvodov. (Viac sme o tomto procese písali v druhej časti článku v časopise Prevencia č. 1/2024.¹¹) V tabuľke 5 je prehľad vybraných ukazovateľov zo ZŠ Do Stošky.

Tabuľka 5: Vybrané ukazovatele ZŠ Do Stošky Žilina (zdroj CVTI SR)

Rok	Počet tried	Počet žiakov	ŠVVP	MP	SZP	Cudz.	Počet asist.	ŠP. Pdg.	Odchod do ŠŠ	Špec. triedy	Počet žiakov
2015	19	260	42	21	0	4	7	1	1	0	0
2016	19	278	37	17	0	4	7	1	1	0	0
2017	11	205	13	1	0	2	3	1	0	0	0
2018	11	207	15	1	0	0	3	0	0	0	0
2019	11	205	10	2	0	0	3	1	0	0	0
2020	11	211	12	2	0	0	7	1	0	0	0
2021	11	216	16	2	0	0	5	2	0	0	0
2022	11	229	16	2	0	0	5	1	0	0	0
2023	11	250	15	1	0	3	7	1	0	0	0

V ZŠ Do Stošky sa po zrušení elokovaného pracoviska ZŠ Hollého znížil počet tried (o 8) a aj počet žiakov (o 55 žiakov). Postupným vývojom sa počet tried zachoval, avšak v roku 2023 stúpol počet o 43 žiakov. Počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa po procese desegregácie štatisticky významne nezmenil. Zvýšil sa však počet pedagogických asistentov (7) tak, ako vo všetkých ZŠ v vplyvom čerpania fondov EÚ. V tabuľke 6 publikujeme vybrané ukazovatele štatistických dát zo ZŠ Jarná.

Tabuľka 6: Vybrané ukazovatele ZŠ Jarná Žilina (zdroj CVTI SR)

Rok	Počet tried	Počet žiakov	ŠVVP	MP	SZP	Cudz.	Počet asist.	ŠP. Pdg.	Odchod do ŠŠ	Špec. triedy	Počet žiakov
2015	16	323	15	2	0	4	2	0	0	0	0
2016	17	331	18	0	0	3	2	0	0	0	0
2017	18	338	22	4	0	2	2	0	0	0	0
2018	17	338	27	2	0	2	2	1	0	0	0
2019	18	356	34	4	0	12	4	1	0	0	0
2020	18	349	29	4	10	15	4	1	0	0	0
2021	18	359	28	7	13	17	7	1	0	0	0
2022	17	379	27	6	10	72	7	1	1	0	0
2023	18	368	22	6	14	85	8	1	1	0	0

V ZŠ Jarná nenastali štatisticky významné zmeny v počtoch tried a v celkových počtoch žiakov. Avšak prvotnou analýzou sme identifikovali, že škola mala v roku 2023 až 6 žiakov s mentálnym postihnutím a 14 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, čo je najviac v meste Žilina. Škola bola zaťažená najväčším počtom detí cudzincov v meste (85 žiakov). Zvýšil sa aj počet pedagogických asistentov vo všetkých školách. V tabuľke 7 zverejňujeme štatistické dáta zo ZŠ Gaštanová v Žiline.

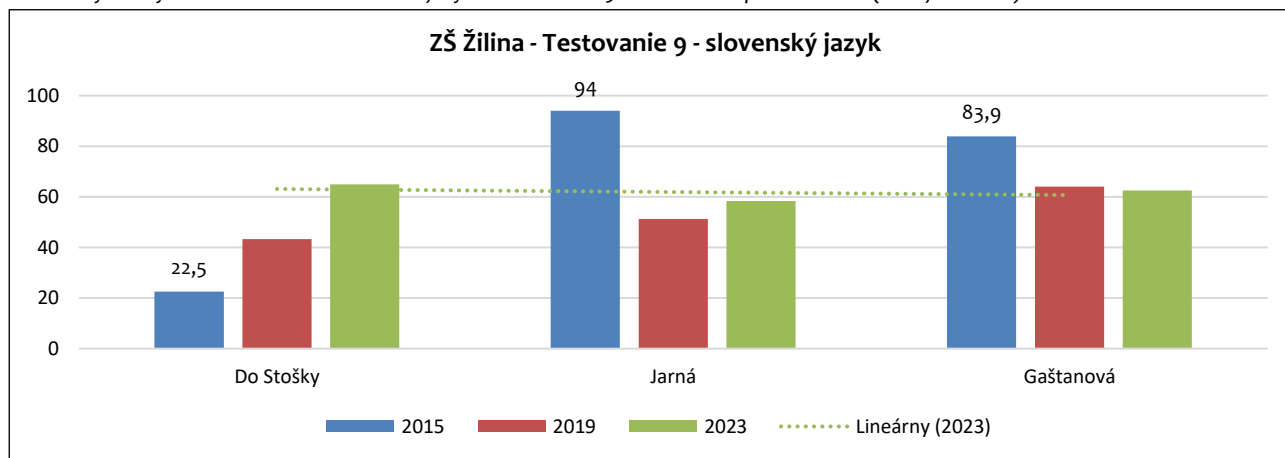
¹¹ Deáková K. (2024): Proces desegregácie v dvoch krajských mestách – 2. časť. In: časopis Prevencia č. 1/2024, s. 14 – 25. Dostupné online na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/vyskumy-a-prevencia/casopis-prevencia.html?page_id=10276

Tabuľka 7: Vybrané ukazovatele ZŠ Gaštanová Žilina (zdroj CVTI SR)

Rok	Počet tried	Počet žiakov	ŠVVP	MP	SZP	Cudz.	Počet asist.	ŠP. Pdg.	Odchod do ŠŠ	Úvodný ročník	Počet žiakov ŠVVP
2015	24	509	30	2	14	0	4	1	0	0	0
2016	25	522	34	2	0	0	4	1	1	0	0
2017	25	513	37	2	0	0	5	1	1	0	0
2018	26	505	36	3	0	1	5	1	0	0	0
2019	24	504	37	3	0	2	7	1	0	0	0
2020	25	525	32	2	0	0	11	2	4	0	0
2021	25	539	31	1	0	2	13	2	0	0	0
2022	25	545	37	1	0	23	10	2	0	0	0
2023	26	549	40	1	0	22	11	2	0	1	5

ZŠ Gaštanová sa nachádza v okrajovej časti mesta Žilina. V škole sme nezaznamenali štatisticky významné zmeny v počte tried a počte žiakov až na počet detí cudzincov, ktorý vzrástol v roku 2023 na 22 žiakov. Zvýšil sa aj počet pedagogických asistentov o 6 (najviac v roku 2021 až 13 pedagogických asistentov). Avšak v roku 2023 bol zriadený prvý úvodný ročník v meste Žilina. V grafe 2 je znázornená komparácia úspešnosti jednotlivých škôl v dosiahnutých akademických výsledkoch zo slovenského jazyka z Testovania 9 v rámci SR:

Graf 2: Výsledky ZŠ v Žiline zo slovenského jazyka Testovanie 9 v rámci SR v percentiloch (Zdroj: NÚCEM)



Úspešnosť ZŠ Do Stošky má lineárne stúpajúcu tendenciu. Naopak, v ZŠ Jarná, sa po procese segregácie znížila o 42,7 % v roku 2019. Následne v roku 2023 zvýšila o 7 %. ZŠ Gaštanová tiež po procese desegregácie znížila svoju úspešnosť. V závere je potrebné dodať, že štátne školy v Žiline mali v roku 2023 približne podobnú úspešnosť vo výsledkoch zo slovenského jazyka na rozdiel od mesta Prešov, kde boli tieto rozdiely medzi školami výraznejšie.

Záver

Na základe štatistických dát CVTI SR sme analyzovali zmeny, ktoré nastali v mestách Prešov a Žilina vplyvom procesu **desegregácie**. V meste Prešov bol uplatnený model postupnej desegregácie rozdelením žiakov od 1. ročníka a v meste Žilina úplný proces desegregácie zrušením segregovanej školy a rozdelením žiakov podľa rodín do ostatných školských obvodov. Pozitívnym zistením bolo, že vo všetkých školách narástol počet pedagogických asistentov. Počet špeciálnych pedagógov sa výraznejšie nemenil, čo môže byť spôsobené ich nedostatkom na trhu práce, keďže musia mať vysokoškolské vzdelanie, zatiaľ čo asistent učiteľa ho mať nemusí.

V meste Prešov sme zaznamenali zmenu – v ZŠ Matice slovenskej/Kráľovnej pokoja sa znížil počet špeciálnych tried pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou a naopak, v ZŠ Lesnícka začali tieto triedy vznikáť a zvýšil sa ich počet na 5. V tomto prípade nejde o potvrdenie zistenia Colemana a efektu tzv. white flight. Ale ide o mobilitu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Na základe ďalšieho etnografického výskumu by bolo možné zistiť, či sa ZŠ Lesnícka mení na segregovanú školu, alebo nie. Zaujímavým zistením bolo zníženie počtu žiakov a aj špeciálnych tried pre inteligenčne nadaných žiakov vo výberovej škole.

V meste Žilina sme analyzovali presun žiakov do ZŠ Gaštanová, kde postupne narastali nielen počty žiakov, ale v roku 2023 vznikol po prvýkrát úvodný ročník. ZŠ Jarná mala nielen najviac žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale bola po roku 2022 zaťažená aj najväčším počtom detí cudzincov.

Po roku 2020 MŠVVM SR novelizovalo viackrát školské zákony okrem zákona č. 596/2003, § 8o tvorbe školských obvodov nezmenilo. Vydalo metodické príručky a rozhodlo o sledovaní dát v oblasti segregácie škôl. To, že tieto zmeny neboli po roku 2020 na národnej úrovni dostatočné, vyhodnotila aj Európska komisia a v marci 2023 podala žalobu na SR za nesprávne/nadmerné zaraďovanie rómskych žiakov do špeciálnych škôl. Krajský súd v Prešove v prípade segregovania školy Podsadok Stará Ľubovňa rozhodol o segregácii a zaviazal nielen mesto, ale aj štát, teda MŠVVM SR k tvorbe desegregačných plánov. Štát však nevytvoril k legislatívnym rámcom mechanizmus pre dostatočné financovanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov ako kľúčových aktérov vo vytváraní podmienok pre kvalitné vzdelávanie všetkých žiakov a inkluzívne prostredie (iba regionálne príplatky). Za ďalšie bariéry možno považovať, že školy nedokážu bez podporných opatrení vzdelávať rôznorodú skupinu žiakov. Je nevyhnutné čím skôr vytvoriť mechanizmus na financovanie podporných opatrení, tvorbu metodických pomôcok a učebníc pre všetkých žiakov, vytvoriť efektívne kontrolné mechanizmy na úrovni štátu, ale aj samospráv a podporiť financovanie znevýhodnených škôl a ich učiteľov napríklad príplatkami, aby do takýchto škôl chodili motivovaní učitelia. Inklúzia je takto ponechaná na možnosti škôl a ich zriaďovateľov. Školy, ktoré využívajú štatút narušenej komunikačnej schopnosti k podpore financovania nielen zvýšením normatívu, majú možnosti zamestnať logopéda a špeciálneho pedagóga, ale pri žiakoch zo sociálne znevýhodneného prostredia majú možnosti obmedzené vzhľadom na výšku príspevku. Navrhujeme ďalší výskum aj pri zriaďovaní úvodných ročníkov, ak žiaci budú pokračovať spolu v nasledujúcich triedach, môže to spôsobiť segregáciu prax tak, ako to bolo pri zrušených nultých ročníkoch.

Desegregáciu nie je možné riešiť efektívne aj bez riešenia bytovej a sociálnej politiky (rezidenčná segregácia, nezamestnanosť, komunitné centrá a pod.) na národnej (ÚSVRK, MŠVVM SR, MPSVR SR, RUŠS) a lokálnej úrovni (obec/mesto) v rámci medzirezortných riešení. Ukázali sme, že aj proces desegregácie môže prebiehať viacerými spôsobmi, aj keď išlo o dve podobné krajské mestá v počte obyvateľov a v počte školských obvodov (model postupnej a model úplnej desegregácie). Preto by aj desegregačné plány mali byť riešené spoluprácou viacerých aktérov z rôznych úrovní¹². V zhode s Colemanom je 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).

Literatúra

- ▣ COLEMAN, J. S. (1990). 'Equality And Achievement In Education '(1st ed.), Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429037702>
- ▣ 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]
- ▣ DEÁKOVÁ, K. (2023). Proces desegregácie v dvoch krajských mestách (2. časť), časopis Prevencia roč. 23, č. 1/2024, pp. 14 – 24. Dostupné online [https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/Prevencia_1_2024.pdf]

¹² Deáková, K. (2023): Proces desegregácie v dvoch krajských mestách – 1. časť. IN: časopis Prevencia 4/2023 (s. 3 – 14). Dostupné online na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/vyskumy-a-prevencia/casopis-prevencia.html?page_id=10276

Online riziká z pohľadu žiakov základných a stredných škôl

Mária JANKOVÁ

CVTI SR, Bratislava

Abstrakt: článok prezentuje vybrané výsledky z výskumu medzi žiakmi základných a stredných škôl zamerané na vnímanie virtuálnych ohrození a skúsenosť s nimi. Pozornosť je venovaná aj významným rozdielom podľa stupňa vzdelania, typu strednej školy, pohlavia, veku, miesta a veľkosti bydliska a porovnaniu zistení s rokmi 2019 a 2021.

Kľúčové slová: online riziká, žiaci základných a stredných škôl, socio-demografické rozdiely.

Úvod

Výskum CVTI SR z roku 2023 kontinuálne nadväzuje na predchádzajúce zisťovania tak, aby poukázal na zmeny pri používaní internetu, v štruktúre a frekvencii aktivít na internete, v skúsenosti žiakov s vybranými online rizikami, v kontrole a záujme rodičov o aktivity detí na internete a v neposlednom rade aj v oboznamovaní žiakov so zásadami bezpečného používania internetu. Súčasťou predkladaných zistení sú výsledky za žiakov o vnímaní virtuálnych ohrození a skúsenosť s nimi za posledný rok. Výskum sa uskutočnil na vzorke vybraných žiakov 7., 8. a 9. ročníkov základných škôl a 1., 2. a 3. ročníkov stredných škôl v októbri až novembri 2023 (N = 2 641 respondentov, 1 439 dotazníkov od žiakov základných škôl a 1 199 dotazníkov od žiakov stredných škôl). Zber empirických dát sa uskutočnil metódou dotazníkového zisťovania, výber vzorky a zber dát zabezpečovala profesionálna agentúra. Výberový súbor bol tvorený voľným kvótnym výberom so znáhodnením v poslednom kroku zo základného súboru žiakov základných a stredných škôl v SR vo veku 12 až 18 rokov. Výberovými kritériami boli pohlavie, ročník štúdia, typ navštevovanej školy, veľkosť bydliska a kraj SR.

Vnímanie online rizík

Vnímanie online rizík u mladých ľudí môže byť veľmi rôznorodé a ovplyvnené mnohými faktormi, vrátane veku, kultúrneho prostredia, z ktorého pochádzajú, digitálnej gramotnosti a osobných skúseností. Niektorí mladí ľudia môžu mať povedomie o potenciálnych nebezpečenstvách spojených s online svetom a aktívne sa snažiť pred nimi chrániť, zatiaľ čo iní môžu byť vo svojom online správaní menej informovaní, alebo menej opatrní.

Naše zistenia ukázali, že **viac ako polovica žiakov základných a stredných škôl (58,3 %) sa domnievala, že na internete sa možno stretnúť s obsahom alebo správaním, ktoré by mohli mladých ľudí v ich veku obťažovať alebo vyvieť z miery.** Až 40,6 % opýtaných malo na to opačný názor – nepripúšťali si existenciu rizík spojených s používaním internetu a 1,1 % respondentov na danú otázku nevedelo odpovedať.

Druhohrupňové triedenie ukázalo, že väčšie obavy z online rizík vyjadrili v porovnaní so žiakmi základných škôl stredoškolači, dievčatá oproti chlapcom, žiaci žijúci vo väčších obciach a malých mestách a podľa kraja najmä v Banskobystrickom, Žilinskom, Prešovskom a Trenčianskom kraji (tabuľka 1).

Tabuľka 1: Vnímanie online rizík (v %)

		Áno	Nie	Neviem
CELÁ VZORKA		58,3	40,6	1,1
TYP ŠKOLY	ZŠ	54,4	44,5	1,1
	SŠ	62,7	36,2	1,1
POHLAVIE	chlapci	50,4	48,8	0,8
	dievčatá	65,2	33,4	1,4
VEK	12-13 rokov	58,6	40,3	1,2
	14-15	55,2	43,6	1,2
	16-18	59,7	39,3	1,0
VEĽKOSŤ BYDLISKA	do 2000 obyvateľov	53,7	44,0	2,2
	2001-10 000	62,2	37,0	0,8
	10 001-50 000	62,2	37,2	0,7
	50 001-100 000	48,8	50,2	1,1
	nad 100 000	57,0	42,6	0,4
KRAJ	Bratislavský kraj	56,2	43,5	0,3
	Trnavský	53,1	45,6	1,3
	Trenčiansky	61,3	37,3	1,4
	Nitriansky	47,7	50,2	2,2
	Žilinský	63,7	35,1	1,2
	Banskobystrický	66,1	33,0	0,9
	Prešovský	61,5	38,0	0,6
	Košický	53,8	45,3	0,9

Znenie otázky: Myslíte si, že sú na internete veci, ktoré by mohli obťažovať alebo vyviest' z miery mladých ľudí vo vašom veku?

Porovnaním výsledkov od roku 2019 sa zistilo, že **došlo k výraznému zníženiu obáv z rizík spojených s používaním internetu u žiakov základných a stredných škôl** (pokles o 31,3 p. b.), ale nárast vyjadrení o tom, že internet nie je nebezpečný (o + 30,5 p. b.), z 10,1 % na 40,6 % (tabuľka 2).

