

TEORETICKÉ ČLÁNKY

Možnosť zvyšovania bezpečnosti v školách v kontexte ochrany mäkkých cieľov využitím situačnej prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti **(3)**

Samuel Hubočan

Determinanty prevencie rizikového a problémového správania u žiakov mladšieho školského veku a ranej adolescencie **(11)**

Ingrid Emmerová

Cesty k duševnému zdraviu dospievajúcich: odolnosť ako ochranný faktor **(16)**

Vojtěch Meier

ČLÁNKY Z PRIESKUMU, VÝSKUMU A ANALÝZY

Vplyv preventívneho programu sociálno-emocionálneho učenia

Druhý krok na správanie a postoje žiakov 5. ročníka ZŠ **(25)**

Eva Gajdošová – Erik Radnóti – Branislav Gajdoš

Neospravedlnené hodiny: Pohľad na záškoláctvo

v základných a stredných školách SR **(35)**

Mária Janková

Podpora wellbeingu a pozitívnej edukácie v školskom prostredí **(44)**

Andrea Olejníková

PRACOVNO-METODICKÉ ČLÁNKY

Mediácia – tri príklady riešenia konfliktov

v špeciálnych výchovných zariadeniach **(54)**

Matúš Malcovský – Albín Škoviera

INFORMAČNÉ ČLÁNKY

Národný projekt Dáta o duševnom zdraví **(61)**

Eva Šipőczová

THEORETICAL ARTICLES

The possibility of increasing school safety in the context of protecting soft targets by using situational prevention of crime and other antisocial activity **(3)**
Samuel Hubočan

Determinants of prevention of risky and problem behavior of younger school-age pupils and early adolescence pupils **(11)**
Ingrid Emmerová

Pathways to adolescent mental health: resilience as a protective factor
Vojtěch Meier **(16)**

ARTICLES BASED ON SURVEY, RESEARCH AND ANALYSIS

The impact of the social-emotional learning preventive program Second Step on the behaviour and attitudes of 5th grade elementary school pupils **(25)**
Eva Gajdošová – Erik Radnóti – Branislav Gajdoš

Unexcused absence: A look at truancy in primary and secondary schools in the Slovak Republic **(35)**
Mária Janková

Supporting wellbeing and positive education in the school environment **(44)**
Andrea Olejníková

WORKING-METHODOLOGY ARTICLES

Mediation – three examples of conflict solving in special educational institutions **(54)**
Matúš Malcovský – Albín Škoviera

INFORMATIVE ARTICLES

National project Mental health data **(61)**
Eva Šipöczová

Možnosť zvyšovania bezpečnosti v školách v kontexte mäkkých cieľov využitím situačnej prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti

Samuel HUBOČAN

Fakulta bezpečnostného inžinierstva, Žilinská univerzita v Žiline

Abstrakt: tento článok sa zaoberá problematikou ochrany mäkkých cieľov so špecifickým zameraním na bezpečnosť škôl a školských zariadení v kontexte situačnej prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti. Vychádzajúc z analýzy reálnych incidentov na Slovensku a v susedných krajinách, článok identifikuje zraniteľnosť školských zariadení a predstavuje normu STN P CEN/TS 14383-6 ako významný nástroj pre zvyšovanie bezpečnosti v školskom prostredí. Prostredníctvom modifikovanej GAP analýzy porovnávajúcej odporúčania normy so skutočným stavom vo dvoch vybraných slovenských školách, sú odhalené nedostatky v implementácii bezpečnostných opatrení, najmä pri pravidelnom posudzovaní rizík, vzdelávaní zamestnancov v rozpoznávaní moderných hrozieb a optimalizácii školského prostredia. Výsledky analýzy poukazujú na potrebu vytvorenia praktickej metodiky pre vedenie a zamestnancov škôl, ktorá by zohľadňovala špecifické podmienky slovenských škôl a poskytovala jasné postupy pri plánovaní a realizácii preventívnych opatrení. Článok zdôrazňuje význam systematického prístupu k bezpečnosti školských zariadení a navrhuje konkrétne kroky na zlepšenie súčasného stavu, inšpirované aj zahraničnými príkladmi dobrej praxe.

Kľúčové slová: mäkké ciele, bezpečnosť škôl, situačná prevencia kriminality, STN P CEN/TS 14383-6.

1. Úvod

Problematika ochrany mäkkých cieľov, najmä ochrana a bezpečnosť v školách, zostávajú vysoko aktuálnou témou nielen v zahraničí, ale aj v domácom prostredí. Jednou z príčin naliehavosti témy je aj viacero verejnosti známych incidentov a útokov. Medzi najznámejšie tragické incidenty možno zaradiť:

Strel'ba na Zámočkej ulici v Bratislave (október 2022) –

tento incident je za posledné obdobie jedným z najväčších útokov na mäkký cieľ na Slovensku. Pred prevádzkou na Zámočkej ulici v Bratislave, kde sa stretávajú najmä ľudia z LGBTI+ komunity, mladík zastrelil dvoch ľudí (mužov) a zranil ženu. Tento útok bol klasifikovaný ako teroristický čin motivovaný nenávisťou voči menšine LGBTI+. Radikalizovaný páchateľ prvotne šíril nenávisťné prejavy na sociálnych sieťach a inšpiroval sa extrémistickými ideológiami. Tento prípad poukázal na zraniteľnosť verejných priestorov a narastajúci problém radikalizácie prostredníctvom internetu [1].

Útok na Spojenú školu vo Vrútkach (jún 2020) –

k tragickej udalosti došlo v Spojenej škole vo Vrútkach, čo poukázalo na potrebu väčšej ochrany mäkkých cieľov, najmä škôl. V tomto prípade 22-ročný útočník ozbrojený nožom vošiel do priestorov školy a napadol zamestnancov a študentov. Útok si vyžiadal jednu smrť (zástupca riaditeľa zomrel na mieste pri pokuse zastaviť útočníka) a niekoľko ťažkých zranení (dva študenti a učiteľ utrpeli ťažké zranenia) [2].

Strel'ba v Devínskej Novej Vsi (august 2010) –

k incidentu došlo v bratislavskej mestskej časti Devínska Nová Ves, kde páchateľ ozbrojený automatickou zbraňou zabil 8 osôb (vrátane samotného strelca) a 15 ďalších zranil. Hoci tento útok nebol považovaný za teroristický čin, bol to vážny útok na obyvateľov v ich domoch a na verejných priestranstvách, čo poukazuje na zraniteľnosť civilných cieľov [3].

Kybernetické útoky na verejné inštitúcie –

Slovensko, podobne ako aj iné krajiny, čelí rastúcej hrozbe kybernetických útokov zameraných na mäkké ciele vrátane nemocníc, škôl a vládnych inštitúcií. Príkladom zo zahraničia môže byť kybernetický útok z roku 2020 na fakultnú nemocnicu v Brne alebo kybernetický útok na Úrad geodézie, kartografie a katastra Slovenskej republiky [4, 5]. Podobné útoky znefunkčujú verejnú správu ako celok. Aj školy je potrebné vnímať ako zraniteľné ciele na takéto útoky, napríklad v rámci hybridných operácií cudzích mocností.

Bombové hrozby –

rôzne časti Slovenska zažili v nedávnej minulosti niekoľko prípadov nahlásených bombových hrozieb v obchodných centrách, školách [6, 7] a na iných verejných miestach. V týchto prípadoch išlo o falošné poplachy a šírenie „poplašných správ“, ale tieto incidenty vyvolali paniku a ukázali, ako ľahko môžu byť mäkké ciele ovplyvnené takýmito typmi hrozieb. V kontexte ochrany mäkkých cieľov je v tomto prípade potrebné poukázať na normalizáciu takéhoto správania. Prvotné falošné poplachy obyvatelia berú vážne a postupujú podľa stanovených odporúčaní (riadna evakuácia, prerušenie rutínnej činnosti, nahlásenie hrozieb Policajnému zboru...). Frekventované opakovanie falošných poplachov môže viesť k zanedbaniu povinnosti a porušeniu stanovených odporúčaní. Takáto normalizácia a následná ignorancia zdanlivých falošných poplachov môže viesť k tragickému incidentu.

Útok nožom v škole v Spišskej Starej Vsi (január 2025) –

ide o najaktuálnejší útok v škole v Slovenskej republike. Žiak nožom napadol učiteľov a ostatných žiakov. Následkom bola smrť učiteľa a študenta, pričom traja ďalší pacienti boli hospitalizovaní. O útočníkovi bolo známe, že má sklony k agresii. Napriek týmto informáciám neboli prijaté dostatočné bezpečnostné opatrenia, výsledkom čoho bol tragický útok [8].

Strel'ba na Filozofickej fakulte Karlovej Univerzity (december 2023) –

ďalším relevantným prípadom je strel'ba na Filozofickej fakulte Karlovej Univerzity v susednej Českej republike. K útoku došlo 21. decembra 2023 v Prahe v budove fakulty na Námestí Jana Palacha. Počet obetí bol 14, pričom 24 osôb bolo zranených [9]. Ide o najtragickejšiu strel'bu v histórii Českej republiky [10].

Na základe týchto a ďalších reálnych prípadov a udalostí existuje významná a opodstatnená potreba ochrany mäkkých cieľov tak, aby sa minimalizovali riziká takýchto útokov.

V tomto článku bude charakterizovaná problematika ochrany mäkkých cieľov plynule prechádzajúc k problematike bezpečnosti škôl a školských zariadení ako jedného z významných a zraniteľných objektov, ktoré je možné vnímať ako mäkký cieľ. Následne bude načrtnutý spôsob aplikácie prístupov situačnej prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v školských zariadeniach. Cieľom tohto článku je zhodnotiť vybrané opatrenia situačnej prevencie kriminality prijaté v školách. Zároveň predstavíme normu STN P CEN/TS 14383-6, ktorá dokáže významne zvýšiť úroveň bezpečnosti v školách.

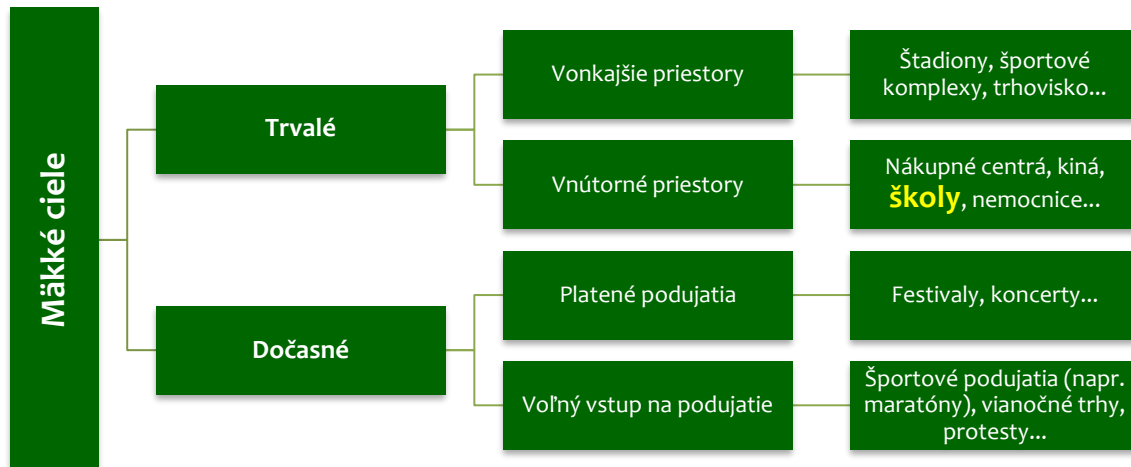
Analytická časť článku sa venuje výberu všeobecných bezpečnostných opatrení zo spomínanej normy. Tieto odporúčané opatrenia sú následne konfrontované so skutočným stavom vo vybraných dvoch slovenských (modelových) školách. Cieľom tohto prístupu je modifikáciou GAP analýzy (porovnaním súladu normy so skutočným stavom) poukázať na možné zraniteľné miesta bezpečnostného systému školy so snahou o ošetrovanie nedostatkov v praxi. Preto sú z normy vybrané práve opatrenia a zásady, ktoré je možné jednoducho odstrániť zmenou organizačných opatrení, úpravou okolia alebo optimalizáciou zaužívaných zásad správania na pracovisku.