Tabuľka 2: Porovnanie výsledkov za roky 2019, 2021 a 2023 (v %)

Vnímanie online rizík	2019	2021	2023
Áno	89,9	84,0	58,3
Nie	10,1	15,7	40,6
Neviem	-	0,2	1,1

Poznámka: N (2019)=2 229, N (2021)=2 565, N (2023)=2 778; Zdroj: CVTI SR

Obsahy alebo správanie, ktoré by mohlo obťažovať alebo vyviest' z miery mladých ľudí vo veku respondentov

Na otázku, aké konkrétne obsahy alebo správanie by mohlo obťažovať alebo vyviest' z miery mladých ľudí v ich veku, odpovedalo 26 % opýtaných. **V najvyššom počte uvádzali sexuálne (37,7 %) a násilné obsahy (33,5 %)**. Už vo výrazne nižšom počte rôzne prejavy online agresie a kyberšikany (14 %). Nasledovali dezinformácie a hoaxy (6,7 %), sexuálne obťažovanie (6,3 %) a šírenie nenávisťi voči niektorým skupinám ľudí (6,1 %). Najmenej ako ohrozenie vnímali sociálne siete (4,1 %), LGBTQ+ ľudí (3,2 %) a politiku, politické témy (3,1 %). V jednotlivých prípadoch boli uvádzané aj propagácia, alkoholu, fajčenia a drog; strašidelné a znepokojivé veci; deepweb/darkweb, reklamy, zoznamovacie aplikácie ai, detailnejšie v tabuľke 3.

Tabuľka 3: Obsahy alebo správanie, ktoré by mohlo obťažovať alebo vyviest' z miery mladých ľudí vo veku respondentov (v %)

	Celá vzorka	ZŠ	SŠ	Chlapci	Dievčatá	12-13 rokov	14-15 rokov	16-18 rokov
Sexuálne obsahy	37,7	43,7	32,1	37,2	37,6	44,9	38,3	31,3
Násilné obsahy	33,5	30,7	36,1	31,9	34,3	32,4	30,6	35,5
Kyberšikana	14,0	16,0	12,1	10,2	16,9	15,5	18,1	9,7
Dezinformácie, hoaxy	6,7	3,9	9,3	7,7	6,1	2,9	6,7	10,4
Sexuálne obťažovanie	6,3	5,7	6,8	3,2	8,3	6,8	4,7	7,3
Šírenie nenávisťi	6,1	3,0	9,0	2,8	8,3	3,4	7,8	6,2
Sociálne siete	4,1	3,6	4,5	6,0	2,8	2,9	3,6	4,6
LGBTIQ+ ľudia	3,2	1,5	4,8	7,4	0,3	1,0	2,1	5,0
Politika, politické témy	3,1	0,9	5,1	3,9	2,5	1,4	0,5	6,2
Iné	12,7	13,9	11,5	11,9	13,4	13,0	14,5	10,8

Znenie otázky: Myslíte si, že sú na internete veci, ktoré by mohli obťažovať alebo vyviest' z miery mladých ľudí vo vašom veku? Ak áno, aké? N = 874; Súčet presahuje 100 % pre možnosti uvedenia viacerých odpovedí.

Porovnaním výsledkov podľa stupňa vzdelania sa ukázalo, že žiaci základných škôl v najvyššom počte ako ohrozenie na internete vnímali sexuálne obsahy, stredoškôláci zas násilné obsahy, ale obe ohrozenia mali najvyššie zastúpenie. Okrem toho, stredoškôláci vo vyššej miere uvádzali aj dezinformácie a hoaxy, šírenie nenávisťi voči určitým skupinám ľudí a politiku, politické témy. Podľa typu strednej školy gymnazisti (13,2 %) častejšie ako žiaci stredných odborných škôl (7,1 %) vo svojich odpovediach uviedli šírenie nenávisťi voči určitým skupinám ľudí alebo jednotlivcom.

Dievčatá na internete vnímali častejšie ako chlapci online ohrozenia, ktoré majú podobu kyberšikanovania, šírenia nenávisťi voči niektorým skupinám ľudí a sexuálneho obťažovania. Naopak, **chlapci vo vyššom počte uvádzali ako hrozbu LGBTIQ+ ľudí.** V obidvoch skupinách podobne rezonovali sexuálne (CH: 37,2 % D: 37,6 %) a násilné obsahy (CH: 31,9 % / D: 34,3 %), dezinformácie a hoaxy, niektoré sociálne siete a politika (tabuľka 3).

Podľa veku vo všetkých vekových kategóriách dominovali sexuálne, ale aj násilné obsahy, avšak u najmladších respondentov vo výrazne vyššom počte. Kyberšikanovanie vnímali zas v nižšej miere ako ohrozenie pre mladých ľudí najstarší opýtaní vo veku 16 až 18 rokov. S vyšším vekom sa zvyšoval počet oslovených žiakov, ktorí uvádzali dezinformácie a hoaxy (16-18 rokov: 10,4 %). LGBTIQ+ ľudia a politika alebo politické témy prekážali v online prostredí vo zvýšenej miere od veku 16 rokov a vyššie. Násilné obsahy, sexuálne obťažovanie, šírenie nenávisťi a sociálne siete boli zastúpené vo všetkých vekových kategóriách podobne.

Veľkosť bydliska respondenta diferencovala názory na online riziká spojené najmä so sexuálnymi a násilnými obsahmi, s kyberšikanovaním a sexuálnym obťažovaním. Násilné obsahy boli vo vyššom počte uvádzané v obciach a malých mestách do 10 000 obyvateľov (do 2 000: 34,7 %, 2 001-10 000: 39,8 %, 10 001-50 000: 28,7 %, 50 001-100 000: 28,8 %, nad 100 000: 29,7 %) a sexuálne obsahy zas v mestách s počtom obyvateľov od 10 001 do 50 000 (42,6 %; do 2 000: 36,1 %, 2 001-10 000: 34,6 %, 50 001-100 000: 35,6 %, nad 100 000: 37,5 %). Kyberšikanovanie v nižšom počte rezonovalo v najväčších (9,4 %) a malých mestách (10,9 %) ako v ostatných veľkostných kategóriách (do 2 000: 15,3 %, 10 001-50 000: 15,3 %, 50 001-100 000: 20,3 %). Názor, že mladých ľudí na internete ohrozuje sexuálne obťažovanie, mierne stúpala s veľkosťou bydliska respondenta (do 2 000: 4,9 %, 2 001-10 000: 6,2 %, 10 001-50 000: 5,9 %, 50 001-100 000: 6,8 %, nad 100 000: 9,4 %).

Vo väčšine krajov žiaci základných a stredných škôl v najvyššom počte ako online ohrozenia uvádzali sexuálne obsahy okrem Nitrianskeho, Žilinského a Košického kraja, kde dominovali násilné obsahy (tabuľka 4). Kyberšikanovanie a jeho prejavy najviac rezonovali u opýtaných zo Žilinského kraja (18,7 %), nasledoval Banskobystrický (16,5 %), Košický (15,2 %), Prešovský (15 %) a Trenčiansky kraj (14,9 %), kde bol nadpriemerný výskyt. V Bratislavskom a Trnavskom kraji (zhodne po 11,7 %) uvádzala kyberšikanovanie viac ako desatina opýtaných a v Nitrianskom kraji iba 3,2 % respondentov. Dezinformácie a hoaxy boli najviac zastúpené v Prešovskom kraji (12 %), sexuálne obťažovanie v Bratislavskom (10,4 %), Banskobystrickom (8,9 %) a Košickom kraji (7,6 %) a šírenie nenávisťi zas v Banskobystrickom (10,1 %), Košickom, Bratislavskom a Trnavskom kraji (zhodne po 9,1 %). Názor, že niektoré sociálne siete by mohli mladých ľudí obťažovať alebo vyviest' z miery, dominoval u respondentov z Nitrianskeho kraja (9,7 %), LGBTIQ+ ľudia mali vyššie zastúpenie u žiakov z Trenčianskeho (9,9 %) a Trnavského kraja (6,5 %) a politika zas u opýtaných z Nitrianskeho kraja (8,1 %).

Tabuľka 4: Obsahy alebo správanie, ktoré by mohli obťažovať/ vyviest' z miery mladých ľudí vo veku respondentov podľa kraja (v %)

	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
Sexuálne obsahy	37,7	40,3	38,6	30,6	36,6	46,8	37,0	33,3
Násilné obsahy	26,0	26,0	34,7	46,8	40,7	26,6	28,0	39,4
Kyberšikanovanie	11,7	11,7	14,9	3,2	18,7	16,5	15,0	15,2
Dezinformácie, hoaxy	3,9	3,9	7,9	6,5	6,5	5,1	12,0	6,1
Sexuálne obťažovanie	10,4	2,6	5,9	4,8	5,7	8,9	5,0	7,6
Šírenie nenávisti	9,1	9,1	3,0	4,8	2,4	10,1	5,0	9,1
Sociálne siete	1,3	3,9	4,0	9,7	3,3	3,8	5,0	3,0
LGBTIQ+ľudia	1,3	6,5	9,9	0	1,6	1,3	1,0	1,5
Politika, politické témy	2,6	6,5	2,0	8,1	0,8	2,5	4,0	0
Iné	16,9	19,5	9,9	12,9	13,8	7,6	9,0	13,6

Poznámka: Súčet presahuje 100 % pre možnosti uvedenia viacerých odpovedí.

Skúsenosti s vybranými online rizikami za posledný rok

Mladí ľudia patria v online prostredí medzi zraniteľné skupiny. Na internete sa môžu stretnúť s rizikovými situáciami, ktoré pre niektorých môžu byť veľmi nepríjemné až ohrozujúce. Online riziká majú rôzne formy a môžu negatívne ovplyvniť sociálne vzťahy, psychické a fyzické zdravie. V našom výskume sme analyzovali frekvenciu osobnej skúsenosti žiakov s obťažujúcimi obsahmi a správaním na internete za posledný rok. Respondenti na škále od 1 do 5 určovali ako často sa stretli s daným obsahom alebo správaním (1 = denne alebo takmer denne, 2 = aspoň raz za týždeň, 3 = aspoň raz za mesiac, 4 = párkrát za rok, 5 = nikdy).

Z výsledkov vyplýva (tabuľka 5), že každý desiaty žiak základnej a strednej školy sa na internete denne stretol s dezinformáciami a hoaxmi, nenávisťnými a sexuálnymi obsahmi. O niečo menej opýtaných (7,8 %) čelilo aspoň raz za mesiac a častejšie kyberšikanovaniu. So zneužitím osobných údajov a informácií mala za posledný rok skúsenosť pätina (21,3 %) a s internetovými podvodmi až polovica respondentov (49,4 %).

Tabuľka 5: Žiaci, ktorí sa za posledný rok stretli na internete s vybranými obťažujúcimi obsahmi alebo správaním (v %)

	Denne alebo takmer denne	Aspoň raz za týždeň	Aspoň raz za mesiac	Párkrát za rok	Nikdy
Násilné obsahy	6,8	13,6	18,2	30,7	30,7
Sexuálne obsahy	11,5	16,7	15,0	24,1	32,6
Nenávisťné obsahy	13,6	14,3	18,5	18,9	34,7
Dezinformácie a hoaxy	15,6	19,0	20,2	18,2	27,0
Online agresia a kyberšikanovanie	2,9	2,5	2,4	22,5	69,7
Zneužitie osobných údajov a informácií	2,5	3,2	5,1	10,5	78,8
Internetové podvody	4,9	6,4	13,8	24,3	50,6

Druhohrupňové triedenie ukázalo, že žiaci stredných škôl sa za posledný rok častejšie stretli na internete s násilnými (78 %; ZŠ: 62,2 %), sexuálnymi (77,4 %; ZŠ: 59 %) a nenávisťnými obsahmi (73,5 %; ZŠ: 58,5 %), dezinformáciami, hoaxmi (83,6 %; ZŠ: 64,2 %) a internetovými podvodmi (60,4 %; 40,4 %). Rozdiely podľa typu strednej školy (GYM/SOŠ) sa nepotvrdili.

S vyšším vekom sa zvyšoval aj počet žiakov, ktorí mali na internete skúsenosť s násilnými, sexuálnymi a nenávisťnými obsahmi, s dezinformáciami a podvodmi. Podľa pohlavia sa ukázali rozdiely iba v prípade sexuálnych obsahov, s ktorými sa vo vyššej miere stretli chlapci (74,3 %) než dievčatá (60,9 %).

Veľkosť bydliska respondenta diferencovala skúsenosť na internete so sexuálnymi obsahmi a dezinformáciami a hoaxmi. S vyšším počtom obyvateľov v mieste bydliska respondenta sa zvyšoval aj počet žiakov, ktorí potvrdili skúsenosť so sexuálnymi obsahmi. S dezinformáciami a hoaxmi sa v online prostredí častejšie stretli opýtaní žijúci v stredne veľkých mestách s počtom obyvateľov od 50 001 do 100 000 (83,8 %) než v ostatných veľkostných kategóriách obcí a miest (do 2 000: 70,1 %, 2 001-10 000: 70,5 %, 10 001-50 000: 73,8 %, nad 100 000: 73,5 %).

Skúsenosť s násilnými, sexuálnymi a nenávisťnými obsahmi, dezinformáciami, hoaxmi, kyberšikanovaním a zneužitím osobných údajov a informácií za posledný rok sa líšila podľa krajov. S násilnými obsahmi sa žiaci vo vyššej miere na internete stretli v Nitrianskom (78,0 %), Trenčianskom a v Prešovskom kraji (74,7 %/72,7 %), so sexuálnymi obsahmi v Trnavskom (75,0 %), Trenčianskom (74,8 %), Bratislavskom a v Nitrianskom kraji a s nenávisťnými obsahmi zas v Trenčianskom (76,2 %), Nitrianskom a Bratislavskom kraji (71,4 %/70,9 %). V najvyššom počte boli vystavení dezinformáciám a hoaxom v online prostredí opýtaní z Nitrianskeho kraja (81,3 %), detailnejšie údaje sú spracované v tabuľke 6.

V nadpriemernom počte boli kyberšikanovaní aspoň raz mesačne a častejšie respondenti v Trnavskom, Nitrianskom, ale aj v Žilinskom a Košickom kraji. So zneužitím osobných údajov a informácií sa menej stretli žiaci v Banskobystrickom (15,5 %), Žilinskom a Košickom kraji.

Tabuľka 6: Skúsenosť s vybranými obťažujúcimi obsahmi alebo správaním na internete za posledný rok podľa kraja (v %)

	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
Násilné obsahy	67,1	69,4	74,7	78,0	64,7	62,4	72,7	67,8
Sexuálne obsahy	73,0	75,0	74,8	70,9	59,1	58,0	63,8	67,3
Nenávisťné obsahy	70,9	65,5	76,2	71,4	56,7	59,2	67,0	58,6
Dezinformácie a hoaxy	73,5	71,3	76,5	81,3	69,7	67,7	76,9	69,4
Kyberšikanovanie	6,8	12,7	6,1	11,8	7,9	4,6	5,7	7,7
Zneužitie osobných údajov a informácií	21,6	25,5	24,2	27,2	17,6	15,5	21,1	18,6

Poznámka: Percentuálny údaj vyjadruje súčet kategórií „denne alebo takmer denne“, „aspoň raz za týždeň“, „aspoň raz za mesiac“ a „párkrát za rok“ a v prípade kyberšikanovania súčet prvých troch uvedených kategórií (aspoň raz mesačne a častejšie).

Porovnanie údajov ukázalo, že od roku 2019 došlo k poklesu počtu žiakov o 9,9 percentuálnych bodov, ktorí sa aspoň párkrát za posledný rok a častejšie stretli so zneužitím osobných údajov a informácií. Menší pokles sa zaznamenal aj pri násilných obsahoch (aspoň raz mesačne a častejšie) a sexuálnych obsahoch. **K zhoršeniu situácie došlo pri internetových podvodoch** v porovnaní s rokom 2021 (vo všetkých kategóriách).

Tabuľka 7: Porovnanie¹ výsledkov za roky 2019, 2021 a 2023 (v %)

Skúsenosť žiakov s vybranými online rizikami za posledný rok		Denne/takmer denne	Aspoň raz za týždeň	Aspoň raz za mesiac	Párkrát za rok	Nikdy
2019	Násilné obsahy	6,8	14,3	20,3	28,9	29,7
	Sexuálne obsahy	12,8	14,9	18,4	25,1	28,8
	Zneužitie osobných údajov a informácií	1,6	3,1	7,1	19,3	68,9
	Internetové podvody	-	-	-	-	-
2021	Násilné obsahy	8,0	14,5	18,5	21,4	37,6
	Sexuálne obsahy	11,9	13,9	15,1	18,8	40,3
	Zneužitie osobných údajov a informácií	2,7	3,4	6,0	12,1	75,8
	Internetové podvody	4,4	4,4	10,6	18,5	62,2
2023	Násilné obsahy	6,8	13,6	18,2	30,7	30,7
	Sexuálne obsahy	11,5	16,7	15,0	24,1	32,6
	Zneužitie osobných údajov a informácií	2,5	3,2	5,1	10,5	78,8
	Internetové podvody	4,9	6,4	13,8	24,3	50,6

Poznámka: Zdroj: CVTI SR

Záver

Ako vyplýva aj z našich výskumov, používanie internetu prostredníctvom digitálnych zariadení sa pre mladých ľudí stalo neoddeliteľnou súčasťou ich života. Školská populácia detí a mládeže trávi na internete niekoľko hodín denne a internetové aktivity na internete dominovali v porovnaní s inými každodennými činnosťami. Online komunikácia môže mať obrovský

¹ Porovnávané iba online riziká, ktoré boli zisťované v rokoch 2019, 2021 a 2023.

potenciál, ak deti a dospelávajúci disponujú potrebnými digitálnymi zručnosťami. Preto vzdelávať mladých ľudí o bezpečnom používaní internetu je kľúčové nielen pre ochranu ich bezpečia, súkromia, ale aj duševného zdravia v digitálnom prostredí.

Z našich zistení tiež vyplynulo, že u žiakov základných a stredných škôl došlo od roku 2019 k výraznému poklesu vnímania rizík spojených s používaním internetu. Môže to súvisieť s tým, že súčasná generácia mladých ľudí je vo vyššej miere informovaná o rizikách spojených s používaním internetu, zároveň disponuje digitálnymi zručnosťami, ktoré jej pomáhajú vyhnúť sa potencionálnym nepríjemným, až ohrozujúcim situáciám na internete.

Podľa názorov žiakov by mladých ľudí v ich veku mohli obťažovať alebo vyviest' z miery najmä sexuálne a násilné obsahy, s ktorými sa na internete za posledný rok aj najčastejšie stretli. Okrem toho, každý desiaty žiak bol denne konfrontovaný s dezinformáciami, hoaxmi a nenávisťnými obsahmi, ktoré útočili na niektoré skupiny ľudí alebo jednotlivcov. O niečo menej opýtaných (7,8%) čelilo aspoň raz za mesiac a častejšie kyberšikanovaniu, vo vyššej miere respondenti v Trnavskom, Nitrianskom, Žilinskom a Košickom kraji.