2 Mäkké ciele

Pojem mäkký cieľ bol použitý už v úvode článku. Viacerí autori sa problematike mäkkých cieľov a ich definícií venovali napr. v publikáciách [11, 12, 13, 14]. Autori v publikácii [11] definujú mäkký cieľ ako miesta alebo situácie, ktoré môžu byť potenciálne zraniteľné voči násilným útokom, ale nie sú považované za súčasť kritickej infraštruktúry. Tieto miesta môžu zahŕňať verejné zhromaždenia, kultúrne alebo športové podujatia, priestory, kde sa zhromažďuje veľa ľudí s nízkou úrovňou bezpečnosti. Autor v publikácii [12] definuje mäkké ciele ako civilné objekty a priestory, kde sa zhromažďuje veľké množstvo ľudí, ako sú národné pamiatky, nemocnice, školy, športové haly, hotely, kultúrne centrá, divadlá, kiná, kaviarne a reštaurácie, pracoviská, nočné kluby, nákupné centrá a dopravné siete ako metro, vlaky či autobusy. Tieto miesta sú menej chránené a zraniteľné voči útokom. Za mäkké ciele sa považujú aj oblasti v bezprostrednej blízkosti chránených objektov, ako sú letiskové haly. Podľa uvádzaných publikácií môže mať útok na mäkké ciele vážne dôsledky pre národnú bezpečnosť a podkopať dôveru v schopnosť vlády chrániť obyvateľstvo. Turistické, nákupné a rekreačné centrá sú mimoriadne zraniteľné, najmä ak sa používajú chemické alebo biologické zbrane. Tieto zariadenia sa primárne nezameriavajú na bezpečnosť často kvôli nedostatku financií na bezpečnostné opatrenia, alebo absenciu vzdelania a osvetu v oblasti bezpečnostných vied. Nedostatok vzdelania, financií a osvetu robí školy, kostoly, nemocnice a nákupné centrá ľahko dostupnými cieľmi pre teroristov, alebo iných útočníkov.

Na základe odbornej literatúry možno definíciu mäkkých cieľov zovšeobecniť nasledovne: mäkké ciele predstavujú miesta a priestory (objekty), kde sa sústreďuje a hromadí množstvo ľudských subjektov, pričom tieto objekty sú minimálne, nedostatočne alebo vôbec chránené proti teroristickým útokom, alebo inej násilnej trestnej činnosti. Delenie mäkkých cieľov podľa trvácnosti pozri v obrázku 1.

Obrázok 1 Delenie mäkkých cieľov podľa trvácnosti (podľa [15])



Vzhľadom na mimoriadnu zraniteľnosť mäkkých cieľov a preukázanie výskytu tragických incidentov v Slovenskej republike je ich ochrana nevyhnutná. Stratégie ochrany mäkkých cieľov sa môžu líšiť a budú vo veľkej miere závisieť od charakteru a špecifikosti objektu, jeho bezpečnostných možností a od finančných možností prevádzkovateľa objektu. Medzi základné bezpečnostné opatrenia (so zameraním na školy) možno zaradiť [15]:

- ❖ opatrenia technického charakteru – mechanické zábranné prostriedky, napr. montáž vhodných mechanických bariér (plotov, brán, stĺpikov, ale aj dizajn zelene v areáli objektu), detektory kovov, kamerové systémy, systémy kontroly vstupu, detektory pohybu alebo otvorenia dverí/okien,
- ❖ režimové opatrenia (smernice upravujúce pohyb na pracovisku, vstup/výstup do/z objektu, značenie pre pohyb po budovách a areáli, informovanie o zakázaných predmetoch...),
- ❖ väčšia frekvencia výskytu bezpečnostných zložiek (štátnej alebo obecnej polície),

- ❖ realizáciu bezpečnostných školení, napr. pravidelné školenia zamestnancov, študentov alebo žiakov o tom, ako reagovať na mimoriadne situácie, vrátane precvičovania evakuačných plánov a možnosti spolupráce s orgánmi činnými v trestnom konaní. Pri prevencii je potrebné zamerať sa najmä na školenia v oblasti identifikácie sociálno-patologických javov a následných postupov,
- ❖ zlepšenie povedomia verejnosti a zapojenie verejnosti do vzdelávania o možných rizikách,
- ❖ zabezpečenie medzisektorovej spolupráce, napr. koordináciou medzi verejným a súkromným sektorom, bezpečnostnými zložkami a miestnymi komunitami tak, aby sa zlepšila výmena informácií a príprava na krízové situácie,
- ❖ iné opatrenia vychádzajúce z platných právnych noriem alebo odporúčaní slovenských technických a európskych noriem.

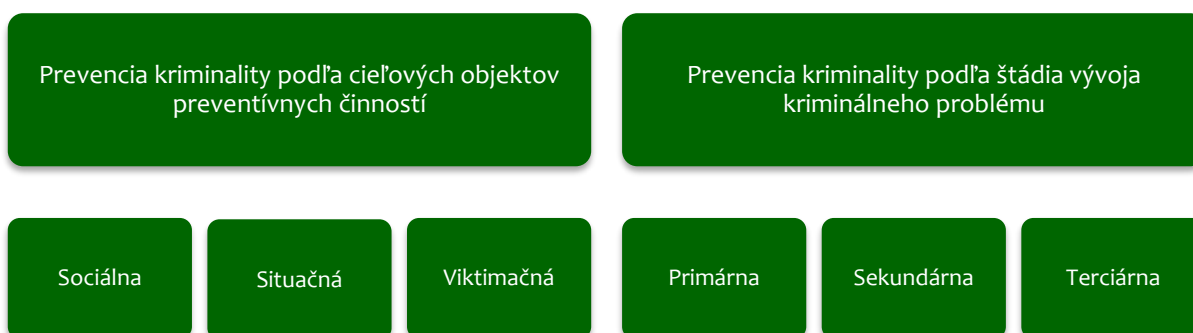
3 Prevenčia kriminality a inej protispoločenskej činnosti

Bezpečnostné opatrenia spomínané v kapitole 2 možno zaradiť do kategórie opatrení situačnej prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti. Prevenciu kriminality možno podľa [16] definovať vo všeobecnosti ako všetky opatrenia zamerané na znižovanie, alebo inak prispievajúce k znižovaniu kriminality a pocitu neistoty občanov, a to kvantitatívne aj kvalitatívne. Môže ísť o priame potláčanie trestných činov, alebo prostredníctvom politik a zásahov zameraných na znižovanie potenciálu pre kriminalitu adresujúc príčiny kriminality. Na dosiahnutie efektívnej prevencie je potrebné zabezpečiť medzisektorovú spoluprácu medzi súkromným, štátnym a dobrovoľníckym sektorom, výskumníkmi, verejnosťou a médiami.

Základnou úlohou prevencie kriminality je realizáciou preventívnych aktivít v čo najväčšej miere pomáhať k znižovaniu rozsahu a závažnosti trestnej a inej protispoločenskej činnosti. Snahou prevencie je súčasne dosiahnuť primerané zvýšenie subjektívneho pocitu bezpečia občanov a zníženia pocitu ohrozenia kriminalitou. Prevenčia kriminality a inej protispoločenskej činnosti tak prispieva k zlepšeniu kvality života spoločnosti [17].

Prevenciu kriminality možno kategorizovať podľa viacerých kritérií. Základné rozdelenie je možné urobiť na základe cieľových objektov prevencie a podľa vývojového štádia kriminálneho problému. Štruktúra tohto rozdelenia je znázornená na obrázku 2.

Obrázok 2 Štruktúra prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti (podľa [17])



Pri ochrane mäkkých cieľov má osobitné postavenie situačná prevencia kriminality a inej protispoločenskej činnosti [11, 17, 18, 19], ktorá je špecificky orientovaná na kriminalitu, ochranu verejného poriadku, zdravia, života a majetku občanov pomocou mechanických zábranných prostriedkov, elektrických zabezpečovacích systémov, fyzickej ochrany a režimových opatrení. Tieto opatrenia predpokladajú, že určité druhy kriminality sa vyskytujú v určitom čase, na určitom mieste a za určitých okolností. Podstatou situačnej prevencie je, že na jednej strane sťažuje potenciálnemu útočníkovi spáchanie trestného činu alebo inej protispoločenskej činnosti a na druhej strane zvyšuje pravdepodobnosť odhalenia útočníka.

3.1 Situačná prevencia kriminality a inej protispoločenskej činnosti v školách a školských zariadeniach

Pri tvorbe a aplikovaní opatrení situačnej prevencie kriminality (so zameraním na školy) možno využiť odporúčania z normy STN P CEN/TS 14383 časť 6 *Prevenencia kriminality: Územné plánovanie a projektovanie – školy a vzdelávacie inštitúcie*. Táto norma je jednou z mála oficiálnych dokumentov s odporúčacím charakterom, ktorý môže slúžiť ako základ pre hodnotenie súčasných a navrhovanie nových opatrení situačnej prevencie kriminality. Primárnym cieľom normy je znížiť riziká spojené s kriminalitou a protispoločenským správaním páchaným na jednotlivcoch a majetku v súkromných, aj verejných školách a vzdelávacích inštitúciách [19].

Skúmaný štandard poskytuje súbor opatrení, ktoré je možné aplikovať na zníženie rizika kriminality a inej protispoločenskej činnosti. Norma ponúka komplexný zoznam odporúčaní, ktoré spadajú do situačnej prevencie. Z tohto zoznamu možno vybrať určité opatrenia, ktoré by výrazne prispeli k zvýšeniu úrovne bezpečnosti v školách. Výber je založený na empirických skúsenostiach získaných zo spolupráce a komunikácie s viacerými školami. Na základe zvolených odporúčaní je vytvorený kontrolný zoznam použitý na vykonanie stručnej GAP analýzy na overenie existencie opatrení vo dvoch vybraných školách, ktorých identita zostane anonymizovaná. Hodnotenie týchto vybraných opatrení je prínosom pre zúčastnené školy, pretože vedenie je informované o potenciálnych zraniteľných miestach a identifikovaných rizikách, ktoré je potrebné znižovať. Vybrané opatrenia získané zo skúmanej normy, spolu s ich stavom zhody vo dvoch zúčastnených školách (Š1 a Š2), sú v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Vybrané opatrenia situačnej prevencie a hodnotenie ich dodržiavania v školách

Č.	Preventívne opatrenie podľa STN P CEN/TS 14383-6	Dodržiavanie	
		Š1	Š2
1.	Bol v rámci školy realizovaný a aktualizovaný proces posudzovania rizík (napríklad podľa normy ISO 3100:2018)?	X	X
2.	Realizuje škola pravidelné (aspoň 2x ročne) školenia alebo vzdelávanie zamestnancov v oblasti identifikácie a prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti alebo sociálno-patologických javov?	X	X
3.	Vedie škola záznam o bezpečnostných incidentoch?	✓	✓
4.	Sú v školskom poriadku definované zásady bezpečného správania a zoznam predmetov, ktoré je zakázané nosiť do školy?	✓	✓
5.	Je pri hlavnom vchode vrátnica/recepcia so stálym personálom?	✓	✓
6.	Sú hlavné vchody do budov uzamknuté v čase vyučovania?	✓	✓
7.	Sú v areáli školy vybudované a udržiavané pešie chodníky?	X	X
8.	Je pozemok školy jednoznačne oddelený a označený od verejne prístupného priestoru?	✓	X
9.	Nachádza sa pri vstupe do areálu školy alebo do budov značenie o zakázaných predmetoch?	X	X
10.	Je v celom areáli školy umožnený prirodzený dohľad?	X	X
11.	Je v areáli školy upravená zeleň?	X	✓
12.	Je v areáli školy dostatočné osvetlenie počas nočných/večerných hodín?	X	X
13.	Je počas prestávok na chodbách a v triedach dozor pedagogických zamestnancov?	✓	✓
14.	Sú cudzie osoby (návštevy), ktoré sa dostanú do areálu školy alebo do budov, pod stálym dohľadom?	✓	✓
15.	Nachádza sa v areáli školy a v budovách viditeľné označenie budov, miestností, učební, toaliet, šatní...?	X	X
16.	V areáli školy sa nenachádzajú „slepé“ miesta združovania mládeže (miesta, kde môže dochádzať k šikanovaniu, fajčeniu, pitiu alkoholu...)	X	X
17.	Sú žiaci, pedagogickí zamestnanci, aj rodičia riadne informovaní o školskom poriadku?	X	X

4 Hodnotenie výsledkov analýzy

Na základe návštevy škôl a vyplnení kontrolného zoznamu možno konštatovať, že vybrané školy niektoré opatrenia podľa normy STN P CEN/TS 14383-6 dodržiavajú príkladne a niektoré opatrenia úplne absentujú.