Zvýšená pozornosť by sa mala venovať pri preventívnych aktivitách v školách internetovým podvodom, pretože došlo k výraznému nárastu počtu žiakov, ktorí sa s nimi v online prostredí stretli.

V súvislosti so zisteniami z výskumu odporúčame vo vyučovacom procese zamerať sa najmä na:

- ❖ podporu a rozvoj digitálnej gramotnosti, kritického myslenia a zásad bezpečného používania internetu, konkrétne: naučiť žiakov, aby sa vedeli nielen chrániť, ale aj brániť, prípadne na koho sa obrátiť v prípade negatívnej skúsenosti;
- ❖ naučiť žiakov identifikovať a vhodným spôsobom spracovať nevhodné a škodlivé obsahy na internete;
- ❖ naučiť ich byť kritickí voči informáciám, ktoré prijímajú, zaoberať sa ich overením, aby sa vyhli manipulácii;
- ❖ naučiť ich byť opatrní pri zverejňovaní osobných informácií, údajov a odhaľovaní svojho súkromia, a to aj v súčasnosti blízky osobám a
- ❖ ciele pozornosť zamerať aj na informovanie a podporu rodičov v oblasti rizík spojených s používaním internetu, zásad bezpečnosti a možnosť kontroly množstva času a činnosti detí na internete.

Literatúra

▣ JANKOVÁ, M.: *Význam internetu a sociálnych médií u žiakov základných a stredných škôl*. Záverečná správa z výskumu, CVTI SR, Bratislava 2019.

▣ JANKOVÁ, M.: *Vybrané výsledky z výskumu zameraného na používanie internetu, online aktivity a potencionálne riziká z pohľadu žiakov ZŠ a SŠ*. Bratislava : CVTI SR, 2022, ISBN 978-80-8240-028-4

▣ JANKOVÁ, M.: *Používanie internetu a skúsenosti žiakov základných a stredných škôl s online rizikami*. Záverečná správa z výskumu, CVTI SR, Bratislava 2024.

▣ ŠEVČÍKOVÁ, A. a kol.: *Děti a dospívající online*. Praha: Grada publishing, 2014. ISBN 978-80-247-5010-1

Hodnotenie správania ako súčasť procesu reedukácie a resocializácie

Albín ŠKOVIERA

Univerzita Pardubice

Abstrakt: príspevok sa zaoberá vybranými aspektmi procesu hodnotenia správania v špeciálnych výchovných zariadeniach. Upozorňuje nielen na formálnu stránku hodnotenia správania, ale zdôrazňuje predovšetkým kvalitný metodický postup hodnotenia správania.

Kľúčové slová: dieťa, hodnotenie správania, dialóg, sociálne učenie.

Jednou z úloh, na ktorú sa v roku 2023 zamerala Generálna prokuratúra SR, bol zisťovanie podmienok, v akých žijú deti a mládež v reedukačných centrách, teda v zariadeniach, ktoré sú zamerané na prevýchovu „klientely“ s emočnými poruchami a poruchami správania. Správa, ktorú na jar 2024 Generálna prokuratúra zverejnila (Zhodnotenia, 2023), vyvolala nielen veľký mediálny ohlas, ale i výraznú odozvu v spoločnosti. Prejavila sa v širokej polarizovanej škále názorov – od celkom neodborných, zjednodušujúcich tvrdení, cez účelovo mocenské, až po realistické (bližšie Škoviera, 2024a).

Veľká časť pracovníkov týchto zariadení sa cítila dotknutá, pretože Zhodnotenia poukázali iba na jednu stranu mince, nepoukázali na viaceré kontexty a nereflektovali dôležité fakty:

- ❖ dlhodobo chodili dvakrát do roka do týchto zariadení aj prokurátori, aj hygiena, teda pochybenia mali zistiť oveľa skôr,
- ❖ viac ako tridsať rokov sa do zariadení investovalo len „záchranný“ a pokiaľ ide o špecializované vzdelávanie ich pracovníkov, najmä vychovávateľov, tak temer vôbec nie,
- ❖ dvadsaťpäť rokov neexistovala vízia týchto zariadení „pre 21. storočie“, ale ani „politický záujem“ komplexne, ani čiastočne problematiku týchto zariadení riešiť (Škoviera, 2024b). Prítom východiskový zákon 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach reflektoval ešte primerane zmenenú spoločenskú situáciu a jeho súčasťou neboli len špeciálne výchovné zariadenia, ale okrem iných, aj poradenské zariadenia.

Jeden z problémov, ktorého sa Zhodnotenia (2023) kriticky dotkli, je hodnotenie správania ako prostriedku či metódy korigovania správania detí v prevýchovnom procese. Celkom inak by som tomu rozumel, ak by sa k tomuto problému kompetentne, na základe odbornej analýzy, vyjadrovala školská inšpekcia alebo akademickí pracovníci. Takto to vyznieva viac ako „trendový“ názor „aktivistov“, ktorí stále „živia“ dvadsaťročnú mocenskú ašpiráciu sociálneho rezortu, získať tieto zariadenia pod svoju gesciu. Neodvolávajú sa na Brhelovú (2009), ktorá má priame skúsenosti s vychovávateľstvom, ale na didaktika Čapka (2015), ktorého názor vychádza zo štandardnej populácie detí v základných školách a primárne z vyučovacieho procesu, nie z procesu prevýchovného. Navyiac, viacerými odborníkmi i praktikmi je prijímaný, predovšetkým pri deťoch staršieho veku, veľmi kriticky, až skepticky.

Proces reedukácie a resocializácie je celkom iný. Ide o inú cieľovú skupinu detí, prioritne aj o iné obsahové (výchovné) ciele. Zatiaľ, čo deti bežnej populácie nepotrebujú mať explicitne informáciu, že sú vychovávané a socializované, dieťa so správaním, ktoré vnímame ako problémové, potrebuje mať informáciu o tom, čo je v jeho správaní v rozpore so sociálnym očakávaním, na akých zmenách má pracovať. Rovnako potrebuje mať informáciu, ako sa mu darí proces zmien realizovať. Práve ono je totiž hlavným aktérom zmien v správaní.

Socializačný a výchovný kontext hodnotenia

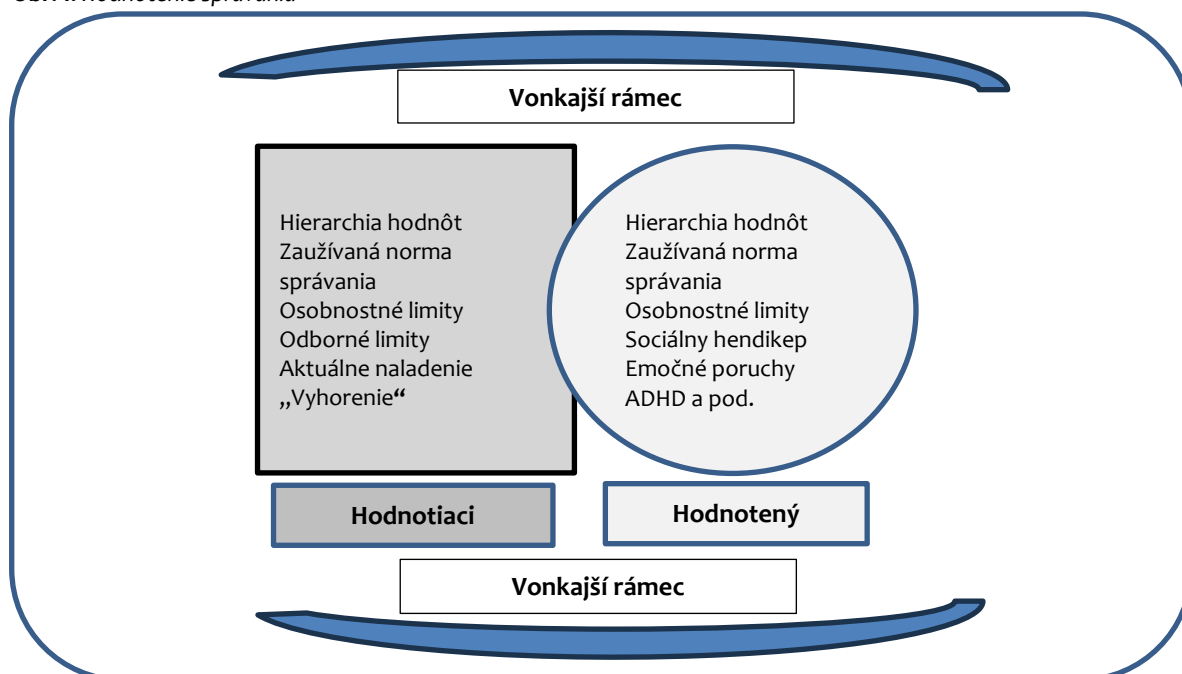
Zelina (1996) v rámci KEMSAK-u uvádza ako jednu z rozvojových osobnostných oblastí axiologizáciu, teda náš osobnostný a osobný rast v prijímaní hodnôt, v ich chápaní, v našom konaní a v odovzdávaní iným. Pozorujeme, analyzujeme a porovnávame, kategorizujeme = hodnotíme. V revidovanej Bloomovej taxonómii (D. R. Krathwol a spolupracovníci) má hodnotenie po tvorivosti druhú najvyššiu pozíciu (Skalková, 2007).

Jednou z dôležitých oblastí hodnotenia je poskytovanie a prijímanie spätnej väzby. Ide o významnú oblasť budovania vzťahov k iným i k sebe, je dôležitou súčasťou budovania nášho sebaobrazu a reálneho sebahodnotenia. Nedostatok spätnej väzby nás môže dokonca frustrovať, môžeme ju vyhodnocovať ako nezáujem, nevšímavosť. (Dlhoročne ženatí muži i vydaté ženy celkom iste o tom čosi vedia.) Prijímanie hodnotenie od iných, schopnosť sebareflexie a naše hodnotenie iných sú zrejme „celoživotné údely“. Sú základnou súčasťou socializácie (resocializácie) a výchovy (prevýchovy).

Neformalizované aj formalizované vyhodnocovanie toho, čo pozorujeme, je štandardný proces, ktorý je spojený s plánovaním činnosti a naším ďalším rozhodovaním, ale aj kontrolou a sebakontrolou. Týka sa nielen úplne bežných životných situácií, napríklad, keď stojíme autom pred závorami, vyčkáваме, kým sa zdvihnú alebo sa otočíme a zvolíme dlhšiu trasu bez závor, ale aj situácií oveľa komplikovanejších (napr. budeme bývať na vidieku, alebo v meste) a veľmi komplikovaných („prevýchova“ vlastného partnera).

Spoločným znakom hodnotenia správania a výchovnej diagnostiky správania je dominancia pozorovania a procesualnosť. Vzájomne sa dopĺňajú, rozdiel je v tom, že diagnostickými otázkami sú skôr „Čo je za jeho problémom?“ a „Prečo reaguje takýmto spôsobom?“, „S čím to môže súvisieť?“, zatiaľ, čo hodnotiacimi otázkami sú skôr „Ako sa mu darí adaptovať na prostredie a záťaž?“, „Ako je schopný využívať silné stránky a pracovať na svojich slabých stránkach?“, „Dokáže sa primerane ovládať?“ „Ako reaguje na rozličné výchovné postupy?“

Obr. 1: Hodnotenie správania



Zdroj: Autor, 2023, doplnené

Štyri kategórie hodnotenia

Hodnotenie ako kategória neponúka všeobecne prijateľný kompaktný systém. Za základné kategórie hodnotenia sa považujú spravidla štyri – kognitívne, estetické, morálne a metrické. Veľká časť hodnotenia je spojená s tým, čo sa považuje v danom teritóriu a v danom čase za normu. Písanú aj zvykovú. Nie je to teda niečo statické, ale dynamické. Pred polstoročím boli minisukne z hľadiska estetiky extravagantné a z hľadiska morálky pochybné. Dnes ich vnímame v oboch kategóriách ako prijateľné.

Tabuľka 1: Kategórie hodnotenia

Kategórie	Kritérium	Prezentácia zamerania	Otázky
Kognitívne	Pravda	Ide tu o logiku vecí, ich „správnu účelnosť“, dôkazmi podložené tvrdenia, „zdravý rozum“.	Môžeme mať každý svoju „pravdu“? Je „nepravda“ lož?
Estetické	Krásno	Dnes reprezentuje skôr kompozičnú a myšlienkovú dokonalosť, nie je spojená len s „príjemnosťou“ zážitku a harmóniou.	Ak deštruktívny obsah vyvoláva pozitívne pocity, nie je to patológia?
Morálne	Mravnosť, dobro, zlo	Do značnej miery sa stotožňuje s tým, čo sa sluší a patrí, s konformitou, s tým, čo je zákonné.	Je konformita vždy v poriadku? Môžu byť zákony nemorálne?
Metrické	Merateľnosť	Koľko? Za aký čas? V akom poradí (na akom mieste)?	Ak sa človek s IQ 80 naučí dobre čítať, nie je to viac, ako ten, čo má IQ 120 a nemá ani maturitu?

Zdroj: Autor, 2024.

Prostredníctvom údajov v tabuľke 1 – Kategórie hodnotenia – chce autor upriamiť pozornosť na to, že hodnotenie nie je z hľadiska pedagogického, ak je reálne spojené s požiadavkami maximálnej **objektívnosti** a **spravodlivosti**, jednoduchá oblasť. To samo osebe ale nie je dôvodom, aby sme sa mu vyhýbali. Hodnotenie nielen nás, ale i detí z našich škôl a prevýchovných zariadení, je niečo, čo nás sprevádza celý život. Je každodennou súčasťou života. Neučiť deti hodnotiť iných a reflektovať hodnotenie iných, znamená nepripravovať ich dostatočne na život.

Teoretické hodnotenie podľa kategórií je oveľa menej jednoznačné, než to, čo sa v praxi realizuje. Je zjavné nielen to, že sa niektoré obsahy čiastočne prekrývajú, ale aj to, že „plusové“ alebo „mínusové“ hodnotenie v jednej kategórii síce môže, ale vôbec nemusí byť v súlade s ostatnými kategóriami. Ilustratívnym príkladom je úspešný dopujúci športovec – kulturista. Rastie výkonnosť, z hľadiska estetiky je lepšie hodnotený, ale z hľadiska zdravotného si poškodzuje organizmus. A jeho cesta k úspechu je nemorálna.

Podľa základných kategórií nie je pedagogické hodnotenie (a osobitne hodnotenie výchovného procesu) samostatnou kategóriou. Napriek tomu, že základom hodnotenia správania je kategória morálky, implementujú sa doň aj prvky z ostatných kategórií. Pri procese hodnotenia by sme mali mať na pamäti tri činitele, s ktorými je hodnotenie spojené. Na jednej strane sme tu my, tí, čo hodnotíme, na druhej ten, čo je hodnotený a je tu ešte vonkajší aktuálny rámec, v ktorom hodnotenie prebieha (ostatní členovia skupiny a ich hodnotové nastavenie, vnímanie problému v širšom sociálnom prostredí, mediálna norma, prijatie/odmietanie hodnotiaceho i hodnoteného ostatnými členmi skupiny a pod.).

Hodnotenie správania ako odborný problém

Formalizovaná podoba hodnotenia správania je tradičná a v širokej miere funkčná v mnohých oblastiach života. Je súčasťou výchovných a prevýchovných inštitúcií, využíva sa v športe na sankcionovanie (napr. trestné minúty v hokeji, trestné kolá v biatlone, posun na štarte a v umiestnení vo formule 1), pri porušovaní dopravných pravidiel, pri nedodržaní termínu záväzných platieb. V edukačnej oblasti siahajú od „školských“ známok za správanie, cez uvoľnenie liečiaceho sa závislého na priepustku z adiktologického zariadenia, až po skrátenie trestu a podmienené prepustenie odsúdeného z výkonu trestu odňatia slobody.

Vo výchovno-terapeutickej práci reedukačných a resocializačných zariadení by hodnotenie malo obsahovať:

- ❖ inštitúciou alebo príslušným orgánom deklarované normy (klientela má vedieť o aké normy ide, čím ich porušuje) a kontroly ich dodržiavania,
- ❖ formu poskytovanie informácií, resp. spätnej väzby, jednotlivcom, ostatnej klientele zariadenia, ale aj externému prostrediu, resp. verejnosti, aby bolo zrejmé, ako si plní úlohy,
- ❖ budovania stratégie práce so zvercom (mladým človekom, pacientom, trestaným a pod.), ktorá by mala viesť k zmenám správania a ich fixácii.

Stotožňujem sa s teoretickým konštruktom, ktorý pomenúva ako základné tri línie hodnotenia.

- ❖ Hodnotenie ako stratégia práce pedagóga so zvercom.
- ❖ Hodnotenie správania ako dialóg pedagóga s dieťaťom, klientom, pacientom.
- ❖ Hodnotenie správania ako formalizovaný hodnotiaci systém.

V „strategickej“ línii ide najmä o to, aby sme pri realizácii výchovného zámeru brali do úvahy správanie jednotlivca, pokiaľ ide o jeho:

- ❖ reakcie na požiadavky v konkrétnej situácii, aj jeho prevažujúce prežívanie a nastavenie,
- ❖ miesto a fungovanie v skupine v prítomnosti a bez prítomnosti dospelého,
- ❖ vzťah k hodnotiacemu.

Je dôležité vnímať zverca **v jeho životných súvislostiach** (poznať jeho životný príbeh, čo nám o ňom hovorí psychologická diagnostika apod.) a **v kontinuite** (o čo všetko sa pokúšal a čo sa mu na sebe podarilo zmeniť). Vychovávateľ (učiteľ) tu prepája špeciálnopedagogickú diagnostiku s hodnotením správania zverca. Práve tak môže, spolu s ostatnými členmi pracovného tímu, realizovať prepracovaný plán ďalšieho postupu, ktorý bude v súlade s potrebami jednotlivca.

Tabuľka 2: Formy hodnotenia správania

Forma	Typ	Výhody	Nevýhody
Body, známky, + a -, symboly (napr. emotikony)	Normatívny tradičný	Rýchlosť, jednoznačnosť, porovnateľnosť, možnosť grafického znázornenia a matematických operácií. Dobrá „archivácia“ výsledkov.	Častá formálnosť, malé zohľadnenie reálnych možností jednotlivca, neosobnosť, „body“ sa stávajú zástupnou hodnotou. Zameranie sa na chyby. Dôležitejší je výsledok ako proces.
Žetóny alebo iná „mena“	Normatívny žetónový	Participácia hodnoteného je na výbere odmeny spojená s jeho lepšou motiváciou, „ja si rozhodujem, čo chcem“.	Nemožnosť realizovať pri každej klientele, ani využívať ako cieľnú výchovnú inšpiráciu. Ťažšia je i priebežná archivácia. Príliš výchovu „ekonomizuje“.
Pochvaly, verbalizácia silných a slabých stránok	Formatívno-slovný	Možnosť hodnotiť proces, individualizovať kritéria, viesť dialóg, ujasňovať si hodnoty, lepšie budovať vzťahy dôvery.	Často zdĺhavé, málo jasné, nie všetkým sa venuje rovnaká pozornosť. Nepresná archivácia. Možnosť zneistenia hodnotiaceho (nechá sa „uhovoriť“).
Od dialógu a slovného komentára k „bodom“	Kombinovaný	Vyváženosť hodnotenia procesu a výsledku. Možnosť využiť výhody normatívneho a formatívneho prístupu.	Pri nesprávnom vedení môže byť súčtom nevýhod normatívneho a formatívneho prístupu.

Zdroj: Autor, 2023, upravené.

V druhej línii sa zdôrazňuje vzťah a dialóg. Sú to spojené nádoby. Je to nielen o široké spektrum prístupov a postupov ako viesť dialóg s konkrétnym zverencom (od schematickeho „známkovania“, cez direktívne informácie, až po rogeriánsky humanistický rozhovor plný pochopenia), ale aj ciele, ktoré sa tým sledujú – od podpory vychovávaného, až po prezentáciu vlastnej moci. Súčasne však ide o informáciu ostatným zverencom a spolupracovníkom. Naše hodnotenie jednotlivca je pod „verejnou kontrolou“, môže byť jednotlivcom aj ostatnými vnímané ako nespravodlivo prísne, ako spravodlivé, ale aj ako protekcionistické.

Posledná línia by mala byť upravená vo vnútornom dokumente, ktorý obsahuje všetky dôležité formálne znaky hodnotenia, ale premieta sa doň i celá filozofia hodnotenia správania. Je súčasťou takmer všetkých vnútorných poriadkov diagnostických centier, adiktologických kliník, resocializačných stredísk pre závislých (v rámci CDR), reedukačných centier aj ďalších zariadení. Medzi sebou sa líšia najmä:

- ❖ v miere reštrikcie, akceptácie a podpory, „blízkych“ a „vzdialených“ perspektív – otvorenej budúcnosti,
- ❖ v miere participácie a „moci“ jednotlivých subsystemov v zariadení (koľko „bodov“ a za čo môžu dať vychovatelia, majstri odbornej výchovy, učitelia, špeciálny pedagóg, vedúci výchovy, ako môže na hodnotení správania participovať samotná klientela, či existuje proti rozhodnutiu nejaký odvolací orgán),
- ❖ v miere odbornosti tvorcov systému – na jednej strane ide o kvalitnú štruktúru samotného systému, na druhej strane ide o to, aby systém viac reflektoval problematiku klientely, než „potreby“ inštitúcie,
- ❖ v nadväzujúcom „katalógu“ odmien a trestov.

Vo vychovávateľskej praxi sa mi, v rámci výchovnej skupiny, osvedčilo hodnotenie, ktoré má zvyčajne päť fáz:

- ❖ V prvej fáze ide o rozhovor postupne s každým členom skupiny o jeho správaní. Smeruje od reflexie k sebareflexii dieťaťa. Je založený na otvorených otázkach. (Ako vnímaš svoje dnešné správanie? Čo si myslíš – čo si dnes dobre zvládol a čo ti celkom nevyšlo?, a pod.).
- ❖ Následne sa do hodnotenia jednotlivca zapája skupina. (Ako vnímate dnešné Petrovo fungovanie v skupine? Je niečo, s čím vás milo alebo nemilo prekvapilo? Mal s ním niekto z vás dnes nejaký problém alebo konflikt? Za čo by ste ho dnes chceli oceniť?, a pod.).
- ❖ V tretej fáze sa obraciame na hodnoteného. (Súhlasíš s tým, čo tu o tvojom dnešnom fungovaní zaznelo? Chceš niečo upresniť? Doplniť?)
- ❖ Vo štvrtej fáze vychovávateľ sumarizuje to, čo odznelo. Je tu ešte priestor na to, aby sa ktokoľvek zo skupiny s nejasnosťou, či výhradou ozval.
- ❖ V záverečnej fáze hodnotíme celú skupinu. Je dobré formulovať pozitívnu víziu pre zajtrajšok. (Dnes mi s vami bolo dobre, boli ste fajn. Teším sa na zajtrajšok.)

V prvých dvoch fázach je vychovávateľ predovšetkým v úlohe moderátora, v tretej a vo štvrtej fáze prezentuje, **najčastejšie prostredníctvom otázky**, svoje vnímanie, resp. predostiera svoje argumenty a zdôvodnenia. Pokiaľ je to len trochu možné (najmä pri prevažne celkovom negatívnom hodnotení je to žiaduce), je vhodné na každom jednotlivcovi niečo oceniť. Snažme sa problémy dňa uzavrieť, neuzatvárajme ho však za každú cenu (aj napr. za cenu nespravodlivosti). A keď sme pochybili, priznajme to a ospravedlňme sa. Viac tým získame, než stratíme. Optimálne je hodnotenie správania ako podvečerný rituál. Každý rituál si však vyžaduje aj primeranú „minutáž“.

Záver

Časť odborníkov spochybňuje hodnotenie správania, pričom jeho kritika sa týka dvoch oblastí – **spravodlivosti hodnotenia** a hodnotenia správania ako **vonkajšej motivácie**.

Spravodlivosť hodnotenia

Pokiaľ ide o spravodlivosť, argumentujú tým, že nikdy nepoznáme dostatočne všetky súvislosti správania konkrétneho človeka, nemôžeme byť teda celkom spravodliví. Súhlasím, ale na druhej strane platí, že rozličné formy hodnotenia, od výberu kandidátov na konkurzoch, cez rozhodovania súdov, až po neproporčné finančné ohodnotenie v rôznych zamestnaniach, sú štandardnou súčasťou nášho života. Aj pri nich by sme mohli, dokonca veľmi vážne, spochybňovať ich spravodlivosť. Uznávame však, že sú, pri všetkých ich úskaliach, súčasťou širšieho funkčného systému.

Vonkajšia motivácia

Pokiaľ ide o vonkajšiu motiváciu, v klasickom Kohlbergovskom modeli ide o správanie, ktoré je súčasťou predkonvenčnej a konvenčnej morálky. Je to socializované správanie. Vonkajšia a vnútorná motivácia nemajú jedna automaticky mínusové a druhá plusové znamienko, plusové (mínusové) znamienko má konanie, ku ktorému vedú. Ak vonkajšia motivácia vedie k sebaregulácii, k sociálnemu akceptovaniu jednotlivca, je to pre jednotlivca nová skúsenosť (zvládol to). V zmysle behaviorálnych teórií ide o proces, ktorý posilňuje fixáciu takéhoto správania. Otvára sa tak cesta k vnútornej motivácii.

Ako každé hodnotenie, aj hodnotenie správania vychádza z istého vopred daného rámca, noriem a pravidiel. V ich rámci by sme sa mali jednak usilovať o to, aby sa dieťa v štandardnej, aj keď nie celkom spravodlivej, spoločnosti naučilo fungovať, jednak o čo najväčšiu objektivnosť a spravodlivosť. Nemali by sme zabudnúť, že výchova ani prevýchova nie sú „tréningom“, ale predovšetkým dialógom.

Literatúra

- ▣ BRHEĽOVÁ, V. (2009). Metodická príručka pre vychovávateľov v školských internátoch : výchovný program školského internátu. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-332-9
- ▣ ČAPEK, R. (2015). Moderní didaktika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7
- ▣ SKALKOVÁ, J. (2007). Obecná didaktika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7
- ▣ ŠKOVIERA, A. (2023). Výchova, vychovávateľ, vychovávateľstvo. Bratislava: FICE – Národná sekcia SR. ISBN 978-80-971901-1-8
- ▣ ŠKOVIERA, A. (2024 a). Nerátajme s tým, že problémových detí bude menej/Nečiernobielo o prevýchovných zariadeniach. <https://www.postoj.sk/146174/neciernobielo-o-prevychovnych-zariadeniach> [11. 5. 2024]
- ▣ ŠKOVIERA, A. (2024 b). Poznámky k materiálu Návrh koncepcie špeciálnych výchovných zariadení Slovenska 2024 – 2026. Pracovný materiál pre MŠVVaM SR, nepublikované.
- ▣ Zákon č. 279/1993 Z.z. o školských zariadeniach.
- ▣ ZELINA, M. (1996). Stratégie a metódy rozvoja osobnosti. Bratislava: Iris . ISBN 80-967013-4-7
- ▣ ZHODNOTENIA generálnej prokuratúry Slovenskej republiky o stave zákonitosti v reedukačných centrách, Bratislava: 2023 https://www.genpro.gov.sk/fileadmin/Spravy_aktuality/2023/reeduka%C4%8Dn%C3%A9/ZHODNOTENIE_RC.pdf [5. 5. 2024]

Sociálno-emocionálne zdravie intaktných a integrovaných žiakov základnej školy

Radomír DURĎÁK – Erik RADNÓTI – Eva GAJDOŠOVÁ

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Abstrakt: príspevok prináša poznatky o úrovni sociálno-emocionálneho zdravia žiakov základnej školy inkluzívneho typu, a to aj podľa toho, či sú integrovaní alebo intaktní žiaci. Na zber údajov sa použil dotazník sociálno-emocionálneho zdravia pre žiakov (SEHS-S). Hlavným záverom práce je, že celková úroveň sociálno-emocionálneho zdravia žiakov je priemerná, vo dvoch dimenziách (sebadôvera, dôvera v iných) sa úroveň nachádza na prelome priemernej až vysokej úrovne.

Kľúčové slová: duševné zdravie, sociálno-emocionálne zdravie, inkluzívna škola.

Duševné zdravie

Zelina, Zelinová (2008) charakterizujú duševné zdravie ako stav, kedy všetky duševné pochody prebiehajú optimálne, umožňujú správne odrážať vonkajšiu realitu človeka, primerane a pohotovo reagovať na všetky podnety a zároveň mať pocit uspokojenia zo svojej vlastnej činnosti. Zdôrazňujú, že duševné zdravie sa týka myslenia, emócií, prežívania a spôsobu reagovania človeka a psychicky zdravý človek sa dobre cíti medzi inými ľuďmi, dodržiava sociálne normy a je schopný zvládnuť požiadavky života.

Kozoň podčiarkuje (2010, 2013), že zdroje svojho zdravia človek nachádza vo svojom bezprostrednom okolí v sociálnych vzťahoch – rodina, priatelia, obec, kraj, štát, v harmónii vnútorného prostredia organizmu človeka ako jedinečného jedinca a spoločnosti v užšom (rodina) a širšom slova význame. Ide o vzťah vnútorného prostredia s atribútmi osobnostnej slobody, citu a hodnotovými postojmi k vonkajšiemu prostrediu sociálnej slobody, spolupatričnosti a sociálnych noriem, ktoré sú cieleňé na osobnú a sociálnu pohodu.

„Duševné zdravie je multidimenzionálny koncept, ktorý v sebe zahŕňa rovnako sociálne, psychosociálne, ako i fyzické faktory.“ (Šiéléšková, Salonna, Madarasová Gecková a kol., 2005). A v tomto multidimenzionálnom konštrukte duševného zdravia má kľúčové miesto subjektívna pohoda (Džuka, 1996).

Školské prostredie ako významný faktor duševného zdravia žiakov

Okrem rodinného prostredia a rovesníckych skupín je veľmi dôležitým faktorom duševného zdravia detí prirodzené školské prostredie, ktoré významne determinuje ich pozitívny osobnostný vývin už od prvého kontaktu so školským systémom. Ako uvádzajú Sokolová a Andreášna (2016, s. 86) „škola je miesto, kde má podpora psychologickéj gramotnosti a mentálneho zdravia nespochybniteľný význam“.

Majerčáková (2017) zdôrazňuje, že pozitívne skúsenosti dieťaťa zo školského prostredia súvisia nielen s jeho duševným a fyzickým zdravím, ale aj s jednotlivými vývinovými mŕňníkmi dieťaťa, napríklad motiváciou, rozvojom identity alebo dobrým prospechom v škole. Častými dôsledkami duševnej nepohody v škole môžu byť najmä problematické vzťahy so spolužiakmi a učiteľmi, zhoršený školský prospech, znížené sebadôverie alebo negatívny postoj žiaka ku škole.

Sociálna štruktúra triedneho kolektívu je, podľa Cabanovej (2014) charakterizovaná veľmi výraznou diferenciaciou jednotlivcov, a to v úrovni školskej adjustácie, kolektívneho uvedomenia, ako i v prejavoch a charaktere medziľudských (sociálnych) vzťahov. Sociálne vzťahy sa v škole formujú na základe širokého komplexu osobnostných vlastností žiakov, sympatií, ale aj výlučne

individuálneho výberu jednotlivcov v kolektíve. Táto diferenciácia v medziľudských vzťahoch a jej prejavy celkom jednoznačne ovplyvňujú postavenie jednotlivca v triednom kolektíve. Kvalitu sociálnych vzťahov vyjadruje pozícia v triednom kolektíve, popularita, uznanie, sympatie spolužiakov. Dodajme však, že v prípade inkluzívneho typu školy do toho vstupujú aj špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiaka (ŠVPP). Vo všeobecnosti, ide teda o súčet pozitívnych i odmietavých volieb, ktoré si žiaci v kolektíve navzájom prisudzujú. Každý jednotlivec však pociťuje potrebu socializácie a spoločenského uznania.

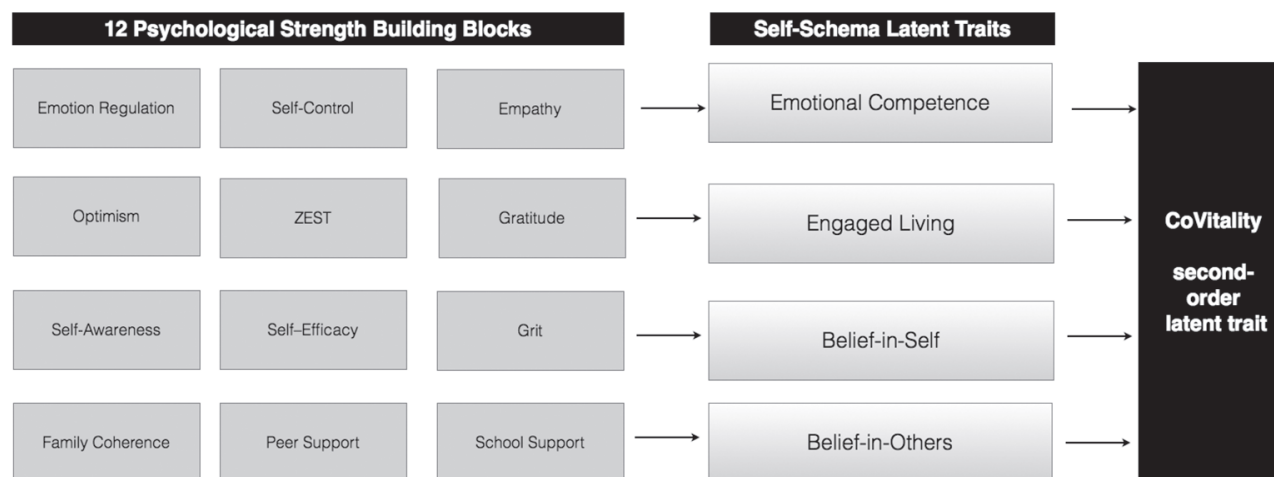
Podľa výskumov psychológov môže nedostatočná starostlivosť venovaná duševnému zdraviu u detí v rodine aj v škole viesť k rôznym duševným poruchám, ktoré majú celoživotné následky a spôsobujú utrpenie nielen pre jednotlivca, ale aj jeho rodičov, či spoločnosť ako takú. Je preto nesmierne dôležité, aby sa venovala adekvátne pozornosť zhromažďovaniu vedeckých dôkazov v oblasti duševného zdravia s perspektívou rozvíjania intervencií, ktoré pomôžu k vhodnej či primeranej podpore duševného zdravia, ale aj k prevencii a liečbe duševných porúch u detí a dospelých (Dankovičová, Fetisovová, Ondrejka, 2012).

Sociálno-emocionálne zdravie

V odborných textoch sa často vyskytuje aj špecifickejší termín, pojem *sociálno-emocionálne zdravie*. Sociálne zdravie reflektuje schopnosť človeka nadväzovať a udržať si blízke a pozitívne sociálne vzťahy so svojím najbližším okolím. Môžeme povedať, že takýto človek je sociálne kompetentný. Pojem emocionálne zdravie zahŕňa schopnosť človeka efektívne regulovať svoje emócie. Ide o akýsi súbor alebo komplex procesov zodpovedných za monitorovanie, hodnotenie a modifikovanie emocionálnych reakcií človeka tak, aby dosiahol určitý cieľ. Správna regulácia týchto emócií súvisí s úspešným osvojením si viacerých vývinovo podmienených ľudských zručností, vrátane všeobecných emocionálnych a sociálnych kompetencií človeka. A naopak, slabá regulácia týchto emócií môže byť prediktorom problémového správania v detstve a neskôr aj v adolescencii. Je zrejmé, že sociálne a emocionálne zdravie spolu úzko súvisia a aj sa vzájomne ovplyvňujú.

Model sociálno-emocionálneho zdravia Michaela Furlonga z California University (USA), o ktorý sa opierame, má štyri kľúčové pozitívne psychologické dimenzie duševného zdravia, ktoré vychádzajú so sociálnej psychológie (napr. Lips, 1995), obrazu seba (Chi-Hung, 2005) a kognitívnej terapie (Dozois, Eichstedt, Collins, Phoenix a Harris, 2012). Sú to tieto štyri dimenzie: *sebadôvera, dôvera v iných, emocionálna kompetencia, zaangażovanosť v každodennom živote*.

Obrázok 1: Model sociálno-emocionálneho zdravia 1 (Furlong, 2013)



Okrem uvedených štyroch dimenzií má model sociálno-emocionálneho zdravia aj dvanásť psychologických indikátorov, ktoré reprezentujú jedinečné pozitívne konštrukty sociálno-emocionálneho zdravia a sú spojené so štyrmi všeobecnejšími pozitívnymi oblasťami sociálno-emocionálneho zdravia (obr. 1). Výskum, ktorý Furlong následne urobil, potvrdil, že tieto psychologické dimenzie vysoko pozitívne korelujú s duševným zdravím (2014).