Medzi dodržiavané opatrenia možno zaradiť kontrolu vstupu osôb do budov školy. Obe školy majú hlavný vchod počas dňa uzamknutý a vstup do interiéru je možný len prechodom cez vrátnicu, pričom personál vrátnice obsluhuje odomknutie dverí. Žiaci sú počas výučby, aj počas prestávok, pod neustálym dozorom pedagogických zamestnancov, vďaka čomu je možné rozoznať vybrané sociálno-patologické javy (šikanovanie, vandalizmus, násilie, vulgarizmy...), a zároveň kontrolovať cudzích ľudí v budovách školy. Pozitívom je taktiež existujúca dokumentácia bezpečnostných incidentov – predovšetkým výskyt sociálno-patologických javov, úrazov a poškodenie majetku. Obe školy vedú evidenciu týchto prípadov. Evidencia môže byť použitá pre návrh špecifických preventívnych opatrení pre dané školy.

Za najväčšie nedostatky v oboch školách možno považovať absenciu pravidelného posudzovania rizík spolu s pružnou reakciou na moderné hrozby. Zamestnanci školy mávajú školenia formou dištančného vzdelávania na identifikáciu a zvládanie vybraných javov – najmä šikanovania (podľa rozhovorov s pedagógmi je táto forma považovaná za nevhodnú, neefektívnu a neprínosnú). Iné sociálno-patologické javy a moderné hrozby bývajú prehliadané a pedagógovia častokrát nedokážu identifikovať rizikové správanie alebo náznaky výskytu novodobých hrozieb. Na základe komunikácie s pedagógmi a riaditeľmi v skúmaných školách vidieť nedostatky vzdelávania a osvety v oblasti novodobých závislostí (neschopnosť identifikácie tabakových produktov ako tabakové vrecúška, elektronické cigarety alebo energetické nápoje), radikalizácie (neschopnosť identifikovať pravicovú alebo ľavicovú symboliku a nevhodné prejavy správania), poruchy príjmu potravy a sebapoškodzovanie. Okrem identifikácie nie sú zavedené v školách jednotné postupy zvládania, monitorovania a prevencie týchto špecifických javov, čo častokrát vedie k ich neriešeniu.

Areál škôl je udržiavaný, avšak značenie a údržba peších chodníkov nie je v súlade s požiadavkami skúmanej normy. Pri vstupe do areálu a budov škôl sa taktiež nenachádzajú piktogramy informujúce o zákaze vstupu s vybranými predmetmi. Tieto predmety sú definované len v školských poriadkoch, ktorý sa nachádza až v budove školy. Školské poriadky skúmaných škôl je možné považovať vo všeobecnosti za vhodne spracované, avšak dostatočná informovanosť žiakov a rodičov je minimálne otázná. Za nedostatky v školských poriadkoch je možné považovať nedefinovanie časov vstupu osôb do areálu a budov škôl. Táto informácia sa nemusí nachádzať v školskom poriadku, ale na informačnej tabuli pri vstupe do areálu. Tu by mal byť jednoznačne definovaný režim vstupu do areálu škôl a pohyb po budovách. Z vlastnej skúsenosti viem, že návštevník skúmaných škôl pri vstupe nedostane žiadne informácie, ani pravidlá vstupu a pohybu po areáli či budovách. Tento nedostatok dopĺňa absencia orientačných značení vrátnice/recepcie, budov, tried, učební, toaliet, šatní...

V areáloch je z väčšej miery umožnený prirodzený dohľad (možnosť voľného sledovania areálu školy bez vizuálnych zábran) avšak v oboch školách sa nachádzajú „slepé miesta“. Tvoria ich nedostatočne upravená zeleň alebo bariéry v perimetri (múry a protihlukové steny pozdĺž areálu), ktoré neumožňujú prirodzený dohľad na celé územie. Na základe komunikácie s pedagógmi práve na týchto „slepých miestach“ dochádza k výskytu sociálno-patologických javov – napríklad odpaľovanie zábavnej pyrotechniky kategórie F2 a F3 (tzv. petardy, ich hlavným efektom je hluk), ktorá je v súčasnosti na Slovensku zakázaná podľa zákona č. 58/2014 Z. z. o výbušninách, výbušných predmetoch a munícii a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov [20]. Za týmito „bariérami“ sú miesta s koncentrovaným množstvom ohorkov cigariet, injekčných striekačiek, rozbitých fliaš, plechoviek, PET fliaš upravených na vaporizáciu návykových látok, ktoré môžu patriť žiakom školy. Prítomnosť týchto predmetov pochádzajúcich z protispoločenskej činnosti naznačuje výskyt rizikových osôb v blízkosti školy, čo je možné považovať za nežiaduce.

5 Záver

Na základe zistení možno konštatovať, že hoci školy implementujú niektoré dôležité bezpečnostné opatrenia, existuje výrazný priestor na zlepšenie. Je potrebné zamerať sa najmä na:

- ❖ Zavedenie pravidelného a systematického posudzovania rizík.
- ❖ Zlepšenie vzdelávania zamestnancov v oblasti identifikácie a zvládania moderných hrozieb a sociálno-patologických javov.

- ❖ Optimalizáciu prostredia škôl s cieľom eliminovať „slepé miesta“ a zlepšiť prirodzený dohľad.
- ❖ Zlepšenie informovanosti žiakov, rodičov a návštevníkov o bezpečnostných zásadách správania sa v areáli školy.

Možno konštatovať, že školenie určené pre vedenie školy zamerané na praktickú aplikáciu procesu posudzovania rizík by mohlo byť prínosné pri zhodnotení zavedených bezpečnostných opatrení a pri pružnom návrhu nových opatrení. Všetci zamestnanci by mali byť zahrnutí do procesu identifikácie rizík. Preto je vhodné do budúcnosti spracovať praktický návod, či metodiku postupu pri plánovaní preventívnych opatrení, ktorá bude určená zamestnancom škôl. Toto opatrenie by mohlo byť zavedené ako záväzná smernica vydaná ústredným orgánom štátnej správy.

Pre efektívnu implementáciu týchto opatrení by bolo vhodné vytvoriť praktickú používateľskú príručku alebo metodiku pre vedenie a zamestnancov školy, ktorá by im pomohla pri plánovaní a realizácii preventívnych opatrení. Takýto dokument by mohol vychádzať z normy STN P CEN/TS 14383-6 a mal by zohľadňovať špecifické podmienky (kultúrne, sociálne, ekonomické, demografické...) slovenských škôl. Nevýhodou tejto normy je fakt, že neexistuje jej preklad z angličtiny do slovenčiny, čo môže spôsobiť nejednotnosť výkladu bezpečnostných opatrení.

Podobné dokumenty, metodiky a návody existujú napríklad v Českej republike. V Českej republike je účinná norma ČSN 73 4400 *Prevencia kriminality – Bezpečnostný manažment pri plánovaní, realizácii a využívaní škôl a školských zariadení*. Štandard je doplnený o podrobnejší popis a postup aplikácie vybraných metód v procese hodnotenia rizík s názornými príkladmi. Okrem toho boli pre českú normu vydané prehľadné metodiky, príručky a ďalšie praktické materiály určené pre školy [21]. Príručky zo zahraničia môžu byť inšpiráciou pre Slovensko. Vypracovanie podobných praktických dokumentov by iste výrazne posilnilo vytváranie bezpečného prostredia v školách v Slovenskej republike.

Literatúra

- ☐ [1] TASR, 2023. Vyšetrovanie vlnajšej strelby na Zámockej ulici je vo finále, malo by byť skončené do mesiaca. Dostupné na: <https://spravy.rtvs.sk/2023/10/vyseetrovanie-vlanajsej-strelby-na-zamockej-ulici-je-vo-finale-malo-by-byt-skoncene-do-mesiaca/>
- ☐ [2] VRAŽDA, D. 2020. Pri útoku na základnej škole vo Vrútkach zomrel zástupca riaditeľky, útočník zranil aj deti. Polícia ho zastrelila. Dostupné na: <https://dennikn.sk/1927282/utok-na-zakladnej-skole-vo-vrutkach/>
- ☐ [3] KYSEL, T. 2019. Devínsky masaker má päť rokov. Harman strieľal na všetko, čo sa hýbalo. Dostupné na: <https://www.aktuality.sk/clanok/302968/foto-devinsky-masaker-ma-pat-rokov-harman-strielal-na-vsetko-co-sa-hybal/>
- ☐ [4] FN Brno se stala terčom kybernetického útoku, 2020. Dostupné na: <https://www.zdravotnickydenik.cz/2020/03/fn-brno-se-stala-tercem-kybernetickeho-utoku/>
- ☐ [5] TRANGEL, J. 2025. Všetko o hackerskom útoku na kataster: Prehľadné otázky a odpovede. Dostupné na: <https://zive.aktuality.sk/clanok/DoefBvf/vsetko-o-hackerskom-utoku-na-kataster-prehladne-otazky-a-odpovede/>
- ☐ [6] MIHALKOVA, H. 2024. Do hybridnej vojny sú zatiahnuté aj školy, hovorí český odborník. Vysvetľuje, čo je cieľom hrozieb. Dostupné na: <https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/722628-rozhovor-libor-sladky-bombove-utoky-na-skoly-vyhrazky-cesko-skoly-maily/>
- ☐ [7] TASR, 2024. Šutaj Eštok oznámil, že na stovkách škôl nahlásili bombu. Polícia to vyšetruje ako teroristický útok. Dostupné na: <https://www.ta3.com/clanok/955917/sutaj-estok-oznamil-ze-na-stovkach-skol-nahlasili-bombu-policia-to-vysetruje-ako-teroristicky-utok>
- ☐ [8] MIHÁLIKOVÁ, V. 2025. Nejde o nepopísaný list papiera, opísal generálny prokurátor Žilinka 18-ročného podozrivého z vražedného útoku na škole. 2025. Dostupné na: <https://www.aktuality.sk/clanok/zgsE7KD/nejde-o-nepopisany-list-papiera-opisal-generalny-prokurator-zilinka-18-rocneho-podozrivého-z-vrazedneho-utoku-na-skole/>
- ☐ [9] BIRÓ, M., ODKLADAL, M. 2023. Strelba v Prahe: Zbraň nájdená v dome strelca bola použitá v Klánovickom lese. Dostupné na: <https://www.aktuality.sk/clanok/sNIUaZ6/strelba-v-prahe-zbran-najdena-v-dome-strelca-bola-pouzita-v-klanovickom-lese/>
- ☐ [10] HOSPODÁŘSKÉ NOVINY, 2023. Vláda na 23. prosince vyhlásila kvůli střelbě na filozofické fakultě státní smutek. Dostupné na: <https://domaci.hn.cz/c1-67279130-vlada-na-23-prosince-vyhlasila-kvuli-strelbe-na-filozoficke-fakulte-statni-smutek>