Vypracovaný model sociálno-emocionálneho zdravia predpokladá, že rozvíjaním kľúčových indikátorov/kompetencií sa zlepší celkový vývin osobnosti dieťaťa a jeho psychické zdravie. Pravdaže, posilňovanie dispozícií a kompetencií závisí od každodenných vzťahov s dospelými, rodinou, so školou, s vrstovníkmi v bezprostrednom sociálnom ekosystéme. Treba tiež zdôrazniť, že predkladaný model nepredstavuje komplexný model pozitívneho duševného zdravia so všetkými existujúcimi a empiricky zistenými indikátormi zdravia mladých ľudí. Predstavuje skôr praktický model pre zisťovanie kľúčových pozitívnych psychologických indikátorov, ktoré slúžia ako prediktory a facilitátory duševného zdravia žiaka, well-being, školskú úspešnosť a iné aspekty kvality ich života. Ďalšie výskumy v tejto oblasti môžu v budúcnosti doplniť alebo redukovať indikátory duševného zdravia, resp. urobiť aj revíziu modelu na teoretickej a empirickej úrovni.

Cieľ výskumu, výskumná metóda, výskumný súbor a organizácia výskumu

Primárnym cieľom výskumu bolo zistiť, aká je úroveň sociálno-emocionálneho zdravia žiakov základnej školy inkluzívneho typu, a to celkovo, ako aj v štyroch základných dimenziách sociálno-emocionálneho zdravia (sebadôvera, dôvera v iných, emočné kompetencie, životná zaangažovanosť). Špecifickým cieľom výskumu bolo sledovať rozdiely v sociálno-emocionálnom zdraví u intaktných a integrovaných žiakov. Psychologický výskum sa uskutočnil v základnej škole v Bratislave s inkluzívnou edukáciou, v apríli 2024.

Výskumný súbor tvorilo 33 žiakov vybranej základnej školy v Bratislave (ide v tomto prípade o zámerný výber), z toho bolo 7 dievčat (21,2 %) a 26 chlapcov (78,8 %). Škola má edukáciu s prvkami inklúzie, v ktorej sú spolu vychovávaní a vzdelávaní žiaci so špeciálnymi potrebami a zdravotne znevýhodnení žiaci s bežnými, intaktnými žiakmi. Integrovaných žiakov bolo vo výskumnej vzorke 66,30 %.

Vychádzajúc z cieľa výskumu výskumnou metódou bol Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia SEHS-S určený pre žiakov II. stupňa ZŠ. Dotazník umožňuje merať duševné zdravie žiakov v školách a identifikovať tých žiakov, ktorí potrebujú pre svoj osobnostný rast preventívne alebo intervenčné služby. Výsledky dotazníka poskytujú významnú informáciu o žiakoch, ktorí sú problémoví a rizikoví, na základe nízkeho a vysokého skóre indikátorov. Treba mať však stále na pamäti, že všetci žiaci, napriek rôznorodej úrovni duševného zdravia, majú silné stránky/potenciality, ktoré sa dotazníkom dajú identifikovať a následne ďalej rozvíjať k optimálnemu stavu a vývinu. Dotazník SEHS-S sleduje štyri kľúčové pozitívne psychologické dimenzie duševného zdravia (sebadôvera, dôvera v iných, emocionálne kompetencie a zaangažovanosť v každodennom živote). Reliabilita, spoľahlivosť dotazníka SEHS-S bola veľmi dobrá (Cronbachova Alpha=0,919). Môžeme teda hovoriť o vysokej miere spoľahlivosti.

Tabuľka 1: Psychologické dimenzie a indikátory SEHS

Štyri psychologické domény (dimenzie)	Dvanásť psychologických indikátorov
Sebadôvera	Sebavedomie (<i>self-awareness</i>) Sebaúčinnosť (<i>self-efficacy</i>) Vytrvalosť (<i>persistence</i>)
Dôvera v iných	Podpora školy (<i>school support</i>) Súdržnosť rodiny (<i>family coherence</i>) Podpora rovesníkov (<i>peer support</i>)
Emocionálna kompetencia	Regulácia emócií (<i>emotion regulation</i>) Empatia (<i>empathy</i>) Sebakontrola (<i>self-control</i>)
Životná zaangažovanosť	Optimizmus (<i>optimism</i>) Nadšenie (<i>zest</i>) Vďačnosť (<i>gratitude</i>)

Norma hodnotenia v jednotlivých dimenziách (9 až 36):

- ❖ Hodnoty 9 až 17 predstavujú nízku úroveň dimenzie.
- ❖ Hodnoty 18 až 27 predstavujú strednú úroveň dimenzie.
- ❖ Hodnoty 28 až 36 predstavujú vysokú úroveň dimenzie.

Následne, celkové skóre, ktoré je súčtom hodnôt všetkých štyroch dimenzií, je v Dotazníku sociálno-emocionálneho zdravia (SEHS) nasledovné:

- ❖ celková úroveň SEZ (rozmedzie = 36 až 144);
- ❖ nízka úroveň SEZ ≤ 85 ;
- ❖ priemerná úroveň SEZ = 86 – 127;
- ❖ vysoká úroveň SEZ = ≥ 128 .

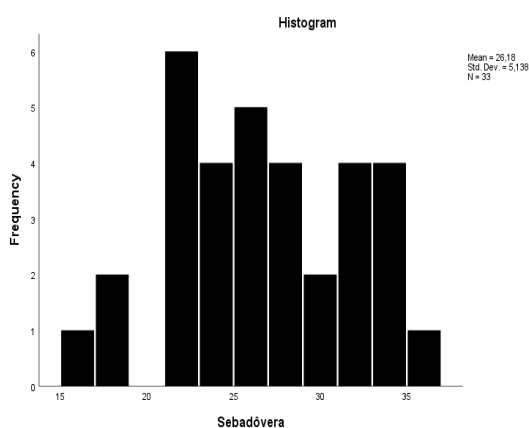
Výsledky výskumu

Tabuľka 2: Úroveň sociálno-emocionálneho zdravia a jeho dimenzií

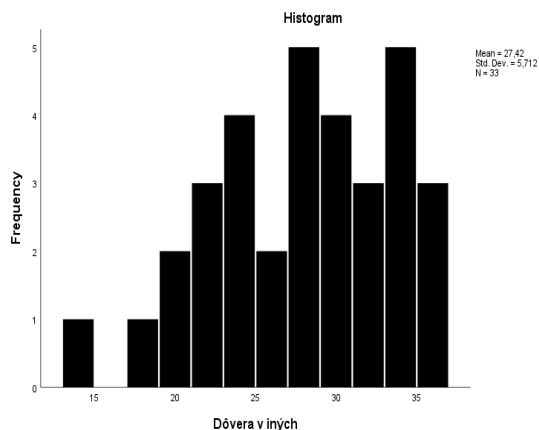
Statistics		Sebadôvera	Dôvera v iných	Emocionálna kompetencia	Životná zaangažovanosť	SEHS (celkové skóre)
N	Valid	33	33	33	33	33
	Missing	0	0	0	0	0
Priemer		26,18	27,42	25,73	25,76	105,09
Minimum		16	14	0	0	37
Maximum		36	36	36	36	144

Žiaci inkluzívnej základnej školy disponujú celkovou úrovňou sociálno-emocionálneho zdravia ($M = 105,09$) v pásme priemeru. Aj jednotlivé dimenzie sociálno-emocionálneho zdravia majú peknú priemernú úroveň, ale práve úroveň dimenzie sebadôvera ($M = 26,18$) a dôvera v iných ($M = 27,42$) sa blíži k vysokej úrovni. Výsledok možno považovať za výrazne pozitívny – upozorňuje na to, že žiaci, rovnako ako intaktní aj integrovaní s problémami v učení a v správaní si veria, dôverujú si a dôverujú dokonca aj ľuďom okolo seba, teda rodičom, učiteľom, spolužiakom.

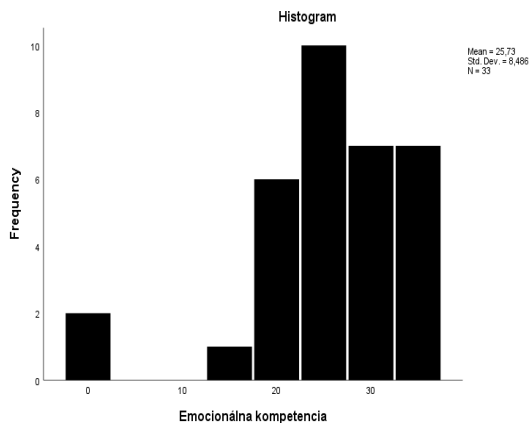
Graf 1: Histogram – Sebadôvera



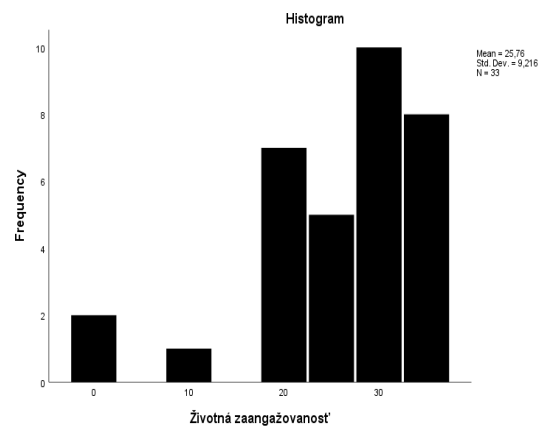
Graf 2: Histogram – Dôvera v iných



Graf 3: Histogram – Emocionálne kompetencie



Graf 4: Histogram – Životná zaangažovanosť

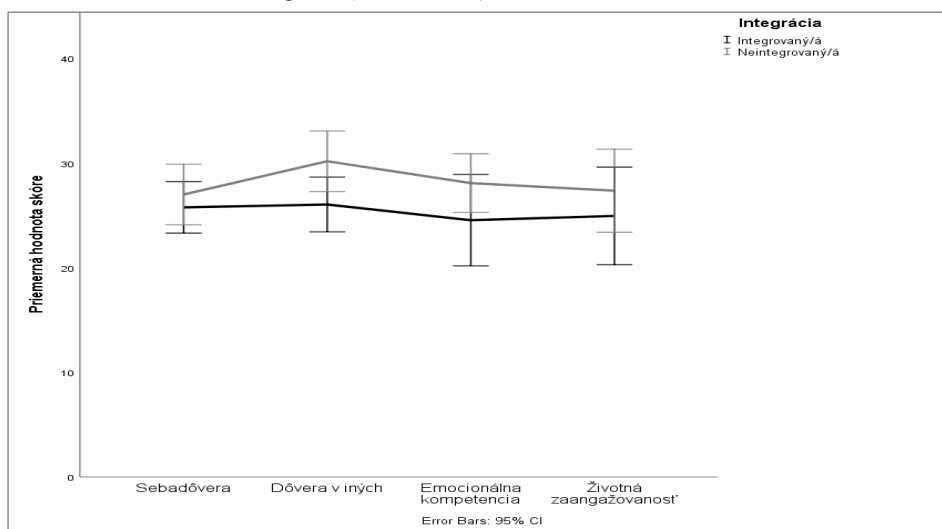


Komparácia úrovne sociálno-emocionálneho zdravia a jeho dimenzií v skupine integrovaných a intaktných žiakov potvrdila, že úroveň sociálno-emocionálneho zdravia u intaktných žiakov ($M = 112,64$) je predsa len vyššia ako u integrovaných žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ($M = 101,32$). Tento rozdiel je štatisticky významný ($p = 0,05$).

Tabuľka 3: Sociálno-emocionálne zdravie a jeho dimenzie u integrovaných a intaktných žiakov

Ranks				
	Integrácia	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sebadôvera	Integrovaný/á	22	16,23	357,00
	Neintegrovany/á	11	18,55	204,00
	Total	33		
Dôvera v iných	Integrovaný/á	22	14,66	322,50
	Neintegrovany/á	11	21,68	238,50
	Total	33		
Emocionálna kompetencia	Integrovaný/á	22	15,75	346,50
	Neintegrovany/á	11	19,50	214,50
	Total	33		
Životná zaangažovanosť	Integrovaný/á	22	16,73	368,00
	Neintegrovany/á	11	17,55	193,00
	Total	33		
SEHS (Celkové skóre)	Integrovaný/á	22	15,39	338,50
	Neintegrovany/á	11	20,23	222,50
	Total	33		
Pocit osamelosti	Integrovaný/á	22	16,73	368,00
	Neintegrovany/á	11	17,55	193,00
	Total	33		
Vzťahy s rovesníkmi	Integrovaný/á	22	15,68	345,00
	Neintegrovany/á	11	19,64	216,00
	Total	33		
Uspokojenie	Integrovaný/á	22	15,91	350,00
	Neintegrovany/á	11	19,18	211,00
	Total	33		
Sociálne kompetencie	Integrovaný/á	22	17,14	377,00
	Neintegrovany/á	11	16,73	184,00
	Total	33		

Graf 5: Sociálno-emocionálne zdravie integrovaných a intaktných žiakov



Záver

Výskumné zistenia upozorňujú na nevyhnutnosť implementovať najmä do škôl s inkluzívnou edukáciou intervenčné a preventívne programy zamerané na rozvíjanie sociálnych a emocionálnych kompetencií. Zároveň odporúčame dlhodobo a kontinuálne v pravidelných intervaloch skúmať sociálno-emocionálne zdravie žiakov a žiačok, aby vedenie škôl získalo pohľad na trendy v tejto oblasti v ich škole. V neposlednom rade je potrebné šíriť povedomie o aplikácii pozitívnej psychológie v škole. Jednou zo základných myšlienok pozitívnej psychológie je orientácia na to, čo je v živote človeka zdravé, nosné, funkčné a prostredníctvom toho rozvíjať osobnosť človeka a zvyšovať jeho osobnú pohodu, radosť a šťastie.

Literatúra

- ▣ GAJDOŠOVÁ, Eva (ed.): *Škola v kontexte psychológie zdravia a pozitívnej psychológie*. Zborník vedeckých príspevkov. Wolters Kluwer, s. 213 – 219.
- ▣ CABANOVÁ, Katarína. 2014. Sociálne postavenie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v triede. In: GAJDOŠOVÁ, Eva (ed.): *Psychológia-škola-inklúzia*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie, 4.-5. september 2014, s. 251 - 256. Polymédia.
- ▣ DANKOVIČOVÁ, Petra – FETISOVOVÁ, Želmíra – ONDREJKA, Igor. 2012. Vybrané aspekty duševného zdravia detí na základných školách. In: *Hygiena*. Rok 2012; 57(2), s. 44 – 49.
- ▣ DOZOIS, D. J. A., EICHSTEDT, J. A., COLLINS, K. C., PHOENIX, E. & HARRIS, K. (2012). Core Beliefs, Self-Perception, and Cognitive Organization in Depressed Adolescents. *International Journal of Cognitive Therapy*: Vol. 5, No.1, pp. 99-112. doi: 10.1521/ijct.2012.5.1.99
- ▣ DŽUKA, Jozef. 1996. Indikátory (moderátory a determinanty) subjektívnej pohody. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 31, č. 2, s. 3 - 11.
- ▣ FURLONG, Michael et al. 2014. Preliminary Development and Validation of the Social and Emotional Health Survey for secondary students. *Social Indicators Research*. 117(3):1011-1032.
- ▣ CHI-HUNG, N. (2005). Academic self-schemas and their self-congruent learning patterns: Findings verified with culturally different samples. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 8(3), 303–328. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-4015-5>

- ☒ KOZOŇ, A. 2010. Patopsychológia psychopatológia postihnutých v socializácii: Teória a prax sociálnej práce. Trenčín : SpoSolntE, 2010. 174s. ISBN 978-80-970121-7-5
- ☒ KOZOŇ, A. 2013. Sociálna práca a jej cesta k človeku: Kam kráča...?, ss. 21-40. In Etické otázky socializácie sociálnej práce a príbuzných vedných disciplín. Trenčín : SpoSolntE, 2013, 474s. ISBN 978-80-89533-10-7
- ☒ KOZOŇ, Antonín a kol. 2014. *Sociálne zdravie jedinca a spoločnosti*. SpoSolntE.
- ☒ LIPS, H. M. (1995). Through the lens of mathematical/scientific self-schemas: Images of students' current and possible selves. *Journal of Applied Social Psychology*, 25(19), 1671-1699
- ☒ MAJERČÁKOVÁ ALBERTOVÁ, Silvia. 2017. Vplyv pozitívnej psychológie na sociálno-emocionálne zdravie žiakov základných škôl. In: *Školský psychológ / Školní psycholog* (časopis Asociácie školskej psychológie SR a ČR), 18 (1), s. 180 - 185.
- ☒ SOKOLOVÁ, Lenka – ANDREÁNSKA, Viera. 2016. *Psychologická gramotnosť a podpora mentálneho zdravia v škole*. In: GAJDOŠOVÁ, Eva (ed.): *Škola v kontexte psychológie zdravia a pozitívnej psychológie*. Zborník vedeckých príspevkov. Wolters Kluwer, a. s., 2016, s. 84 – 90.
- ☒ SLESKOVA, M., SALONNA, F., MADARASOVA GECKOVA, A., van DIJK, J. P. & GROOTHOFF, J. W. (2005). Health status among young people in Slovakia: comparisons on the basis of age, gender and education. *Social science & medicine* (1982), 61(12), 2521–2527. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.04.039>
- ☒ ZELINOVÁ, Milota – ZELINA, Miron. 2008. *Psychológia IV. pre stredné pedagogické školy, pedagogické a sociálne akadémie a pedagogické a kultúrne akadémie*. SPN.

Vplyv bio-optimalizovaného osvetlenia na kognitívne funkcie žiakov základnej školy – výsledky experimentu

Martin NOSKO

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Abstrakt: príspevok prináša prvé výsledky experimentu vplyvu bio-optimalizovaného osvetlenia v triede základnej školy, na kognitívne funkcie žiakov. Výskumné zistenia potvrdzujú štatisticky významný vzťah v kontexte svetlo a kognitívne funkcie – pozornosť, myslenie, riešenie problémov, rýchlosť osobného tempa a upozorňujú na to, že v školách dneška je potrebné venovať väčšiu pozornosť kvalite osvetlenia v triedach. V dnešnej technologicky vyspelej spoločnosti by sme mali chcieť, aby súčasne a budúce generácie detí mali možnosť tráviť čas v plnohodnotnom školskom prostredí a aby im bol zabezpečený komplexný podporný a rozvíjajúci výchovno-vzdelávací proces.

Kľúčové slová: školské prostredie, edukačný proces, bio-optimalizované svetlo, kognitívne funkcie.

Kognitívne funkcie sú jednou z hlavných oblastí ľudskej psychiky, ich centrá sú uložené v rôznych častiach mozgu. Prostredníctvom kognitívnych funkcií človek vníma svet okolo seba, jedná, reaguje, zvláda rôzne úlohy. Sú to duševné procesy, ktoré nám umožňujú prijímať, spracovať a používať informácie. Kognitívne funkcie hrajú významnú úlohu aj pri učebnom výkone žiakov v škole, pretože sú základom ich pozornosti, vnímania, pamäti, myslenia a porozumenia svetu okolo seba. Existuje niekoľko kľúčových kognitívnych funkcií:

Pozornosť –

je schopnosť sústrediť sa na konkrétny stimul a zároveň ignorovať ostatné. Pozornosť je základná pre väčšinu ostatných kognitívnych funkcií, pretože nám umožňuje zameriavať sa na informácie, ktoré chceme spracovať.

Pamäť –

je kognitívna funkcia, ktorá nám umožňuje uchovávať a neskôr vyberať informácie. Existuje niekoľko typov pamäte, vrátane krátkodobej (alebo pracovnej pamäte), dlhodobej a procedurálnej pamäte.

Jazyk –

jazykové schopnosti nám umožňujú komunikovať s ostatnými a interpretovať jazykové informácie. Táto kognitívna funkcia zahŕňa pochopenie slovníka, gramatiky a sociálnych pravidiel používania jazyka.

Vizuálno-priestorové spracovanie –

táto funkcia nám umožňuje rozumieť a interpretovať vizuálne informácie a priestorové vzťahy. Týka sa to nielen vizuálneho rozpoznávania objektov a orientácie v priestore, ale aj schopnosti mentálne manipulovať s vizuálnymi a priestorovými informáciami.

Výkonné funkcie –

sú súbor kognitívnych procesov, ktoré kontrolujú a riadia naše myšlienky a správanie. Tieto funkcie zahŕňajú plánovanie, organizovanie, kontrolu impulzov, flexibilitu myslenia a schopnosť multitaskingu.

Emocionálna regulácia –

je proces, ktorým kontrolujeme a riadime naše emócie. Táto kognitívna funkcia je úzko prepojená s našimi výkonnými funkciami a je kľúčová pre našu schopnosť adaptovať sa na meniace sa okolnosti a reagovať na stresujúce situácie.

1. Výskumný cieľ, otázky a hypotézy

Cieľ výskumu

Primárnym cieľom pilotného výskumu realizovaného experimentálnou metódou v prirodzených podmienkach školy bolo skúmať do akej miery dlhodobé pôsobenie bio-optimalizovaného svetla v triede žiakov základnej školy ovplyvní ich úroveň vybraných kognitívnych funkcií. Chceli sme zistiť, či budú po ukončení experimentu štatisticky významné rozdiely v sledovaných kognitívnych premenných (pretest-posttest) v experimentálnej skupine s bio-optimalizovaným svetlom a aký bude stav v tejto sfére v kontrolnej skupine žiakov vzdelávaných v triede s klasickým umelým svetlom. Sekundárnym cieľom bolo zisťovať silu vzťahu/efektu premenných z radu kognitívnych funkcií.

Výskumné otázky

- VO1: Aká je úroveň vybraných kognitívnych funkcií (pozornosť, vnímanie, rýchlosť psychického tempa, teoreticko-počtové myslenie, logické myslenie, riešenie problémových úloh) žiakov v experimentálnej a v kontrolnej skupine pred a po realizácii experimentu?
- VO2: Aký je vzťah/korelácia medzi skúmanými kognitívnymi premennými/kognitívnymi schopnosťami v preteste a postteste v experimentálnej a kontrolnej skupine žiakov?
- VO3: Aká je sila vzťahu/efektu medzi kognitívnymi premennými?

Výskumné hypotézy

- H1: Predpokladali sme, že dlhodobé pôsobenie bio-optimalizovaného osvetlenia v experimentálnej triede štatisticky významne zvýši úroveň vybraných kognitívnych funkcií (pozornosť, myslenie, riešenie problémov) žiakov (Baloch et al., 2020, Maierová, 2020).
- H2: Predpokladali sme, že korelácie medzi sledovanými kognitívnymi premennými budú silné (Baloch et al., 2020, Maierová, 2020).

2. Metódy

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo spolu 41 žiakov dvoch tried 8. ročníka vybranej základnej školy v Bratislave – Ružinov, z toho bolo v experimentálnej skupine 24 žiakov a v kontrolnej skupine 17 žiakov. Boli to žiaci štandardnej základnej školy v Bratislave. Triedy a žiaci v nich boli vyrovnaní v požadovaných ukazovateľoch – školské známky, intelektová úroveň.

Participanti boli informovaní o účele výskumu, na výskume sa zúčastnili dobrovoľne a anonymne. Išlo o zámerný, vyčerpávajúci výber. Zber dát sme realizovali v mesiacoch december 2022 vo vybraných dvoch triedach 8. ročníka (pretest) a zopakovali sme ho v júni 2023 v oboch triedach, experimentálnej aj kontrolnej.

Výskumné metódy

Základnou metódou výskumu bola metóda experimentu v prirodzených podmienkach školy a triedy. Je všeobecne známe, že experiment, ako jediná výskumná metóda, dokáže určiť, či nezávislá premenná je príčinou, preto má zväčša vysokú externú (ekologickú) validitu. Prirodzené podmienky sa upravujú tak, aby vyhovovali výskumnému cieľu. Vo všeobecnosti však experimentátor nemôže v tomto prípade kontrolovať nežiaduce premenné na takej vysokej úrovni, ako to je pri laboratórnom experimente, preto je jeho interná validita nižšia.

V našom prípade išlo o zavedenie nového typu osvetlenia – bio-optimalizovaného osvetlenia v jednej z tried 8. ročníka základnej školy a žiaci tejto experimentálnej skupiny pracovali s týmto typom osvetlenia v triede v jesenných a zimných mesiacoch školského roku, kým žiaci ďalšej vybranej 8. triedy pracovali pri klasickom umelom osvetlení tradičného typu. Žiaci experimentálnej, aj kontrolnej skupine boli vyrovnaní podľa veku, vedomostnej aj intelektovej úrovne.

Ako na začiatku experimentu, tak aj na jeho konci boli žiaci vyšetrení tými istými psychodiagnostickými metódami zameranými na zistenie úrovne ich kognitívnych funkcií. Išlo o tieto psychodiagnostické metódy:

CHIPS (Children's Problem Solving) – Test kognitívneho vývinu detí a riešenia problémových úloh (Hansen, Kreiner, Hansen, 1993)

CHIPS je neverbálnou psychodiagnostickou metódou na zisťovanie úrovne kognitívneho vývinu žiakov základnej školy. Prvá sada problémových úloh je zameraná na sledovanie základnej úrovne myslenia, ktorá je charakteristická pre deti do veku 6 rokov. Druhá sada úloh sleduje analyticko-syntetické myslenie u detí a tretia sada zisťuje uplatňovanie pri riešení problémov – už logické a abstraktné myslenie. Tento najzložitejší druh myslenia je charakteristický práve pre adolescentov vo veku 10/11 a viac rokov.

Numerické rady NU, subtest Testu štruktúry inteligencie IST (Amthauer, 1993)

Subtest NU je zameraný na zistenie schopnosti induktívneho myslenia spojeného s číslami a teoretickým počtovým myslením, sleduje teda schopnosť vytvárať logické vzťahy medzi číslami. Obsahuje 20 numerických radov zoradených podľa obtiažnosti s časovým trvaním 10 minút. Používa sa od veku 12 rokov dieťaťa.

Disjunktívny reakčný čas DRČ II (Vonkomer, 1992)

Disjunktívny reakčný čas je neverbálnou výkonovou metódou zameranou na diagnostiku pozornosti a reakčného času. Konkrétnejšie sa jedná o test rýchlej diskriminácie (percepčnej pohotovosti) podľa predlohy, zisťujúcej koncentráciu pozornosti pri činnosti zameranej na maximálnu rýchlosť a pohotovosť jednoduchej priestorovej orientácie. Test DRČ II je modifikáciou testu DRČ I, kde došlo k zmene umiestnenia prezentovaných podnetov na jednu dvojstranu a stanovenie presného poradia položiek. Vo verzii ceruzka – papier má test 60 testovacích položiek. Jednotlivé položky obsahujú štvorček, v ktorom sa nachádza biely a čierny krúžok, ktoré sú voči sebe v rôznych polohách. Klient vedľa každej položky zaznamená, podľa vopred daných inštrukcií, vzájomnú polohu krúžkov v čase 55 sekúnd.

Výskumný plán

Výskum bol kvantitatívny a mal tiež korelačný charakter, pretože sme skúmali vzťahy medzi vybranými premennými. Keďže sme hľadali odpovede na výskumné otázky a empirickú evidenciu hypotéz, náš výskum bol exploračno-verifikačný.

3. Výsledky experimentu

Úroveň kognitívnych funkcií žiakov experimentálnej a kontrolnej skupiny pred a po ukončení experimentu

Výsledky v experimentálnej skupine žiakov

Výsledky v troch aplikovaných psychodiagnostických testoch v experimentálnej skupine žiakov zameraných na sledovanie vybraných dimenzií kognitívneho vývinu a kognitívnych schopností (riešenie problémov, logické myslenie, teoretické počtové myslenie, pozornosť, vnímanie, osobné tempo práce) preukázali, že dlhodobé pôsobenie nového typu osvetlenia – bio-optimalizovaného v triede počas zimných mesiacov školského roku má pozitívny efekt na sledované kognitívne funkcie žiakov, a že u žiakov dochádza dokonca k zlepšeniu ich kognitívnych schopností a kognitívnych procesov v porovnaní s kontrolnou skupinou.

Potvrdilo sa, že v použítom subtteste numerické rady NU intelligenčného testu IST, ktorý primárne sleduje teoretické počtové myslenie a logické myslenie žiakov (20 úloh, trvanie 10 min.), došlo k nárastu výkonu v priemere o 2 správne odpovede po skončení experimentu, žiaci experimentálnej skupiny sa zlepšili priemerne z 13 správnych odpovedí v preteste na 15 správne vyriešených úloh v postteste. Dokonca 45 % žiakov dosiahlo maximálny počet 20 správne vyriešených úloh v postteste oproti pretestu, kedy takýto počet nedosiahol ani jeden zo žiakov tejto triedy.

V teste DRČ – Disjunktívny reakčný čas – ktorý je zameraný na sledovanie koncentrácie pozornosti a rýchlosti tempa práce probanda a ktorý trvá len 55 sekúnd, bola situácia rovnako pozitívna. Žiaci experimentálnej skupiny sa v postteste v priemere zlepšili z 56 správne vyriešených úloh v preteste na 59 správnych úloh, z možných 60 úloh. Úlohou tohto testu však bolo poukázať na sezónny rozdiel medzi testovanými skupinami v zimnom a letnom období. V zime dosiahli žiaci v experimentálnej skupine až 79 % z maximálneho počtu bodov oproti necelým 30 % v porovnaní s kontrolnou skupinou, resp. 20 z 26 žiakov v experimentálnej skupine dosiahlo maximálny počet (ďalší dvaja po 57 a 58 b.). V postteste, ktorý sa realizoval v letných mesiacoch (jún) a v triedach nebolo potrebné svietiť umelým svetlom, sa očakávalo na základe sezóny (dlhšie dni = viac energie) predovšetkým zlepšenie v kontrolnej skupine a dorovnanie sa tak na experimentálnu skupinu. K tomuto zlepšeniu prišlo v pomere z 30 % na 70 %, čo znamenalo navýšenie maximálneho počtu bodov z 5 žiakov v decembri – na 12 v júni.

V teste kognitívneho vývinu a riešenia problémových úloh CHIPS, ktorý zisťuje viaceré kognitívne procesy – logické myslenie, riešenie problémových úloh, percepciu aj pozornosť a sleduje celkovú úroveň kognitívneho vývinu, sa žiaci experimentálnej skupiny v tretej sade úloh testu, ktorá skúma globálne abstraktné a logické myslenie, zlepšili z 8 na 11 úloh sady. Hlbšia analýza výsledkov preukázala, že 52 % žiakov experimentálnej skupiny vyriešilo viac ako je stanovený počet správnych odpovedí (11 a viac) zisťujúcich logické myslenie žiakov tejto vekovej kategórie. Prišlo teda k nárastu oproti pretestu v zime – 42 % žiakov (z počtu 21 žiakov, ktorí sa zúčastnili pri oboch testoch). Kdežto v kontrolnej skupine prišlo k zhoršeniu, kedy v preteste vyriešilo stanovený počet úloh až 86 % žiakov a v postteste to bolo 46 %. Túto skupinu tvorilo 15 žiakov, ktorí sa zúčastnili na oboch testoch (2, resp. 4 žiaci neboli prítomní pri oboch testoch zima – leto).

Výsledky v kontrolnej skupine žiakov

V kontrolnej skupine žiakov, ktorá pracovala v triede počas školského roku, a teda najmä v jesenných a zimných mesiacoch, s klasickým umelým osvetlením, výsledky troch aplikovaných psychodiagnostických metód preukázali, že v tejto skupine došlo k zlepšeniu sledovaných kognitívnych funkcií po ukončení experimentu iba v teste DRČ ($p=0,01$). Žiaci na začiatku experimentu správne vyriešili v priemere 45 úloh zameraných na pozornosť a rýchlosť psychického tempa, na konci experimentu 53 úloh zo 60. V ostatných dvoch psychodiagnostických testoch kognitívnych funkcií boli výsledky v preteste aj v postteste nezmenené (12 úloh v subtteste NU a 11 úloh v CHIPS pred, aj po experimente), k zlepšeniu výkonu žiakov kontrolnej skupiny v týchto psychologických testoch teda nedošlo.

Tabuľka 1: Deskriptívna štatistika

Descriptive Statistics	ČR pretest (zima)		ČR posttest (leto)		DRČ pretest (zima)		DRČ posttest (leto)		DRČ počet chýb pretest (zima)		DRČ počet chýb posttest (leto)		CHIPS pretest (zima)		CHIPS posttest (leto)	
	kontrol. (8. A)	experi. (8. B)	kontrol. (8. A)	experi. (8. B)	kontrol. (8. A)	experi. (8. B)	kontrol. (8. A)	experi. (8. B)	kontrol. (8. A)	experi. (8. B)	kontrol. (8. A)	experi. (8. B)	kontrol. (8. A)	experi. (8. B)	kontrol. (8. A)	experi. (8. B)
Valid	17	26	17	26	18	22	17	26	18	22	15	21	15	21	15	21
Missing	3	1	3	1	2	5	3	1	2	5	5	6	5	6	5	6
Median	13	14	11,5	15,5	48	60	60	60	0	0	0	0	12	10	10	11
Mean	12,824	13,5	12,667	15,273	45,294	56,615	53,389	59,227	1,176	0,346	3,778	0,727	11,467	9,714	11	10,571
Std. Deviation	4,019	3,421	4,615	4,474	14,061	8,247	10,971	3,624	2,007	0,689	7,084	2,979	1,995	2,686	1,813	3,01
IQR	6	4,25	6,5	6	25	0	14	0	2	0	2,75	0	1	4	2	5
Skewness	-0,338	-0,426	0,414	-0,721	-0,573	-2,592	-1,243	-4,69	2,722	1,795	2,017	4,618	-0,691	-0,211	0,747	-0,127
Std. Error of Skewness	0,55	0,456	0,536	0,491	0,55	0,456	0,536	0,491	0,55	0,456	0,536	0,491	0,58	0,501	0,58	0,501
Kurtosis	-0,059	-0,829	-1,067	-0,4	-1,037	5,872	-0,228	22	8,669	1,843	3,033	21,509	1,401	-1,06	-0,736	-0,882
Std. Error of Kurtosis	1,063	0,887	1,038	0,953	1,063	0,887	1,038	0,953	1,063	0,887	1,038	0,953	1,121	0,972	1,121	0,972
Shapiro-Wilk	0,957	0,888	0,913	0,893	0,87	0,478	0,638	0,221	0,633	0,549	0,609	0,264	0,894	0,95	0,85	0,959
P-value of Shapiro-Wilk	0,567	0,009	0,099	0,021	0,022	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	0,077	0,337	0,017	0,496
Minimum	4	8	6	5	20	30	30	43	0	0	0	0	7	5	9	5
Maximum	19	18	20	20	60	60	60	60	8	2	23	14	15	14	14	15

Významnosť rozdielov v sledovaných premenných v preteste a postteste v experimentálnej a kontrolnej skupine

Na základe analýzy výsledkov výskumu možno konštatovať, že dlhodobé pôsobenie bio-optimalizovaného osvetlenia počas školského roku hrá významnú úlohu pri zvýšení pozornosti žiakov a rýchlosti ich osobného tempa práce, ako aj pri zvýšení úrovne ich logického myslenia a riešení problémov na abstraktnej a logickej úrovni. O výsledkoch oboch týchto testov hovorí štatisticky významný rozdiel medzi premennými v preteste a postteste na hladine významnosti $p = 0,05$, teda evidujeme významný rozdiel v sledovaných kognitívnych schopnostiach žiakov experimentálnej skupiny na začiatku experimentu a po jeho ukončení. Tým sa tiež potvrdili stanovené výskumné hypotézy.

Tabuľka 2: Významnosť rozdielov medzi premennými v preteste a postteste v experimentálnej skupine

Experimentálna skupina (8. B)						
Wilcoxon signed-rank test						
Measure 1	Measure 2	W	z	p	Rank-Biserial Correlation	SE Rank-Biserial Correlation
ČR pretest (zima)	- ČR posttest (leto)	64,000	-1,531	0,13	-0,390	0,250
DRČ pretest (zima)	- DRČ pretest (leto)	0,000	-2,023	0,050	-1,000	0,458
DRČ počet chýb pretest (zima)	- DRČ počet chýb posttest (leto)	22,000	0,560	0,62	0,222	0,377
CHIPS pretest (zima)	- CHIPS posttest (leto)	41,500	-1,916	0,050	-0,515	0,262

V kontrolnej skupine žiakov sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi pretestom a posttestom jedine v pozornosti testovanej v teste DRČ ($p=0,01$) (tab.č.3).