- ▣ [11] KALVACH, Z. et al. 2016. Basics of soft targets protection guidelines [online]. Praha: Soft Target Protection Institute, z. ú. Dostupné na: https://www.bing.com/search?q=%5B11%5D+KALVACH%2C+Z.%2C+et+al.+2016.+Basics+of+soft+targets+protection+guidelines+%5B&cvid=6739629c64e54325a51cb25573323eco&gs_lcrp=EgRIZGdlKgYIABBFdKyBggAEEUYOdIBBzQxMmowajSoAgIwAgE&FORM=ANAB01&PC=LCTS
- ▣ [12] FOREST, J. F. 2006. Homeland Security: Protecting American's Targets. Greenwood. United States of America. ISBN 9780313054143.
- ▣ [13] HESTERMAN, J. 2014. Soft Target Hardening: Protecting People from Attack. New York: Routledge. ISBN 978-04-292-5652-3.
- ▣ [14] KUBÍKOVÁ, Z. 2017. Identifikácia a hodnotenie mäkkých cieľov v lokálnom prostredí. In: Medzinárodný workshop – Bezpečnosť v lokálnom prostredí. Dostupné na: <https://www.researchgate.net/publication/330738412>.
- ▣ [15] APELTAUER, Tomáš et al. Ochrana mäkkých cieľov. Praha: Leges, 2019. ISBN 978-80-7502-427-5.
- ▣ [16] GAŠPIERIK, L. 2010. Prevencia kriminality a inej protispoločenskej činnosti. Žilina: Multiprint s. r. o. 2010. ISBN 978-80-970410-0-7.
- ▣ [17] ŠOLTÉS, V. 2022. Kriminológia – Prevencia kriminality a inej protispoločenskej činnosti v regiónoch Slovenska. Žilina: Edis, 2022. ISBN 978-80-554-1889-6.
- ▣ [18] CLARKE, R. V. 1995. Situational Crime Prevention. In: Crime and Justice, vol. 19. pp. 91–150. DOI <https://doi.org/10.1086/449230>.
- ▣ [19] STN P CEN/TS 14383 – 6 Predchádzanie zločinnosti. Územné plánovanie a navrhovanie budov. Časť 6: Školy a vzdelávacie inštitúcie.
- ▣ [20] ZÁKON č. 58/2014 Z. z. o výbušninách, výbušných predmetoch a munícií a o zmene a doplnení niektorých zákonov, v znení neskorších predpisov.
- ▣ [21] ASOCIACE BEZPEČNÁ ŠKOLA z. s. 2019. Pracovný list: Já a bezpečnosť mé školy. Poznám varovné signály? Praha: Asociace bezpečná škola z. s. 2019.

Determinanty prevencie rizikového a problémového správania u žiakov mladšieho školského veku a ranej adolescencie

Ingrid EMMEROVÁ

Pedagogická fakulta, KU Ružomberok

Abstrakt: príspevok sa zaoberá rizikovým a problémovým správaním žiakov mladšieho školského veku. Upozorňuje na nevyhnutnosť efektívnej prevencie už v tomto vekovom období. Prezentuje vekové osobitosti vo vzťahu k prevencii, nevyhnutnosť adresnosti prevencie a približuje ciele prevencie v škole.

Kľúčové slová: mladší školský vek, rizikové a problémové správanie, prevencia v škole.

Úvod

Pri efektívnej prevencii rizikového či problémového správania je potrebné zohľadňovať množstvo faktorov, jedným z určujúcich je **vek adresáta prevencie**. Vek ovplyvňuje voľbu metód a foriem prevencie, ako aj skutočnosť, na ktoré riziká a druhy nevhodného a problémového správania je nutné sa v prevencii zameriavať.

Žiaci **mladšieho školského veku** sú vo veku od 6 – 7 rokov do 11 – 12 rokov (čiže od nástupu do školy až po prvé známky pohlavného dospievania). Vágnerová (2012) podrobnejšie vymedzuje raný školský vek (od nástupu do školy až do veku 8 – 9 rokov) a stredný školský vek (od 8 – 9 rokov do 11 – 12 rokov).

V príspevku sa zameriame na obdobie mladšieho školského veku. Odborníci (Langmeier, Krejčířová, 2006; Oravcová, 2002) ho charakterizujú ako pomerne kľudné obdobie trpezlivého realizmu. Žiak v tomto veku berie svet „taký, aký je“.

Z hľadiska socializácie je dôležité, že popri rodičoch majú veľký vplyv učitelia, spolužiaci a kamaráti. Rola žiaka prináša vyššiu sociálnu prestíž, ale tiež množstvo záťažových situácií. Stáva sa jedným z mnohých žiakov v triede, musí prijať autoritu učiteľa, plniť požiadavky a normy, správať sa určitým spôsobom. Narastá vplyv názorov rovesníckej skupiny, žiak môže upravovať svoje správanie podľa spolužiakov, aby pred nimi obstál a zapadol medzi nich.

Rizikové a problémové správanie žiakov mladšieho školského veku

Rizikové a problémové správanie sa vyskytuje aj u žiakov mladšieho školského veku. Najčastejšie ide o krádeže, záškoláctvo, agresívne správanie, šikanovanie, rizikové správanie vyplývajúce z používania moderných technológií, najmä internetu, užívanie legálnych drog (vo vekovej kategórii žiakov mladšieho školského veku je užívanie nelegálnych drog výnimočné). Žiaci sa tiež môžu dopustiť, alebo sa stať obeťou trestných činov.

Krádeže

patria k častým deviantným formám správania, ktoré sú typické pre školský vek. Krádež je privlastnenie si cudzieho majetku bez vedomia majiteľa. Krádeže môžu byť epizodické, ale aj fázové. Môžu mať rôzne podoby – lúpež, podvod, vylákание predmetu. Ide o poruchu správania, ktorej sa žiaci dopúšťajú v škole, obchodoch, hromadnej doprave, bytoch a i. Kradnúť môže jednotlivec, ale i skupina, ktorá má svojho vodcu. V období školského veku už dieťa vie, že sa dopúšťa nemorálneho správania a v pozadí týchto krádeží bývajú rôzne motívy.

Záškolačstvo

hovoríme o ňom vtedy, keď žiak úmyselne vynecháva školskú dochádzku. Je to pomerne rozšírená porucha správania, žiak sa zámerne snaží vyhnúť školským povinnostiam. Ide o porušenie jedného zo základných pravidiel, ktoré vymedzujú rolu žiaka, pretože jeho povinnosťou je chodiť do školy. Záškolačstvo má charakter vyhýbavej reakcie, jeho cieľom je vyhnúť sa nepríjemným školským povinnostiam, môže to byť aj strach zo skúšky, či šikanovania. Môže mať však aj charakter dobrodružstva. Predpokladom účinného riešenia a samozrejme aj predchádzania – prevencie záškolačstva – je poznanie jeho príčin. Záškolační svoj nadobudnutý voľný čas môžu tráviť rozličným spôsobom, od relatívne neškodného sledovania televízie či čítania doma, cez túlanie sa (individuálne alebo s partiou) až po fajčenie, pitie alkoholu, návštevu pohostinstiev a herní, dokonca dopúšťaním sa delikventného správania a môžu sa stať aj obeť závažných trestných činov.

Agresívne správanie

je jednoznačne komplexným a multikauzálnym sociálno-patologickým javom. Pri agresívnom správaní ide o porušenie a obmedzenie práv druhých – symbolické alebo reálne obmedzovanie, poškodzovanie a ničenie.

Šikanovanie

je ďalším problémom, ktoré patrí medzi najzávažnejšie negatívne javy v súčasnej škole. Rozumieme pod ním akékoľvek správanie žiaka alebo žiakov, ktorých zámerom je ublíženie inému žiakovi alebo žiakom, prípadne ich ohrozenie alebo zastrašovanie. Ide o cieľové a opakované násilie voči takému žiakovi alebo žiakom, ktorí sa nevedia alebo nemôžu brániť. Šikanovanie sa prejavuje v rôznych podobách. V škole k nemu dochádza najčastejšie cez prestávky, v šatniach, vo WC alebo v priestoroch, kde nechodí učiteľ vykonávajúci dozor. Stávajú sa prípady, keď je dieťa šikanované na ceste do alebo zo školy. Dnešné šikanovanie vykazuje oproti minulosti niektoré alarmujúce znaky: ide predovšetkým o vzrastajúci počet prípadov, znižovanie vekovej hranice agresorov, zvýšenú brutalitu a rafinovanosť.

Kyberšikanovanie čiže elektronické šikanovanie

v súčasnosti je to veľmi závažný problém. Ide o zneužívania mobilných telefónov a internetu na posielanie agresívnych, nenávistných a poškodzujúcich správ, prípadne zastrašovanie osôb. Predovšetkým anonymné prostredie internetu predstavuje v tomto smere značné nebezpečenstvo. Kyberšikanovanie napriek absencii reálnej fyzickej sily je veľmi zákerné a nebezpečné. V niektorých prípadoch môže ísť o kombináciu, kedy je fyzické šikanovanie natočené a následne zverejnené na internete, čo obeť ešte viac zraňuje a poníža.

Moderné technológie

okrem kyberagresie a kyberšikanovania predstavujú pre žiakov mladšieho školského veku aj ďalšie riziká, ako nevhodný obsah na internete, zneužitie osobných údajov a sebaodhaľovanie, závislostné riziká, happy slapping, outing, kybergrooming, sextortion, cyberhate alebo hejťovanie a iné. Jednotlivé oblasti rizikového správania sa môžu v kyberpriestore prelínať a kombinovať. Bellová upozorňuje (2023), že digitálny rozmach má veľkú obľubu predovšetkým vo vekovej kategórii žiakov primárneho vzdelávania a svoj voľný čas trávia práve častým používaním digitálnych technológií, či už čítaním na sociálnych sieťach, prezeraním rozličných videí, zdieľaním fotografií, hraním hier, ktorých je na internete nespočetné množstvo. Žiaci v tomto veku si neuvedomujú riziká, ktoré internet prináša.

Užívanie legálnych drog

nie je výnimočné ani u žiakov mladšieho školského veku. Žiaci už na prvom stupni ZŠ získavajú osobné skúsenosti s legálnymi drogami. Nemožno síce hovoriť o drogovej závislosti, ale aj príležitostné užívanie, či experimentovanie s nimi je v tejto vekovej kategórii nebezpečné a nemožno tento problém podceňovať.

Trestný čin

žiaci mladšieho školského veku nemajú trestnoprávnu zodpovednosť. Maloletou osobou sú osoby do veku 14 rokov. Štatistika kriminality SR za rok 2024 uvádza 307 maloletých, ktorí sa **dopustili trestného činu**. Podľa druhov kriminality prevláda majetková kriminalita (158). Maloleté osoby sa však dopustili trestných činov vo všetkých druhoch: násilná kriminalita (38), mravnostná kriminalita (57), ekonomická kriminalita (12), ostatná (32) a zostávajúca kriminalita (10).

Obete –

deti a mládež sa stávajú nielen páchatelmi, ale aj **obetami** trestných činov. Z násilnej kriminality prevládajú úmyselné ublíženie na zdraví, vydieranie, lúpežné prepadnutia osôb, týranie blízkej a zverenej osoby a i. Pri mravnostnej kriminalite výrazne dominuje sexuálne zneužívanie, ďalej sa vyskytujú prípady znásilnenia, sexuálneho násillia i obchodovanie s ľuďmi. Pri krádežoch sú najrozšírenejšie vreckové krádeže a pri zostávajúcej kriminalite je to najmä ublíženie na zdraví z nedbanlivosti.

Prevenencia rizikového a problémového správania u žiakov mladšieho školského veku

Škola od žiaka vyžaduje rešpektovanie noriem a pravidiel. Gajdošová, Hubinská a Jakubková (2011) pri mladšom školskom veku uvádzajú, že problém je najčastejší v tom, že žiaci síce vedia, ako sa majú správať, ale konflikt medzi aktuálnou potrebou a hodnotnejším, ale menej atraktívnym modelom často riešia odložením povinnosti. Tento stav je spôsobený rozvojom detskej vôle, ktorý v tomto období začína.

Žiaci v mladšom školskom veku už zvyčajne odlišujú realitu od fantázie, odmietajú vysvetlenie „pre deti“ a pýtajú sa dospelých „ako je to naozaj?“. Uprednostňujú vysvetlenie, ktoré znie logicky a je konzistentné s tým, čo už o svete vedia. (Plachá, Vítečková et al., 2023)

Živčáková (2012) približuje ciele primárnej prevencie u žiakov mladšieho školského veku, z ktorých za najdôležitejšie pokladáme: ponúknuť žiakom nové informácie s ohľadom na úroveň vedomostí a zrelosť detí, pozitívne ich motivovať k prijateľným životným aspiráciám a pomôcť im vyvinúť vlastnú stratégiu ochrany zdravia už v mladšom školskom veku.

Vstup do prvého ročníka predstavuje veľkú zmenu a je potrebné dať žiakom čas sa aklimatizovať a zvyknúť si na novú situáciu, nové prostredie, spolužiakov a učiteľov. Ako uvádzajú Nováková, Habiňáková a Skácelová (2023) v druhej polovici roka je už vhodné prevenciu aplikovať. Prevencia by sa mala zameriavať na rozvoj zručností potrebných pre život tzv. *life skills* (napr. ochrana a posilňovanie zdravého sebavedomia, starostlivosť o vlastné zdravie, schopnosť kritického myslenia, asertívne správanie a zdravé sebaapresadzovanie, schopnosť čeliť sociálnemu tlaku a pod.), podporovať zdravý životný štýl, prezentovať pozitívne vzory a modely správania.

Odborníci (Nováková, Habiňáková, Skácelová, 2023; Tichý, Vojtová, Božík, Kříž, 2023) v súvislosti s prevenciou odporúčajú rozvíjať **zručnosti sebaovplyvnenia (self-management skills)**, patria sem schopnosti kritického myslenia, kreatívneho myslenia, konštruktívneho riešenia problémov, rozhodovania o vlastných životných cieľoch a prioritách, predvídanie následkov určitého správania a konania, stanovovania si cieľov, sebamotivácia, sebareflexia a sebauvedomenie, schopnosť sebaocenenia a sebahodnotenia, zvládania emócií, zvládania stresu, plánovania a kontrolovania, schopnosť organizovania času (*time management*), flexibility a **sociálnych zručností (social skills)**. Zaradujeme sem schopnosť čeliť sociálnemu tlaku, asertívne zručnosti (najmä schopnosť zdravého sebaapresadenia), schopnosť empatie, komunikačné zručnosti, zručnosti konštruktívneho riešenia konfliktov, schopnosť vytvárania zdravých sociálnych vzťahov, schopnosť sebareflexie a poznávania druhých (sociálnej percepcie), zvládanie záťažových a konfliktných situácií (copingové stratégie), mediálna gramotnosť.

Vo veku od 6 – 7 do 11 – 12 rokov je potrebné sa orientovať najmä na prevenciu legálnych drog, brať do úvahy skutočnosť, že žiaci sa dajú v tomto veku ľahko ovplyvniť partiou rovesníkov, čo je rizikové najmä vo vzťahu k alkoholu a fajčeniu. V súvislosti s prevenciou drogových závislostí sa v odbornej literatúre zdôrazňuje, že účinnosť prevencie sa zvýši, keď sa začne dva až tri roky pred prvým kontaktom s drogou.

Pozornosť je tiež potrebné venovať rizikám kyberpriestoru. V súvislosti s prevenciou možno poukázať aj na úlohy mediálnej výchovy. Jej cieľom u žiakov mladšieho školského veku je, aby lepšie porozumeli pravidlám fungovania mediálneho sveta, primerane veku sa v ňom orientovali a dokázali posudzovať mediálne šírené posolstvá.

Veľký potenciál na prevenciu poskytujú školské kluby detí, ktoré navštevuje veľa žiakov mladšieho školského veku.

Žiakov mladšieho školského veku je potrebné naučiť zručnostiam ako vychádzať s rovesníkmi a ako sa zapojiť do skupiny. V tomto veku majú tendenciu premýšľať čiernobielo a podľa očakávania druhých, nechajú sa ľahko ovplyvniť partiou rovesníkov či kamarátov. Je potrebné pokračovať v zdôrazňovaní hodnoty zdravia. Poskytované informácie by mali konkrétne a zrozumiteľne vysvetlené.

K účinnej a efektívnej primárnej prevencii patria kontinuálne a komplexné programy, interaktívne programy, predovšetkým programy pomáhajúce žiakom čeliť sociálnemu tlaku, zamerané na skvalitnenie komunikácie, nenásilné zvládanie konfliktov, odmietanie návykových látok, zvyšovanie zdravého sebavedomia, zvládanie úzkosti a stresu. Je dôležité realizovať rôzne kooperatívne aktivity.

K neúčinnnej prevencii zaradujeme zastrašovanie, citové apely, jednoduché predávanie informácií, jednorazové akcie, hromadné aktivity, alebo premietanie filmov bez toho, aby nasledovala diskusia, či rozhovor v malých skupinách.

Z jednorazových aktivít školy často realizujú besedy s odborníkmi (napr. policajtm, lekármi a pod.), ktoré možno hodnotiť pozitívne. Besedy s preliečenými závislými osobami vhodné nie sú. V tejto súvislosti je potrebné zdôrazniť, aby škola eliminovala riziko pôsobenia neodborných, laických, sektárskych, či kultových skupín.

Podľa empirických zistení Bizíkovej (2011) sa na prvom stupni podľa učiteľov osvedčili najmä didaktické hry, tvorivé dielne, hranie rolí, olympiády, výstavy projektov, zapojenie žiakov do krúžkov, výchovné koncerty, športové podujatia, besedy s odborníkmi, rozhovory so žiakmi, individuálny prístup a podpora dobrých vzťahov v kolektíve.

V škole je potrebné okrem **špecifickej prevencie**, zameranej na jednotlivé druhy problémového správania, realizovať aj **nešpecifickú prevenciu**. V rámci nej je nutné u žiakov rozvíjať sociálne spôsobilosti, podporovať efektívne riešenie problémov a konfliktov, rozvíjať sociálnu komunikáciu, empatiu i asertívne správanie. V prevencii je prioritou hodnoty žiakov a normy ich správania zmeniť tak, aby rizikové, resp. problémové správanie nepripadalo ako žiaduce či „in“, ale ani ako neutrálna sociálna norma.

Čím nižší je vek, tým musí byť prevencia menej špecifická a preventívne aktivity sa musia viac zameriavať na zdravie. Pri špecifickej prevencii je potrebné sa u žiakov mladšieho školského veku zamerať na prevenciu agresívneho správania, záškoláctva, užívania drog (najmä legálnych).

Záver

Škála problémového, či rizikového správania žiakov je široká a neustále sa mení. Súčasná situácia akcentuje pri prevencii v školskom prostredí dva aspekty:

1. aby sa žiaci nedopúšťali rizikového, či problémového správania, ktoré môže prerásť až do páchania trestnej činnosti,
2. aby sa žiaci nestali obeťou (napr. šikanovania, sexuálneho zneužívania, obchodovania s ľuďmi a ďalších trestných činov) a pripravovať žiakov na osvojenie si a uplatňovanie preventívnych opatrení, ktorými by mohli znížiť riziko svojho ohrozenia napr. kriminalitou, realizovať výcvik primeraného reagovania v situácii ohrozenia, čiže prevenciu viktimácie.

Z toho vyplýva požiadavka, nezameriavať sa iba na výskyt rušivých prejavov rizikového, či problémového správania žiakov, ale poskytnúť im možnosť, ak majú problém, obrátiť sa na dospelú osobu. V škole je potrebné vytvoriť také podmienky, aby sa žiaci mohli bez obáv zdôveriť, napríklad, ak sú šikanovaní (môžu to byť schránky dôvery, distribúcia anonymných dotazníkov mapujúcich výskyt šikanovania a pod.). Ako uvádza Zelina (2025, s. 7), aby sa „*patogénne prostredie edukácie zmenilo na prostredie, v ktorom sa aktéri edukácie budú dobre cítiť, ide o zmenu z patológie úzkosti, strachu do prostredia salutogenetického – kde dobro, múdrosť, emocionálna zrelosť, prevládajú*“.

Pri prevencii rizikového, či problémového správania je nutné klať dôraz na jej systematickosť a premyslené koordinované plánovanie. Pravidelné preventívne aktivity sú omnoho účinnejšie než jednorazové.

Napriek skutočnosti, že výskumy rizikového a problémového správania žiakov sa zameriavajú najmä na pubescentov a adolescentov, výsledky objektívnych výskumov približujú realitu školskej praxe a poukazujú na všeobecné trendy v tejto oblasti, z ktorých je potrebné vychádzať pri plánovaní preventívnych aktivít u žiakov mladšieho školského veku. Keďže variabilita nevhodného – rizikového, či problémového správania je u žiakov široká a ovplyvnená rôznymi skutočnosťami, pre účinné preventívne pôsobenie je potrebné vychádzať z analýzy výskytu negatívnych javov u žiakov konkrétnej školy a je nutné **vykonať monitoring výskytu rizikového, či problémového správania**. Podľa skladby žiakov a problémov, ktoré sú špecifické a vychádzajú z rozmanitosti školských tried, z dlhodobého pôsobenia sociálnych vplyvov a pod., sa musia cielene zameriavať aj preventívne aktivity.

Realizátorom prevencie v škole môžu pomôcť obsahové štandardy pre prevenciu rizikového správania (Tichý, Vojtová, Božík, Kříž, 2023), ktoré ilustrujú návrhy vedomostí, zručností a spôsobilostí pre prevenciu vybraných oblastí rizikového správania podľa vekových kategórií.

Je potrebné aktívne vytvárať bezpečné školské prostredie, ktoré je základnou podmienkou pre optimálny výchovno-vzdelávací proces. Bezpečnosť v škole by mala byť samozrejmosťou, ovplyvňuje spokojnosť žiakov, čo sa pozitívne premietá do vzdelávacích výsledkov. Za efektívnu nešpecifickú prevenciu možno považovať vytváranie pozitívnej sociálnej a psychickej klímy v škole a v triede. Prevencia má prispievať k vytvoreniu takej sociálnej klímy, ktorá nie je priaznivá k podpore a rozvoju rizikového správania. Pozitívna klíma dáva žiakom pocit bezpečia a podporuje kooperáciu. Klíma triedy je súčasťou klímy školy, sociálna klíma triedy a sociálna klíma školy sa navzájom ovplyvňujú. Pozitívnu klímu vytvárajú otvorené a pozitívne vzťahy, kvalita vzťahov sa odráža na spôsobe komunikácie a spôsobe riešenia konfliktov a problémov.