Tabuľka 3: Významnosť rozdielov v premenných v preteste a postteste v kontrolnej skupine

Kontrolná skupina (8. A)						
Wilcoxon signed-rank test						
Measure 1	Measure 2	W	z	p	Rank-Biserial Correlation	SE Rank-Biserial Correlation
ČR pretest (zima)	- ČR posttest (leto)	59,000	0,943	0,360	0,297	0,305
DRČ pretest (zima)	- DRČ pretest (leto)	2,000	-2,599	0,011	-0,927	0,342
DRČ počet chýb pretest (zima)	- DRČ počet chýb posttest (leto)	11,000	-0,980	0,360	-0,389	0,377
CHIPS pretest (zima)	- CHIPS posttest (leto)	46,000	1,156	0,253	0,394	0,328

Korelácie a sila vzťahu/efektu medzi kognitívnymi premennými v preteste a postteste v experimentálnej a v kontrolnej skupine

Sledovali sme tiež, aký je vzťah/korelácia medzi výkonom žiakov experimentálnej skupiny v oblasti kognitívnych funkcií pred a po aplikovaní bio-optimalizovaného osvetlenia vo výučbe. Zaujímalo nás teda, aký vzťah (silný, stredný alebo slabý) existuje medzi výkonmi žiakov v kognitívnych premenných v experimentálnej skupiny v preteste a postteste, a aká je sila tohto vzťahu/efektu medzi premennými. Výsledky výskumu potvrdili výrazne silné vzťahy/korelácie medzi premennými, a to v teste kognitívneho vývinu CHIPS $r_s = 0,777$ a v teste Číselné rady $r_s = 0,549$ a upozorňujú tiež na stredne silný vzťah premenných v Disjunktívnom reakčnom čase DRČ $r_s = 0,491$. Tieto vzťahy medzi kognitívnymi premennými v preteste a postteste sú štatisticky významné na hladine významnosti $p=0,001$ v subteste ČR, v teste DRČ $p=0,002$, v teste kognitívneho vývinu CHIPS $p=0,001$ (tabuľka 4). V kontrolnej skupine sa preukázal významný vzťah len v DRČ ($p=0,01$), medzi ostatnými sledovanými premennými nebola významná korelácia (tabuľka 5).

Tabuľka 4: Korelácie medzi pretestom a posttestom v úrovni sledovaných dimenzií kognitívneho vývinu žiakov experimentálnej skupiny – s výučbou pod vplyvom bio-optimalizovaného osvetlenia

Spearman's Correlations					
Variable		ČR pretest (zima)	DRČ pretest (zima)	DRČ počet chýb pretest (zima)	CHIPS pretest (zima)
ČR posttest (leto)	Spearman's rho	0,549***	0,313	-0,100	0,259
	p-value	< ,001	0,063	0,562	0,126
DRČ pretest (leto)	Spearman's rho	0,114	0,491**	-0,085	-0,093
	p-value	0,507	0,002	0,621	0,591
DRČ počet chýb posttest (leto)	Spearman's rho	0,182	-0,117	0,259	0,033
	p-value	0,289	0,498	0,128	0,849
CHIPS posttest (leto)	Spearman's rho	0,187	0,037	0,104	0,777***
	p-value	0,275	0,831	0,548	< ,001
* p < .05, ** p < .01, *** p < .001					

Na základe dosiahnutých výsledkov tohto prvého pilotného experimentu s novým progresívnym typom osvetlenia v školskom prostredí možno konštatovať, že dlhodobé používanie bio-optimalizovaného osvetlenia v triede počas celého školského roku, predovšetkým však v zimných mesiacoch, má pozitívny vplyv na úroveň skúmaných kognitívnych schopností a procesov žiakov, výkon kognitívnych funkcií stabilizuje, dokonca do istej miery zvyšuje.

4. Diskusia

Primárnym zámerom nášho výskumu bolo zistiť, či má dlhodobé pôsobenie nového typu osvetlenia – bio-optimalizovaného, v triedach pozitívny vplyv na kognitívne funkcie žiakov. Vo výskume sme sa rozhodli využiť prirodzený experiment v triedach 8. ročníka základnej školy. Jedna trieda bola náhodne zvolená za experimentálnu skupinu a v jesenných a zimných mesiacoch školského roku pracovala/fungovala počas vyučovania pod bio-optimalizovaným osvetlením. Ďalšia trieda 8. ročníka sa stala kontrolnou skupinou, kde výučba prebiehala počas školského roku v štandardných klasických školských podmienkach pod umelým osvetlením. Obe triedy boli vyrovnané v základných premenných – školský výkon, intelektová úroveň, čo dokazujú aj výsledky pretestu.

Výkony vo vybraných psychologických testoch a sledovaných premenných boli na začiatku experimentu takmer rovnaké (v subteste ČR – v priemere 13 správne vyriešených úloh z 20 v experimentálnej aj v kontrolnej skupine, v teste CHIPS vyriešila experimentálna skupina v priemere 10 úloh a kontrolná skupina 11 úloh, v DRČ bol výsledok rozdielny (čo sme však očakávali, keďže pozornosť je schopnosť podať výkon v danom okamihu a nie je závislá od dlhodobého procesu), v priemere 56 správne zrealizovaných úloh v experimentálnej skupine a 45 úloh v kontrolnej skupine).

Následne od októbra 2022 do mája 2023 prebiehal vyučovací proces v experimentálnej skupine s bio-optimalizovaným osvetlením triedy a v kontrolnej s klasickým umelým osvetlením.

Po ukončení experimentu a po spracovaní a analýze výsledkov experimentu a výkonov žiakov v použitých testoch zameraných na sledovanie kognitívnych schopností žiakov, sa potvrdilo, že u žiakov experimentálnej skupiny sa štatisticky významne zvýšil výkon v použitých testoch, z čoho usudzujeme, že u žiakov došlo nielen k stabilizácii kognitívnych funkcií, ale dokonca k zlepšeniu úrovne koncentrácie pozornosti, percepcie, priestorovej a plošnej predstavivosti, logického a abstraktného myslenia a riešenia problémových úloh.

Téma pôsobenia bio-optimalizovaného svetla v školskom prostredí na kognitívne funkcie žiakov a ich pozitívny kognitívny vývin je fascinujúca a veľmi aktuálna a skúmanie kognitívnych schopností a kognitívnych procesov považujeme za nesmierne prínosné a podnetné pre zvýšenie školskej úspešnosti žiakov a ich učebných výkonov.

Témy sme sa zhostili s radosťou aj preto, že našim výskumom prispievame k optimalizácii kognitívnych indikátorov vývinu mladých ľudí na Slovensku. Domnievame sa, že veľmi zaujímavé by bolo komparačné skúmanie kognitívneho vývinu žiakov aj v iných typoch a druhoch základných škôl, dokonca aj u študentov v stredných a na vysokých školách naprieč regiónmi Slovenska.

Záver

Ak si uvedomíme, koľko času strávia žiaci v školskom prostredí, stáva sa pre nás význam svetla a osvetlenia, ako jeden z parametrov školského prostredia, mimoriadne dôležitým. Na to, aby sme mohli lepšie pochopiť jeho význam, je potrebné si uvedomiť vplyv Slnka na ľudský organizmus, s tým súvisiace vplyvy pravidelne sa opakujúcich rytmov ako je cirkadiánnny rytmus alebo aj ten sezónny. Až následne vieme plne porozumieť správanie a fungovanie ľudí v osobnom, rodinnom aj v pracovnom prostredí.

Literatúra

- ▣ AARTS, M. P. J., BROWN, S. A., BUENO, B. et al. (2017). Reinventing daylight. In Sanders, S. & Oberst, J. (Eds.): *Changing perspectives on daylight: Science, technology, and culture* [online]. *The American Association for the Advancement of Science*. 33-37. Dostupné na: <https://www.science.org/content/resource/changing-perspectives-daylight-science-technology-and-culture>
- ▣ ALBERTOVÁ MAJERČÁKOVÁ, S. (2019). Sociálno-emocionálne zdravie žiakov v rannej adolescencii: vzťahy so školskou začlenenosťou, prosociálnym správaním a osobnosťou žiaka. In *Psychológia inkluzívnej školy*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie z 22. 10. 2019, 93-100.
- ▣ BALOCH, M. R., MAESANO, N. C., CHRISTOFFERSEN, J., MANDIN, C., CSOBOD, E., DE OLIVIERA FERNANDES, E., ANNESI-MAESANO, I. & SINPHONIE CONSORTIUM (2021). Daylight and School Performance in European Schoolchildren. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 258-270.
- ▣ COHEN, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd Edition) (2nd ed.). Routledge.
- ▣ FERLAZZO, N., ANDOLINA, G., CANNATA, A., COSTANZO, G. M., RIZZO, V., CURRÒ, M., IENTILE, R. & CACCAMO, D. (2020). Is Melatonin the Cornucopia of the 21st Century? *Antioxidants*, 9(11), 1088.
- ▣ FERNANDEZ, D. C., FOGERSON, P. M., OSPRI, L. L., THOMSEN, M. B., LAYNE, R. M., SEVERIN, D., ZHAN, J., SINGER, J. H., KIRKWOOD, A., ZHAO, H., BERSON, D. M. & HATTAR, S. (2018). Light Affects Mood and Learning through Distinct Retina-Brain Pathways. *Cell*, 175(1), 71-84.
- ▣ Found My Fitness. (2019, February 28). *Dr. Matthew Walker on Sleep for Enhancing Learning, Creativity, Immunity, and Glymphatic System* [online]. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=bEbt7uS6P8&t=17s>
- ▣ GAJDOŠOVÁ, E. (2023). Pozitívny model slovenskej školy v kontexte aplikácie pozitívnej psychológie a podpory duševného zdravia. In: *Podpora a rozvoj duševného zdravia v školách*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Inštitút priemyselnej výchovy, s.261-269.
- ▣ GROSS-SAMPSON, A. M. (2020). *Statistical Analysis in JASP. A Guide for Students*. 4th Edition, JASP .
- ▣ NOSKO, M. (2023). Duševné zdravie v školskom prostredí v kontexte svetla. In: *Podpora a rozvoj duševného zdravia v školách*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Inštitút priemyselnej výchovy, s.167-177
- ▣ HATTAR, S., LIAO, H. W., TAKAO, M., BERSON, D. M. & YAU, K. W. (2002). Melanopsin-Containing Retinal Ganglion Cells: Architecture, Projections, and Intrinsic Photosensitivity. *Science*, 295(5557), 1065-1070.
- ▣ LASAUSKAITE, R. & CAJOCHEN, CH. (2017). Influence of lighting color temperature on effort-related cardiac response. *Biological Psychology*, 132, 64-70.

-
- MAIEROVA, L. & KYTKA, I. (2020). Vyhodnocení vlivu pro-kognitivního osvětlení v budově Gymnázia Na Pražačce (Závěrečná výzkumná zpráva). České vysoké učení technické v Praze, Univerzitní centrum energeticky efektivních budov.
- MENESES, A. & LIY, G. (2012). Serotonin and emotion, learning and memory. *Reviews in the Neurosciences*, 23(5-6), 543-553.
- MÜNCH, M., BRONDSTED, A. E., BROWN, S. A. et al. (2017). The effect of light on human. In Sanders, S. & Oberst, J (Eds.), *Changing perspectives on daylight: Science, technology, and culture* [online]. The American Association for the Advancement of Science. 16-23. Dostupné na: <https://www.science.org/content/resource/changing-perspectives-daylight-science-technology-and-culture>
- NOSKO, M. (2023). Duševné zdravie v školskom prostredí v kontexte svetla. In: *Podpora a rozvoj duševného zdravia v školách*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Inštitút priemyselnej výchovy, s.167-177.
- NOSKO, M. (2023). Vplyv svetla na zdravie a učebný výkon žiakov. *Prevenia* 1, CVTI, s. 21-27.
- PRAŠKO, J., BRUNOVSKÝ, M., ZÁVĚŠICKÁ, L. & DOUBEK, P. (2008). Sezónní afektivní porucha a léčba jasným světlem. *Psychiatrie pro praxi*, 9(2), 72-76.

Ozbrojené útoky v školách

Ingrid EMMEROVÁ

Pedagogická fakulta KU v Ružomberku
Katedra pedagogiky a psychológie

Abstrakt: bezpečnosť školského prostredia je kľúčová pre zabezpečenie kvalitnej edukácie. Príspevok sa zaoberá problematikou bezpečnosti školského prostredia so zameraním na ozbrojené útoky v školách. Charakterizuje rizikové faktory a určité spoločné znaky útokov. Približuje prevenciu a možnosti školy v tejto oblasti.

Kľúčové slová: bezpečnosť školského prostredia, ozbrojený útok v škole, útočník, prevencia.

Bezpečnosť školského prostredia je aktuálnym problémom na Slovensku i v ďalších krajinách. Je základnou podmienkou pre optimálny výchovno-vzdelávací proces. Bezpečnosť v škole by mala byť samozrejmosťou pre všetkých žiakov (bez ohľadu na vek, pohlavie či sociálne prostredie, z ktorého pochádzajú), ako aj pre všetkých zamestnancov školy. Podľa Maslowovej pyramídy potrieb predstavuje potreba bezpečia, istoty druhú úroveň, nasleduje hneď po uspokojení základných fyziologických potrieb človeka.

Školy sú podľa odborníkov (Asociácie bezpečná škola) veľmi špecifickým mäkkým cieľom. Vzhľadom na prítomnosť žiakov a ich mimoriadnu zraniteľnosť a súčasne vzhľadom k hodnote, akú deti predstavujú pre celú spoločnosť, sú útoky v školách vnímané ako jedny z najhorších. Z hľadiska bezpečnosti však možno nájsť v školách určité pozitívne rysy:

- ❖ Sú jasne definované štruktúrou ľudí (žiaci, učitelia, ostatní zamestnanci), ktorí by sa mali v budove nachádzať.
- ❖ Škola môže mať riadený vstup do budovy.
- ❖ Má pevne stanovený režim, vďaka ktorému by pohyb po škole nemal byť chaotický.
- ❖ Má jasne ohraničený periméter a vstupy s jasnými pravidlami.
- ❖ Škola nie je otvorený priestor (napr. otvorenosť prístupu rodičov, či návštev je rozlične riešená).

Odborníci na základe empirických zistení upozorňujú na riziká ohrozujúce bezpečnosť školského prostredia na Slovensku. Bezpečnosť školského prostredia podľa učiteľov základných a stredných škôl narúša najmä problémové správanie žiakov, ďalšou výrazne negatívnou skutočnosťou je, podľa nich agresívne správanie rodičov, resp. zákonných zástupcov žiakov (Emmerová, 2023). Podľa Zelinu (2021) sa učitelia najviac sťažujú na agresívne správanie žiakov a často aj ich rodičov. Ondicová (2024) uvádza agresiu rodičov a žiakov ako bezpečnostné riziko pre školu.

Komparácia bezpečnosti školského prostredia vo svete môže byť pomerne zložitá, pretože bezpečnostné podmienky sa veľmi líšia medzi jednotlivými štátmi a regiónmi. Každý štát má svoje vlastné výzvy a kontext, ktoré ovplyvňujú spôsob, akým sa zaoberá bezpečnosťou vo svojich školách. Jablonský (2024) približuje súbor faktorov, ktoré sú relevantné pri porovnávaní bezpečnosti škôl vo svete:

Bezpečnostné opatrenia, školské politiky a legislatíva

Vo viacerých štátoch existujú špecifické zákony a predpisy, ktoré stanovujú požiadavky na bezpečnosť školských zariadení. Tieto zákony často zahŕňajú normy pre fyzickú bezpečnosť budov, pravidiel pre krízové riadenie a protokoly pre nahlasovanie incidentov. Svetové organizácie UNESCO a UNICEF poskytujú rámce a odporúčania pre bezpečnosť

školských prostredí na globálnej úrovni, ktoré môžu byť prispôsobené miestnym podmienkam. Sem môžeme zaradiť aj špecifické predpisy, napríklad bezpečnostné audity v školách, ktoré hodnotia stav bezpečnostných opatrení a identifikujú oblasti na zlepšenie, taktiež bezpečnostné protokoly na okamžité nahlasovanie akýchkoľvek hrozieb alebo incidentov, pravidelné cvičenia na krízové situácie, prísnejšie kontroly prístupu do školských budov a pod.

Výskyt násilia a kriminality

Je to vážny problém, ktorý ovplyvňuje fyzickú aj psychickú pohodu žiakov a zamestnancov. Tento problém zahŕňa rôzne formy násilia, vrátane fyzických útokov, šikanovania, kyberšikanovania, vandalizmu, atď.

Sociálne a ekonomické podmienky

Bezpečnosť školského prostredia môže byť ovplyvnená aj sociálnymi a ekonomickými podmienkami v danom štáte. Krajiny s vyššou mierou chudoby, nezamestnanosti alebo sociálnymi konfliktmi sa môžu stretávať s väčšími výzvami pri zabezpečení bezpečnosti vo svojich školách.

Kultúrne a výchovné faktory

Každá kultúra má svoje vlastné normy a hodnoty, ktoré môžu ovplyvniť bezpečnostné štandardy vo školách. Štáty s dôrazom na disciplínu a rešpekt voči autoritám môžu mať iné prístupy k zabezpečeniu bezpečnosti vo svojich školách ako štáty s dôrazom na individualizmus a demokratické princípy.

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

Bezpečnosť školského prostredia môže byť narušená rôznymi skutočnosťami. K vážnym a nebezpečným **zaraďujeme ozbrojené útoky v školách**. Strelba v školách je zriedkavý fenomén, ale nie výnimočný. O tejto skutočnosti svedčia mnohé medializované útoky zo zahraničia. Je to extrémna podoba agresívneho útoku. V odbornej literatúre sa objavuje aj označenie šíalení strelci (Badošek, 2008; Ištvánová, 2012; Smolík, 2011). Za vhodnejšie považujeme označenie ozbrojený útok v škole, keďže veľké škody môžu spôsobiť aj tzv. chladné zbrane.

Autori (napr. Čírtková, 2013; Kovaříková, 2020) v tejto súvislosti upozorňujú na tzv. amok. Amok predstavuje odbrzdené zabíjanie, ktorého cieľom je zabiť v čo najkratšom čase čo najviac ľudí, bez určitého vzorca výberu obetí. Útočníci si vyberajú miesta s vysokou koncentráciou osôb. Amok vykazuje jednotný vzorec správania, jeho motívy však môžu byť rôzne. Čírtková (2013) rozdelila „šíalených strelcov“ v západnej civilizácii do týchto typov: strelci z frustrácie, strelci z fanatizmu, strelci kultového rázu, strelci s vážnou duševnou poruchou a masaker v školách (pôvodne považovaný za problém USA, v roku 2002 prvý prípad v Európe v Erfurte).