Príspevok je výstupom projektu KEGA č. 008KU-4/2025 Tvorba e-metodík a inštruktážnych videí na princípoch kooperatívnych metód učenia v druhom vzdelávacom cykle nového ŠVP v kontexte prierezových gramotností

Literatúra

- ▣ BELLOVÁ, S.: Informačno-komunikačné technológie v kontexte ohrozenia žiakov primárneho vzdelávania. In: *Výchova, vzdelávanie, prevencia a pomoc žiakom v náročných životných situáciách*. Žilina: 2023, s. 91 – 98. ISBN 978-80-554-1997-8.
- ▣ BIZÍKOVÁ, L.: *Výsledky prieskumu Prevencia v praxi ZŠ na Slovensku*. Bratislava: 2011. Dostupné na: www.statpedu.sk
- ▣ GAJDOŠOVÁ, E. – HUBINSKÁ, L. – JAKUBKOVÁ, V.: *Intervencie pracovníkov pomáhajúcich profesií pri riešení problémov a porúch detí v správaní s dôrazom na rozvíjanie ich sociálno-emocionálnej a morálnej zrelosti*. Bratislava: 2011, 239 s. ISBN 978-80-8127-014-7.
- ▣ LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- ▣ NOVÁKOVÁ, E. – HABIŇÁKOVÁ, R. – SKÁCELOVÁ, L.: *Metodika na podporu kvality v prevenci*. Praha: 2023, 40 s. ISBN 978-80-909084-5-1.
- ▣ ORAVCOVÁ, J.: *Vývinová psychológia*. Žilina: 2002, 102 s. ISBN 80-8070-010-9.
- ▣ PLACHÁ, V. – VÍTEČKOVÁ, M. (eds.): *Kontroverzní témata v MŠ a na 1. stupni ZŠ*. České Budějovice: 2023, 64 s. ISBN 978-80-7694-021-5.
- ▣ ŠSTATISTIKA KRIMINALITY SR ZA ROK 2024. Dostupné na: www.minv.sk
- ▣ TICHÝ, L. – VOJTOVÁ, Z. – BOŽÍK, M. – KŘÍŽ, T.: *Odborná činnosť prevencia rizikového správania*. Bratislava: 2023. Dostupné na: www.minedu.sk
- ▣ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- ▣ ZELINA, M.: Predslov. In: *Škola pre život – Bezpečné a podporujúce edukačné prostredie*. Dubnica nad Váhom: 2025, s. 7 – 8. ISBN 978-80-8222-066-0.
- ▣ ŽIVČÁKOVÁ, B.: Škola zdravého života (prevencia závislostí na prvom stupni základnej školy). In: *Pedagogické rozhľady*. 2012, č. 1-2, s. 20 – 23. ISSN 1335-0404.

Cesty k duševnímu zdraví dospívajících: odolnost jako ochranný faktor

Vojtěch MEIER

Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

Abstrakt: duševní zdraví je v současné době často diskutovaným tématem a zároveň představuje klíčový aspekt celkové životní pohody (well-being) každého jedince. V období dospívání, které se vyznačuje zásadními biologickými, psychickými a sociálními proměnami, je jeho posilování obzvláště důležité. V rámci výzkumů duševního zdraví se jako zásadní ochranný faktor dlouhodobě ukazuje odolnost (resilience), chápána jako schopnost zvládat stresory různého typu a adaptovat se na změny. Výzkumy z České a Slovenské republiky poukazují na rostoucí znepokojení nad zhoršujícím se psychickým stavem dospívajících. Potvrzuje se přitom, že podpora a rozvoj odolnosti prostřednictvím různorodých přístupů může hrát klíčovou roli v prevenci duševních obtíží. Cílem příspěvku je poukázat na význam rozvoje odolnosti jako jedné z cest k posilování duševního zdraví mladých lidí v současném sociokulturním kontextu. Zároveň bude představen dynamický rámec klíčových prvků odolnosti, který vychází z aktuálních poznatků dostupných ve vědecké literatuře.

Klíčové slova: duševní zdraví, odolnost, well-being, dospívající generace, dynamický rámec klíčových prvků odolnosti.

Úvod

Dospívající generace po celém světě čelí celé řadě výzev, které významně ovlivňují jejich vývoj, duševní zdraví, celkovou životní pohodu a odolnost (Nesi, 2020). Mladí lidé se pohybují v čím dál složitějším a náročnějším prostředí, které je formováno rychlým technologickým pokrokem, socio-ekonomickými bariérami a transformací vztahového prostředí této věkové skupiny (Srivastava, 2023). Podle aktuální společné zprávy organizací WHO a UNICEF je odhadováno, že 1 ze 7 dospívajících ve věku 10–19 let trpí poruchami duševního zdraví. Nejčastěji jsou diagnostikovány úzkosti, deprese nebo poruchy chování. Vzhledem k tomu, že přibližně třetina těchto poruch se objevuje před 14. rokem věku a polovina před 18. rokem, je včasná intervence klíčová pro to, aby děti a dospívající mohli prospívat a naplno rozvinout svůj potenciál (WHO & UNICEF, 2024).

Digitální éra zásadně proměnila způsoby komunikace i mezilidských interakcí, čímž přináší nejen nové příležitosti, ale také řadu komplexních stresorů. Mezi ně patří například kyberšikana, negativní dopady na vzdělávání, sociální srovnávání a tlak na vytváření idealizovaného obrazu sebe sama v online prostředí (Guinta & John, 2018). Za jeden z nejvýraznějších faktorů přispívajících ke zhoršujícímu se duševnímu zdraví dospívajících jsou výzkumy považována sociální média tedy platformy, které uživatelům umožňují sdílet informace a obsah, komunikovat a vytvářet online komunity (O'Reilly et al., 2018). Znepokojivé je i zjištění od Twengeové a Campbella (2018), kteří zjistili, že dospívající tráví na sociálních sítích více než 3 hodiny denně, mají dvakrát vyšší pravděpodobnost výskytu příznaků duševních obtíží ve srovnání se svými vrstevníky, kteří tyto platformy používají méně často. Negativní dopady mohou být navíc zesilovány selektivním sdílením obsahu – uživatelé prezentují výhradně pozitivní, upravené momenty života, zatímco běžné či negativní aspekty zůstávají skryté. Takto zkrácený obraz reality může vést k nerovnovážnému srovnávání, pocitům nedostatečnosti a dalším psychickým obtížím.

Závažným fenoménem digitální doby je také tzv. „netholismus“ – závislost na internetu, která je stále častěji považována za významný behaviorální problém. Výzkum od Kussově et al. (2021) ukazuje, že nadměrné a nekontrolované užívání internetu může vést k sociální izolaci, zhoršení školních výsledků a zvýšenému emočnímu strádání. V Evropě se odhaduje, že přibližně 12 % dospívajících vykazuje známky problémového užívání internetu, přičemž údaje z České a Slovenské republiky zatím naznačují nižší

výskyt oproti tomuto průměru (OECD, 2022). Návyková povaha digitálního prostředí a jeho všudypřítomnost v každodenním životě představuje významný rizikový faktor pro duševní zdraví mladých lidí. Dochází k erozi sociálních vazeb, což zásadně narušuje odolnost již tak zranitelných dospívajících. Ti se pak stávají ještě náchylnějšími k negativním dopadům socio-ekonomických bariér.

Mezi **socio-ekonomické bariéry** se řadí například vyšší míra nezaměstnanosti mladých lidí do 25 let, rostoucí náklady na bydlení či prohlubující se sociálně-ekonomické nerovnosti (Liu & Chen, 2024). Zvýšená nezaměstnanost mladých ve věku 15 až 25 let a s ní spojená pracovní nestabilita v mnoha částech Evropy významně přispívají k problémům v oblasti duševního zdraví, zejména u této věkové skupiny (OECD, 2022). V České republice se míra nezaměstnanosti mladých lidí do 25 let pohybuje okolo 10 %, zatímco na Slovensku je vyšší přibližně 15 %. Evropský průměr k dubnu 2025 dosahuje zhruba 15 % (TradingEconomics, 2025).

Geróházi et al. (2023) upozorňují, že mladí lidé ve věku 15–29 let čelí výrazně většímu zatížení náklady na bydlení než běžná pracující populace. Jejich příjmy totiž často nestačí pokrýt rostoucí ceny nájmu a bytů, což prohlubuje jejich ekonomickou zranitelnost. Podle údajů Eurostatu (2024) činí podíl jednotlivců v České republice, jejichž výdaje na bydlení přesahují 40 % disponibilního příjmu, 27,2 %, což je nad průměrem eurozóny (22 %). Ještě vyšší zátěž v tomto ohledu vykazuje Slovensko, kde tento podíl dosahoval v prosinci 2023 hodnoty 30,7 % (Eurostat, 2024). Sociálně-ekonomické nerovnosti tyto obtíže dále prohlubují, jelikož omezují přístup ke zdrojům, jako je kvalitní vzdělání a mimoškolní aktivity (Cefalo & Scandurra, 2021). Dospívající pocházející ze znevýhodněného socio-ekonomického prostředí čelí zvýšené míře stresu související s naplňováním základních životních potřeb, a to negativně ovlivňuje jejich schopnost zaměřit se na vzdělávací a osobnostní rozvoj. Efektivní řešení uvedených socio-ekonomických bariér prostřednictvím cílených systémových intervencí představuje klíčový předpoklad pro posílení jejich psychické odolnosti (Parenteau et al., 2023).

Transformace vztahového prostředí dospívajících se projevuje proměňující se dynamikou vztahů s rodiči a vrstevníky v rodinném, školním i společenském kontextu (Haddow et al., 2021). Konflikty mezi rodiči, finanční nestabilita či rozvod narušují rodinné vztahy a výrazně zvyšují míru stresu u dospívajících, což následně prohlubuje jejich zranitelnost vůči duševním obtížím (Conger et al., 1992). Klíčovou roli hrají také vrstevnické vztahy, neboť právě v dospívání sociální vazby zásadně ovlivňují utváření identity a emoční pohodu (Shah et al., 2024). Vliv však má i školní prostředí, v němž převažující důraz na akademické výkony a standardizované testování často opomíjí emocionální a psychologické potřeby žáků (PISA, 2018). Podle zprávy Evropské komise o duševním zdraví mládeže z roku 2021 se téměř 1 z 5 dospívajících cítí „přetíženo“ tlakem školy, sociálních vztahů a rodiny, což přispívá k rostoucímu výskytu duševních obtíží, zejména úzkosti a deprese (OECD, 2022). Situaci v České republice dokládá studie Ministerstva školství ČR (2021), která odhalila, že téměř 30 % středoškoláků se kvůli studijním nárokům cítí „chronicky ve stresu“. Podobně jako v České republice, i ve slovenském vzdělávacím systému hraje důležitou roli důraz na akademické výsledky a standardizované testování, což může přispívat ke zvýšenému stresu u dospívajících (Hajduk et al. 2019).

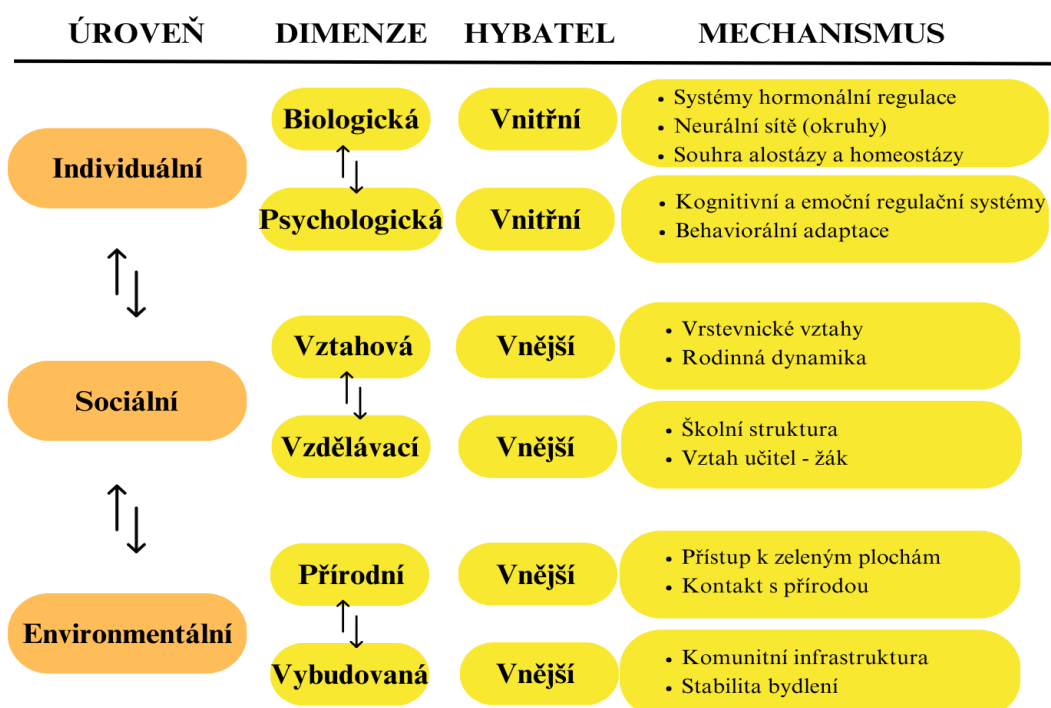
Zmíněné faktory poukazují na to, jak komplexní a složité je prostředí, ve kterém se dospívající pohybují, a jak zásadní je potřeba cílených a systémově ukotvených strategií podpory. Článek se zaměřuje na základní složky odolnosti, oblasti, které ovlivňují její rozvoj, a na strategie založené na důkazech pro její posílení. Důraz je věnován vzájemnému působení individuálních, sociálních a environmentálních faktorů, přičemž zvláštní pozornost je věnována vztahu mezi biologickými a psychologickými dimenzemi na individuální úrovni. Cílem je poukázat na význam rozvoje odolnosti jako jedné z cest k posilování duševního zdraví mladých lidí v současném sociokulturním kontextu. Zároveň je ambicí představeného dynamického rámce nabídnout komplexní vodítko pro podporu životní pohody dospívajících napříč Evropou, se zvláštním zřetelem na Českou a Slovenskou republiku, a to na základě aktuálních vědeckých poznatků.

Porozumění odolnosti – víceúrovňový pohled

Ve zjednodušeném pojetí lze odolnost chápat jako „ochranný štít“ před rizikovými faktory mimo jiné těmi zmíněnými v úvodu, které zvyšují pravděpodobnost vzniku psychických obtíží a přispívají k celkovému zhoršení duševního zdraví dospívajících (Zimmerman, 2013). Samotný pojem odolnosti dlouhodobě zajímá vědce napříč různými obory, a to z potřeby porozumět tomu, jak jedinci zvládají obtíže a udržují si duševní pohodu (Wolff a Wolff, 1995). Raný výzkum zaměřený na odolnost se soustředil na identifikaci jedinců, kteří vykazovali mimořádnou schopnost přizpůsobit se významným výzvám, jako jsou ekonomické těžkosti nebo trauma (Rutter, 1987). Bonanno (2008) tvrdí, že odolnost není výjimečnou vlastností vyhrazenou jen pro vyvolené, ale běžným výsledkem adaptačních procesů, přičemž zdůrazňuje flexibilitu, vynalézavost, kreativitu a přítomnost dostatečných ochranných faktorů.

Současné poznatky rozšiřují pojetí odolnosti a nahlíží na ni jako na dynamický a vyvíjející se proces, nikoli jako na neměnnou charakteristiku (Hill et al., 2024). V průběhu času se konstrukce odolnosti rozšířila tak, že zahrnuje různé oblasti (dimenze) – biologickou, psychologickou, vztahovou, vzdělávací, přírodní i vybudovanou. Společně přispívají ke schopnosti jedince zotavit se a prosperovat (Southwick et al., 2014). Zjištění představují základ pro vytvoření **dynamického rámce klíčových prvků odolnosti**, jak je znázorněno na obrázku 1.

Obrázek 1 Dynamický rámec klíčových prvků odolnosti



Zdroj: Vlastní zpracování.

Na **individuální úrovni** tvoří odolnost jádro tohoto rámce, přičemž biologická a psychologická dimenze poskytují klíčové mechanismy pro adaptivní reakce (Feder et al., 2019). **Biologická dimenze** zahrnuje klíčové fyziologické procesy, které tvoří základ odolnosti (Herrman et al., 2011). Během dospívání dochází v těle k dramatickým hormonálním změnám, přičemž centrální roli ve stresové reakci hraje osa hypotalamus – hypofýza – nadledviny (HPA). Kortizol a adrenalin, hlavní stresové hormony regulované nervovými okruhy zahrnujícími hypotalamus, umožňují přizpůsobení se okamžitým výzvám. To se děje aktivací sympatické větve autonomního nervového systému (ANS) – reakcí známou jako „boj a nebo útek“. ANS hraje zásadní roli v regulaci stresu prostřednictvím rovnováhy mezi parasympatickou aktivitou, která snižuje vzrušení a podporuje obnovu, a sympatickou aktivací, která zvyšuje bdělost a mobilizuje energii (Smeets, 2010). Společně hormonální reakce a autonomní regulace posilují kardiovaskulární a imunitní funkce, čímž podporují adaptaci na bezprostřední nároky.

Dospívání představuje obzvláště zranitelné období, neboť systémy stresové odpovědi včetně osy HPA a ANS se v tomto čase teprve vyvíjejí. Dlouhodobé vystavení stresorům v tomto období může vést k dysregulaci osy HPA, což má za následek tzv. alostatické přetížení – stav charakterizovaný kumulativním opotřebením fyziologických systémů. Tato dysregulace negativně ovlivňuje dlouhodobé zdraví a rovnovážný stav (homeostázu) tím, že oslabuje tonus tzv. bloudivého nervu, potlačuje imunitní funkce a zvyšuje riziko chronických stresových obtíží, jako jsou úzkost, deprese či kardiovaskulární poruchy (McEwen & Gianaros, 2010).

Psychologická dimenze hraje klíčovou roli ve vývoji odolnosti, protože zahrnuje složité mechanismy, které ovlivňují emoční, kognitivní a behaviorální adaptaci (Lane & Smith, 2021). Dospívání, které se vyznačuje zvýšenou neuroplasticitou, dozráváním systémů odpovědných za reakci na stres a nervových okruhů, představuje jedinečnou příležitost pro psychologický rozvoj.

Zároveň zvyšuje zranitelnost vůči maladaptivním vzorcům v případech, kdy stres není účinně zvládnán (Blakemore & Mills, 2014). Postupný vývoj prefrontálního kortexu, který řídí exekutivní funkce jako rozhodování a regulaci emocí, umožňuje během tohoto období větší kognitivní kontrolu. Regulace emocí, která je základním pilířem psychologické odolnosti, závisí na schopnosti mozku modulovat reakce na stresory prostřednictvím složitých interakcí mezi prefrontálním kortexem a limbickým systémem (Smaliukienė et al., 2024). Zvýšená aktivita amygdaly—mozkové oblasti zodpovědné za zpracování strachu a emočních reakcí v kombinaci s dosud nedostatečně vyvinutým prefrontálním kortexem vytváří v období dospívání nerovnováhu ve vývoji mozku.

Nesoulad mezi emočním zpracováním a exekutivní regulací činí jedince zranitelnějšími vůči přehnaným reakcím strachu, impulzivnímu rozhodování a zvýšené emoční reaktivitě, což celkově zvyšuje náchylnost ke stresu (Yamamoto et al., 2017). Výzkumy ukazují, že takový stres vyvolává rozdílné epigenetické změny napříč genomem, které mohou dále ovlivnit kognitivní flexibilitu – klíčový mechanismus odolnosti, jenž umožňuje mozku přizpůsobit se novým situacím a přehodnotit dříve utvářené přesvědčení nebo reakce na stresory (Uddin, 2021). **Interakce mezi psychologickými mechanismy a biologickými procesy** hraje klíčovou roli v utváření odolnosti. Mezi psychologickou odolností a biologickou adaptabilitou existuje obousměrný vztah, který umožňuje výrazné zotavení tehdy, jsou-li obě domény dostatečně podporovány (Remes et al., 2021). Strukturované přístupy k rozvoji emočních dovedností a stabilní prostředí navíc podporují neuroplasticitu, čímž dále posilují propojenou povahu těchto mechanismů při utváření odolnosti v období dospívání (Hermans et al., 2024).

Sociální úroveň odolnosti je stejně klíčová jako individuální, protože odráží provázanost jedinců v jejich vztahových a vzdělávacích prostředích, které jsou zároveň jejími dimenzemi (Keck & Sakdapolrak, 2013). Oblasti působí synergicky, přičemž vztahy tvoří základ sociální odolnosti a vzdělávací systémy poskytují strukturální podporu potřebnou pro další rozvoj. Vztahová a vzdělávací dimenze společně ilustrují, jak osobní vazby a institucionální rámce vzájemně působí a formují výsledky odolnosti u dospívajících (Ungar & Theron, 2020). **Jádrem vztahové dimenze** je rodinná dynamika, kde silné a stabilní vztahy s rodiči slouží jako základ odolnosti a představují klíčový ochranný faktor (Rutter, 2012). Pocit bezpečí a kvalitní citové pouto poskytují základ emoční bezpečnosti, podporují sebevědomí a adaptivní strategie zvládání stresu. Naopak, rodinná nestabilita, jako je rozvod nebo týrání, narušuje emoční bezpečí a činí mládež zranitelnou vůči duševním obtížím, včetně úzkosti a deprese (Amato, 2000). Kromě rodinného prostředí hrají **vrstevnické vztahy** klíčovou roli při formování odolnosti, zejména v období dospívání, kdy sociální vazby výrazně ovlivňují emoční a behaviorální projevy (Criss et al., 2002).

Pozitivní vzory mezi vrstevníky podporují prosociální chování, zatímco inkluzivní sociální kruhy posilují sounáležitost (tzv. pocit někam patřit) a přijetí. Butler et al. (2022) zdůrazňují, že ochranné síť vrstevníků tlumí dopady nepříznivých situací a poskytují příležitosti pro rozvoj dovedností, emoční sdílení a vzájemnou podporu. Zatímco sociální vlivy mezi vrstevníky jsou často podpůrné, mohou také představovat rizika tím, že podporují negativní chování. Tlak vrstevníků například může vést k rizikovým projevům chování, jako je užívání návykových látek nebo delikvence, což nakonec oslabuje odolnost (Dishion & Dodge, 2005).

Základem vzdělávací dimenze jsou školy s jasnou strukturou, které odolnost podporují tím, že přispívají k rozvoji dovedností, emočnímu růstu a školním úspěchům (Beltman & Mansfield, 2018). Zvláště inkluzivní vzdělávací prostředí hraje klíčovou roli při posilování odolnosti u mladých lidí. Ungar a Theron (2020) zdůrazňují, že školy, které poskytují přístup k materiálním zdrojům, podpůrným vztahům a zkušenostem sociální soudržnosti, významně přispívají k rozvoji odolnosti u žáků. Integrace programů sociálně-emočního učení (SEL) ve školách prokazatelně zlepšuje copingové strategie a emoční regulaci žáků, čímž je vybavuje nezbytnými dovednostmi pro efektivní zvládání obtížných situací (Durlak et al., 2011). Školy, které zajišťují rovný přístup ke kvalitnímu vzdělání a začleňují inkluzivní praktiky, podporují pocit sounáležitosti a přijetí (Scarf et al., 2016).