Kovaříková (2020) rozdeľuje mimoriadne udalosti, s ktorými sa môže učiteľ pri výkone svojej profesie stretnúť, do troch skupín:

1. mimoriadne udalosti spôsobené vplyvmi prírody,
2. havárie (napr. chemické),
3. antropogénne mimoriadne udalosti (teroristické činy, podpaľačstvo). K mimoriadnym udalostiam antropogénneho charakteru zaraďuje aj aktívneho strelca v škole.

Lovaš (2010) uvádza, že útoky v školách s viacerými obetami (*multiple-victim violent assaults in schools*) sa zatiaľ považujú skôr za podtriedu násilných činov mladistvých. Podľa Kovaříkovej (2015) v podmienkach škôl ide najčastejšie o tieto typy situácií:

- ❖ ozbrojená osoba hľadá v škole úkryt,
- ❖ žiak má v škole zbraň,
- ❖ ozbrojený útočník v škole útočí na žiakov,
- ❖ je potrebné doplniť aj možnosť, že útočí na učiteľov, či ďalších zamestnancov školy.

Klen (2017) poukazuje na skutočnosť, že náhle ozbrojené útoky sú vnímané ako hypotetická hrozba. Útoky vo verejných inštitúciách, či školách sú však súčasťou našej reality. Podľa neho môže v škole útočiť prakticky ktokoľvek, najčastejšie sa však jedná o nasledujúce typy útočníkov – osoba:

- ❖ jedajúca v amoku, v afekte,
- ❖ v dlhodobej kríze, ktorej problém sa nerieši,
- ❖ s duševnou chorobou,
- ❖ ktorej čin má charakter politicko-náboženského terorizmu, či kriminálneho činu.

V tejto súvislosti je potrebné poukázať aj na útoky z nenávisťi, kedy je agresia útočníka motivovaná nenávisťou. Uvádzame niekoľko medializovaných prípadov, ktoré sa týkajú základných a stredných škôl:

2024: 12-ročná žiačka v Maďarsku nožom bodla spolužiačku. Mala pripravený zoznam obetí.

2023: Rusko – Tínedžerka vyzbrojená brokovnicou zastrelila jedného zo spolužiakov a najmenej ďalších piatich zranila (v meste Briansk).

2023: Srbsko – Deväť ľudí vrátane ôsmich detí zahynulo a ďalších sedem utrpelo zranenia pri streľbe v základnej škole v centre Belehradu.

2022: Rusko – Streľba v škole meste Iževsk si vyžiadala 17 obetí, medzi ktorými bolo 11 detí. Páchateľom bol bývalý 34-ročný žiak školy, ktorý po útoku spáchal samovraždu.

2020: Vrútky (SR) – bývalý žiak školy (22) usmrtil zástupcu a zranil ďalšie 4 osoby.

Šándor (2019) prezentuje analýzu americkej FBI z roku 2013, ktorá sa týkala 160 útokov strelnou zbraňou od roku 2000:

- ❖ 70 % útokov sa odohralo v škole alebo na pracovisku;
- ❖ 60 % útokov sa skončilo ešte pred príchodom polície;
- ❖ v 158 prípadoch bol strelec jeden, v dvoch prípadoch bolo útočníkov viac;
- ❖ v 9 prípadoch strelec najprv zastrelil člena svojej rodiny a až následne sa presunul na verejné miesto;
- ❖ v 96 % prípadoch bol útočníkom muž;
- ❖ v 40 % prípadov strelec spáchal samovraždu;
- ❖ 13 % útokov skončilo tak, že útočníka zneškodnili civilisti.

Podobne Kovaříková (2020) vychádzajúc z policajných záznamov uvádza základné fakty:

Z 300 prípadov aktívneho strelca je ich v školách 100. K ďalším ohrozeným miestam patria nemocnice, letiská, metro, ulice, námestia a nákupné centrá.

Záleží od typu školy, kde dochádza k útoku. V stredných školách sú páchateľmi najčastejšie absolventi alebo vylúčení žiaci. V základných školách väčšinou vzťah k škole nemajú.

Neexistuje typický páchateľ a typický motív pre tento útok.

Etiológia problémového správania osôb je vždy multifaktoriálne determinovaná a je výsledkom interakcie viacerých faktorov: biologických, osobnostných a sociálnych. Napriek tejto skutočnosti a tiež, že sa ozbrojené útoky v školách vyskytujú výnimočne, je možné uviesť určité spoločné znaky. Pri individuálnych faktoroch boli u všetkých páchateľov streľby s viacerými obeťami podľa Lovaša (2010) zistené:

Nekontrolovaná zlosť, depresie, obviňovanie iných z problémov, ohrozovanie, príprava detailného plánu streľby. Predchádzajúce problémy súvisiace s agresívnym správaním a s disciplínou.

Vo väčšine prípadov nemala významnú úlohu impulzivnosť.

V oblasti rodinných faktorov išlo väčšinou o nedostatočný dozor rodičov, v rodinách boli problémy v oblasti vzťahov. Nedostatočná podpora zo strany rodiny. Len v dvoch prípadoch bolo zaznamenané u rodičov antisociálne a kriminálne správanie.

Páchatelia mali problémy v správaní sa voči spolužiakom a v zvládaní náročných situácií. Väčšina sa cítila byť prenasledovaná a perzekvovaná.

Vo všetkých analyzovaných prípadoch boli páchatelmi chlapci, resp. mladí muži. Skoro všetci boli žiakmi školy, v ktorej došlo k streľbe, v ďalších prípadoch išlo o bývalých žiakov. Vo väčšine prípadov bol sám.

Terčami, obeťami boli žiaci, učitelia, aj ďalší personál školy. Vo väčšine prípadov boli obeť vopred vyhladené. Vo väčšine prípadov pociťoval strelec voči budúcej obeť krivdu, streľba bola naplánovanou pomstou.

Všetci analyzovaní chlapci mali ľahký prístup k strelným zbraňam. Väčšina z nich mala zbraň doma a pri kritickej streľbe použila osobnú alebo rodinnú zbraň.

Boli fascinovaní zbraňami a výbušnami, čo nešlo pozornosti spolužiakov a učiteľov. Skoro všetci radi hrali videohry a mali radi hudbu a knihy obsahujúce násilie.

Badošek (2008) tiež približuje rizikové znaky, ktoré môžu pomôcť identifikovať strelca v škole. Z nich vyberáme:

Vo väčšina prípadov je páchatelom chlapec, resp. muž. Je osamelý, nikto o ňom vlastne nič nevie. Vymyká sa bežnému priemeru (fyzicky, psychicky, sociálne).

Sklon obviňovať okolie za svoje neúspechy.

Má blízko k zbraňam, obdivuje ich, zhromažďuje zbrane. Ja zapísaný v streleckom klube. Sťahuje z internetu návody na výrobu zbraní.

Nosenie zbrane do školy.

Nefungujúce partnerské vzťahy, častý je rozchod. Stiahnutie sa do seba, odpútanie sa od vzťahu s rodinou.

Zaoberá sa násilím, napr. amatérsky videoklip, animovaný film s násilím, písomná práca obsahujúca násilie.

O svojich úmysloch často dopredu hovorí, ale okolím je to považované za vystatovanie.

Priestupky v škole, zlyhanie v minulosti.

Schopnosť plánovať, organizovať a trpezlivo sa pripravovať.

Kovaříková (2020) uvádza takéto rizikové charakteristiky:

- ❖ Nebezpečné komentáre.
- ❖ Obdiv k zbraňam.
- ❖ Určitá fyzická, emocionálne, sociálna zvláštnosť.
- ❖ Reaktívne správanie. Sklon obviňovať za svoje neúspechy druhých.
- ❖ Tichý, nenápadným nevýrazný, osamelý.
- ❖ Nie je priamo fyzicky agresívny, verbálna nenávisť, písanie denníkov, záujem o násilie.
- ❖ Priestupky.
- ❖ O svojich plánoch dopredu v škole hovorí.

Príloha 14 Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních uvádza skúsenosti z iných štátov a faktory, ktoré môžu posilňovať násilné správanie, ktoré vyústi do ozbrojeného útoku:

- ❖ V mnohých prípadoch išlo o odplatu a páchatelia o svojich plánoch hovorili s ďalšími žiakmi.
- ❖ Väčšina páchatelov streľby v škole bola obeťou šikanovania a mala samovražedné sklony.

- ❖ Môže sa jednať o psychické ochorenie páchatel'a (či už z vonkajšieho alebo vnútorného prostredia školy).
- ❖ Pre páchatel'ov bola typická fascinácia násilím, zbraňami a výbušnami.
- ❖ Znížená schopnosť ľútosti, hrubé správanie k ľuďom a zvieratám,
- ❖ Nedostatok pozitívnych vzťahov k dospelým a škole.
- ❖ Ochorenie spojené s možnými atakmi násilného a nekontrolovateľného správania.

V zhode s Čírtkovou (2013) konštatujeme, že pri páchatel'och takýchto útokov existujú niektoré z uvádzaných rizikových prvkov. Neznamená to však, že ak sa jedna alebo viac charakteristík u niekoho vyskytne, predstavuje to identifikáciu s daným javom. V každom prípade takéto názory, vlastnosti alebo typ správania vyžadujú pozornosť zamestnancov škôl a prípadnú spoluprácu s odborníkmi.

Z pedagogického i preventívneho hľadiska je dôležitá skutočnosť, že strelci hovoria so svojim okolím o svojich plánoch, prípadne ich prezentujú na internete. Lovaš (2010) upozorňuje, že v niektorých prípadoch boli útočníci povzbudzovaní ostatnými. Podobne Sladký a kol. (2022) zdôrazňujú význam varovných signálov v školskom prostredí. Varovné signály, pokiaľ sú včas a správne rozpoznané, pomôžu identifikovať, znížiť alebo eliminovať hrozbu. Ide o pozorovateľné zmeny v komunikácii a správaní, akýkoľvek jav, ktorý sa vymyká normalite daného človeka, či už vzhľadom k nemu samému alebo vo vzťahu k referenčnej skupine. Hart a Kindle Hodson (2020) uvádzajú, že strel'by v školách, ako aj narastajúca miera samovrážd u-nástročných a mladších, sú silnými a tragickými príznakmi toho, že mladí ľudia žijú dlhodobo vo veľkom strese. Odporúčajú zamerať sa na komunikačné zručnosti a sebarozvoj žiakov.

Ozbrojený útok v škole je nebezpečný jav, ktorý sa môže vyskytnúť v ktorejkoľvek škole. Jeho následné riešenie je nevyhnutné a participujú na ňom rôzni odborníci. Zamestnanci škôl si musia uvedomiť svoju profesionálnu i ľudskú zodpovednosť v tejto oblasti, všimnúť si rizikové prejavy u svojich žiakov a snažiť sa vytvárať pozitívnu klímu a bezpečné školské prostredie.

Tak, ako je potrebné zohľadniť vekové osobitosti pri realizovaní prevencie, tak je potrebné prispôbiť sa veku žiakov pri poskytovaní informácií o bezpečnosti a bezpečnostných rizikách.

Sladký et al. (2022) odporúčajú: Vo veku **do 9 rokov** potrebujú žiaci krátke a jednoduché informácie spolu s uistením, že ich škola a domov sú bezpečné. Uvádzať jednoduché príklady školskej bezpečnosti. Vo veku **9 až 12 rokov** budú žiaci klásť viac otázok, či sú skutočne v bezpečí. Môžu potrebovať pomocť oddeliť realitu od fantázie. Možno diskutovať o úsilí školy zvýšiť bezpečnosť. Vo veku **od 12 rokov** budú mať žiaci rôznorodé názory na príčiny násillia v školách a v spoločnosti. Budú mať návrhy na zvýšenie bezpečnosti školy a ako predchádzať tragédiám v spoločnosti. Je potrebné zdôrazniť ich úlohu pri dodržiavaní bezpečnosti školy.

Komunikovať o bezpečnosti a o pocite bezpečia možno so žiakmi v rámci prevencie. Vhodné je zdôrazniť vzťahovú a medziľudskú rovinu. Ondicová (2024) v tejto súvislosti upozorňuje, že pri prevencii je potrebné nielen zvyšovať povedomie žiakov, rodičov a učiteľov škôl, ale zamerať sa aj na nácvik bezpečného správania.

Bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci (BOZP) je venovaná adekvátna pozornosť. Je potrebné vypracovať a implementovať stratégie a postupy, ktoré zahŕňajú fyzickú bezpečnosť, prevenciu agresívneho správania a krízový manažment.

Ozbrojený útok v škole predstavuje vážny problém s dopadom na množstvo ľudí – žiakov, zamestnancov školy, príbuzných žiakov, pracovníkov školy i samotného útočníka, komunitu. Je povinnosťou škôl snažiť sa im predchádzať, nielen nastavením funkčných bezpečnostných pravidiel, ako aj intenzívnou sociálno-výchovnou prácou so žiakmi. Základnou požiadavkou na zamestnancov škôl je vytvárať pre žiakov bezpečné prostredie s pozitívnou klímou, pokojné, motivujúce, rešpektujúce.

Pripustiť si možnosť, že k útoku môže dôjsť, oboznámiť pedagogických a odborných zamestnancov s problematikou bezpečnosti a postupu v prípade ozbrojeného útoku. So žiakmi je tiež potrebné hovoriť na tému bezpečnostnej problematiky, vysvetliť im napríklad ako v prípade ozbrojeného útoku reagovať, čiže: útek – úkryt – útok, riadiť sa pokynmi bezpečnostných zložiek a pod. Ozbrojený útok je mimoriadne náročná situácia, ale ak je človek informovaný, reaguje aj v záťažovej situácii lepšie. Informovanosť v tejto oblasti je súčasťou tvorby bezpečnostného povedomia. Osobitne prínosné pri prevencii (a nie iba delikvencie a kriminality) je, ak školy intenzívne spolupracujú s Políciou SR. Táto spolupráca sa uskutočňuje predovšetkým prostredníctvom činnosti policajtov, ktorí sú zaradení na úseku prevencie. Policajti, preventisti, ponúkajú školám rôzne prevenčné aktivity jednorazové i dlhodobéjšie preventívne programy či projekty.

Škola ako významný výchovný a socializačný činiteľ by mala predstavovať bezpečné prostredie. Dominantnú úlohu pri vytváraní takéhoto prostredia majú najmä pedagogickí a odborní zamestnanci škôl, ktorí musia byť na tvorbu bezpečnej školy adekvátne pripravení. Riaditelia škôl by podľa skladby svojich žiakov a problémov, ktoré sú špecifické, mali mať možnosť vybrať si a zamestnať odborného zamestnanca, ktorého potrebujú – sociálneho pedagóga, školského psychológa, špeciálneho pedagóga a pod. Bolo by vhodné, keby to nebolo „projektové miesto“, keď sa veľká časť energie i času odborného zamestnanca zameriava na administratívne úkony a nie na priamu prácu so žiakom (sociálno-výchovnú, poradenskú, psychologickú, špeciálnopedagogickú).

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

Literatúra

- ▣ BADOŠEK, R.: *Šílení střelci ve školách – historie, rizika, predikce útoku a bezpečnostní opatření*. 2008. Dostupné na: www.securityoutlines.cz
- ▣ ČÍRTKOVÁ, L.: *Forenzní psychologie*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2013, 446 s. ISBN 978-80-7380-461-9
- ▣ EMMEROVÁ, I.: *Agresia a kyberagresia žiakov*. Ružomberok: Verbum, 2023, 125 s. ISBN 978-80-561-1025-6
- ▣ HART, S. – KINDLE HODSON, V.: *Bezpečná trieda. Metodika na riešenie konfliktov a rozvíjanie vzťahov*. Bratislava: Cenada, 2020, 249 s. ISBN 978-80-9737673-0-5
- ▣ IŠTVÁNOVÁ, E.: Školský psychológ a problematika extrémneho školského násillia. In: GAJDOŠOVÁ, E. (ed.): *Školský psychológ pre 21. storočie*. Bratislava: FP PVŠ, 2012, s. 220 – 228. ISBN 978-80-89453-03-0
- ▣ JABLONSKÝ, T.: Bezpečnosť školského prostredia – zahraničné skúsenosti. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2024, č. 3, s. 26 – 32. ISSN 1336-2232
- ▣ KLEN, Š.: Terénny krízová intervencie. In: ŠPATENKOVÁ, N. a kol.: *Krize a krízová intervencie*. Praha: Grada, 2017, s. 86 – 91. ISBN 978-80-247-5327-0
- ▣ KOVAŘÍKOVÁ, M.: *Krízové situace ve škole. Bezpečnostní problematika ve školní praxi*. Praha: Grada, 2020, 128 s. ISBN 978-80-247-2731-8
- ▣ KOVAŘÍKOVÁ, M.: Prevence ozbrojených útoků na školách jako součást didaktiky mimořádných situací. In: *Lifelong learning – celoživotní vzdělávání*. 2015, č. 3, s. 95 – 112. ISSN 1804-526X
- ▣ LOVAŠ, L.: *Agresia a násillie. Psychológia ľudskej agresie a jej podoby v domácom prostredí, v škole, v práci, vo väznicach a v športe*. Bratislava: Ikar, 2010, 198 s. ISBN 978-80-551-1752-2
- ▣ *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování. Příloha 14. Krízové situace spojené s ohrožením násillím ve školním prostředí, z vnějšího i vnitřního prostředí*. Dostupné na: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- ▣ ONDICOVÁ, M.: Školské prostredie verzus sociálnopatologické javy. In: *Sociálna prevencia*, 2024, č. 1, s. 13 – 14. ISSN 1336-9679
- ▣ SLADKÝ, L. et al.: *Manuál bezpečnej školy. Bezpečná škola a školské zařízení v kontextu ČSN 73 4400*. Praha: Asociace bezpečná škola, 2022, 90 s. ISBN 978-80-908515-2-8
- ▣ SMOLÍK, J.: Šílení střelci: uvedení do problematiky. In: *Bezpečnostní teorie a praxe*. 2011, č. 4, s. 97 – 108. ISSN 1801-8211
- ▣ ŠÁNDOR, A.: *Jak přežít nejen teroristický útok*. Praha: Autreo, 2019, 97 s. ISBN 978-80-906845-7-7
- ▣ www.asociacebezpecnaskola.cz
- ▣ ZELINA, M.: Učitel' v súradniciach času... In: *Pedagogické rozhľady*. 2021, č. 5, s. 41 – 42. ISSN 1335-0404