Zároveň ale existují i faktory, které rozvoj odolnosti ohrožují. Negativní školní klima, charakterizované šikanou a nadměrnou soutěživostí, oslabuje rozvoj odolnosti. Příliš soutěživé prostředí může na žáky vyvíjet nepřiměřený tlak, což vede k vyhoření a snížení vnímání vlastní kompetence (Credé & Kuncel, 2008). V takových podmínkách se vztah mezi žákem a učitelem stává obzvláště důležitým ochranným faktorem, který podporuje odolnost a pomáhá zmírňovat negativní dopady akademických i emočních obtíží. Pozitivní interakce s učiteli nejen zlepšují studijní výsledky, ale také slouží jako ochrana před negativními dopady stresu a nepříznivých životních okolností (Roffey, 2012).

Environmentální úroveň představuje jak přírodní, tak i vybudovanou dimenzi a zaměřuje se na širší systémové podmínky, které ovlivňují rozvoj odolnosti. **Přírodní dimenze** zdůrazňuje význam přístupu k zeleným plochám a kontaktu s přírodou pro podporu duševního a fyzického zdraví. Kontakt s přírodním prostředím je opakovaně spojován s redukcí stresu a zlepšením zdravotních ukazatelů. Stotten (2024) zdůrazňuje, že pravidelný pobyt v přírodě podporuje uvolnění a posiluje celkovou odolnost. Podobně White et al. (2023) zjistili, že přítomnost zeleně a dobře strukturované komunitní prostředí významně snižují biomarkery stresu, což potvrzuje jejich roli v podpoře duševní pohody a zvládání stresu.

Komunitní infrastruktura a stabilita bydlení, které jsou ústředními aspekty tzv. **vybudované dimenze**, rovněž ovlivňují odolnost. Kvalitně navržené veřejné prostory posilují sociální soudržnost a vytvářejí prostor pro rozvoj odolnosti prostřednictvím místní angažovanosti a vzdělávacích příležitostí (Ungar & Theron, 2020). Stabilní bydlení, jak uvádějí Evans et al. (2005), snižuje stresory spojené s nejistotou (nutnost stěhování) a vytváří základ pro emoční pohodu. V kombinaci s dostupnými zdroji tyto prvky podporují pocit sounáležitosti a bezpečí, které jsou nezbytné pro zvládání životních výzev.

Závěr a doporučení

Odolnost je dynamický a komplexní pojem, který sehrává klíčovou roli při pomoci dospívajícím zvládat složitosti jejich vývojového období. Vzniká z neustálé interakce mezi individuálními vlastnostmi, sociálními vztahy a vlivy prostředí, které všechny přispívají ke schopnosti přizpůsobit se, prosperovat a úspěšně čelit výzvám. Budování odolnosti u dospívajících vyžaduje rozvoj klíčových copingových mechanismů, jako je sebekontrola (self-control), vnímaná vlastní účinnost (self-efficacy) a pozitivní emoční naladění (positive affect), zároveň s posilováním podpůrných rodinných a environmentálních faktorů. Ze současně dostupných výzkumů vyplývá několik níže uvedených doporučení, jak systematicky odolnost u dospívajících podporovat.

Sebekontrola

představuje klíčovou složku odolnosti, která dospívajícím umožňuje účinně regulovat své emoce a chování, zejména v náročných a stresových situacích. Zahrnuje osvojování strategií zvládání nepohody, schopnost překonávat obtíže a dovednost odkládat okamžité uspokojení (touhy) ve prospěch dlouhodobějších cílů (Morrison & Pidgeon, 2017). Výzkumy ukazují, že dospívající s vyšší mírou sebekontroly vykazují nižší míru agresivního a impulzivního chování a lépe odolávají negativním dopadům stresu díky posílení pocitu autonomie a kontroly nad situací (Ayduk & Gyurak, 2008). K rozvoji těchto schopností efektivně přispívají intervenční programy zaměřené na všímavost, emoční regulaci a kognitivní flexibilitu, které podporují adaptivní reakce na stres a zvyšují celkovou psychickou odolnost mladých lidí (Ronen & Rosenbaum, 2010).

Vnímaná vlastní účinnost

je prvek významně ovlivňující schopnost dospívajících zvládat náročné situace a překonávat překážky. Pojem, původně definovaný Albertem Bandurou, odráží přesvědčení jedince o vlastní schopnosti úspěšně vykonat konkrétní úkoly či dosáhnout cílů (Bandura & Wessels, 1997). Vyšší úroveň vlastní vnímané účinnosti podporuje vytrvalost, optimismus a adaptivní copingové strategie, což vede k lepšímu zvládání stresu a zvýšené odolnosti (Schunk & DiBenedetto, 2021). Vnímání vlastní účinnosti může být budováno pomocí rozvíjení zkušeností s dosahováním úspěchu, modelováním pozitivních vzorů, posilováním vnitřní motivace, podporou autonomie a stanovením dosažitelných cílů (Kleppang et al., 2023).

Pozitivní emoční naladění

jako radost, naděje a hrdost jsou klíčovými faktory odolnosti. Posilují kognitivní a emoční flexibilitu, a to umožňuje dospívajícím čelit výzvám s kreativitou a optimismem (Fredrickson, 2001). Lidé s vysokou mírou pozitivních emocí mají nižší riziko úzkosti a deprese, protože tyto emoce působí jako ochranný štít proti stresu a podporují psychickou pohodu (Lyubomirsky et al., 2005). Pozitivní emoce také podporují mezilidské vztahy a prosociální chování, čímž posilují mezilidské vztahy. Intervence jako deník vděčnosti či přístup založený na silných stránkách zlepšují odolnost tím, že zaměřují pozornost na růstové příležitosti (Fredrickson, 2001).

Celostní přístup,

který propojuje vnitřní copingové mechanismy dospívajících jako je sebekontrola, vnímaná vlastní účinnost či emoční regulace s vnějšími zdroji podpory v rodině, škole a komunitě, představuje zásadní prvek rozvoje odolnosti v evropském i národním kontextu. V České a Slovenské republice, kde dospívající čelí specifickým socioekonomickým a kulturním výzvám, je klíčové tyto přístupy přizpůsobit místním podmínkám. Propojení lokálních iniciativ s osvědčenými evropskými postupy například z oblasti školní prevence, komunitní práce nebo systémové rámcové péče o duševní zdraví může výrazně posílit účinnost intervencí zaměřených na podporu mladé generace. Takto komplexně pojaté strategie mají potenciál nejen pomoci mladým lidem lépe zvládat každodenní stresory a vývojové výzvy, ale také dlouhodobě přispět k jejich psychické pohodě, společenské integraci a zdravému osobnostnímu rozvoji v měnícím se světě.

Literatura

- AMATO, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of marriage and family*, 62(4), 1269-1287. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01269.x>
- AYDUK, Ö., GYURAK, A. & LUERSEN, A. (2008). Individual differences in the rejection-aggression link in the hot sauce paradigm: The case of rejection sensitivity. *Journal of experimental social psychology*, 44(3), 775-782. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2007.07.004>
- BANDURA, A. & WESSELS, S. (1997). *Self-efficacy* (pp. 4-6). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- BELTMAN, S. & MANSFIELD, C. F. (2018). Resilience in education: An introduction. In *Resilience in education: Concepts, contexts and connections* (pp. 3-9). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_1
- BLAKEMORE, S. J. & MILLS, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing?. *Annual review of psychology*, 65(1), 187-207. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202>
- BONANNO, G. A. (2008). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1).
- BUTLER, N., QUIGG, Z., BATES, R., JONES, L., ASHWORTH, E., GOWLAND, S. & JONES, M. (2022). The contributing role of family, school, and peer supportive relationships in protecting the mental wellbeing of children and adolescents. *School Mental Health*, 14(3), 776-788. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09502-9>
- CEFALO, R. & SCANDURRA, R. (2021). Territorial disparities in youth labour market chances in Europe. *Regional Studies, Regional Science*, 8(1), 228-238. <https://doi.org/10.1080/21681376.2021.1925580>
- CONGER, R. D., CONGER, K. J., ELDER JR, G. H., LORENZ, F. O., SIMONS, R. L. & WHITBECK, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child development*, 63(3), 526-541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01644.x>
- CREDE, M. & KUNCEL, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on psychological science*, 3(6), 425-453. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>
- CRISS, M. M., PETTIT, G. S., BATES, J. E., DODGE, K. A. & LAPP, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child development*, 73(4), 1220-1237. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00468>
- DISHION, T. J. & DODGE, K. A. (2005). Peer contagion in interventions for children and adolescents: Moving towards an understanding of the ecology and dynamics of change. *Journal of abnormal child psychology*, 33, 395-400. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-3579-z>
- DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMICKI, A. B., TAYLOR, R. D. & SCHELLINGER, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- EVANS, G. W., GONNELLA, C., MARCYNYSZYN, L. A., GENTILE, L. & SALPEKAR, N. (2005). The role of chaos in poverty and children's socioemotional adjustment. *Psychological science*, 16(7), 560-565. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01575.x>
- FEDER, A., FRED-TORRES, S., SOUTHWICK, S. M. & CHARNEY, D. S. (2019). The biology of human resilience: Opportunities for enhancing resilience across the life span. *Biological psychiatry*, 86(6), 443-453. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.07.012>
- FREDRICKSON, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- GERŐHÁZI, É., KATONA, N. & KOLLÁR, S. G. (2023). Mechanisms linking economic potential of European cities to housing inequalities of young people. *Frontiers in Sustainable Cities*, 5, 1163984. <https://doi.org/10.3389/frsc.2023.1163984>
- GUINTA, M. R. & JOHN, R. M. (2018). Social media and adolescent health. *Pediatric Nursing*, 44(4), 96-201.

- HAJDUK, M., HERETIK, A., VASECKOVA, B., FORGACOVA, L. & PECENAK, J. (2019). Prevalence and correlations of depression and anxiety among Slovak college students. *Bratislavské lekárske listy*, 120(9), 695-698. https://doi.org/10.4149/BLL_2019_117
- HERMANS, E. J., HENDLER, T. & KALISCH, R. (2024). Building resilience: The stress response as a driving force for neuroplasticity and adaptation. *Biological Psychiatry*. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2024.10.016>
- HERRMAN, H., STEWART, D. E., DIAZ-GRANADOS, N., BERGER, E. L., JACKSON, B. & YUEN, T. (2011). What is resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258-265. <https://doi.org/10.1177/070674371105600504>
- HILL, Y., DOLEZAL, M. L., NORDBECK, P. C., DEN HARTIGH, R. J., PINCUS, D., KIEFER, A. W. & RICCA, B. P. (2024). Moving from traits to the dynamic process: The next steps in research on human resilience. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10926771.2024.2431733>
- EUROSTAT (2024). *Living conditions in Europe – housing*. Dostupné 29.5.2025 https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?oldid=669895&utm_source=chatgpt.com
- KECK, M. & SAKDAPOLRAK, P. (2013). What is social resilience? Lessons learned and ways forward. *Erdkunde*, 5-19. <https://doi.org/10.3112/erdkunde.2013.01.02>
- KLEPPANG, A. L., STEIGEN, A. M. & FINBRÅTEN, H. S. (2023). Explaining variance in self-efficacy among adolescents: the association between mastery experiences, social support, and self-efficacy. *BMC public health*, 23(1), 1665. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16603-w>
- KUSS, D. J., KRISTENSEN, A. M. & LOPEZ-FERNANDEZ, O. (2021). Internet addictions outside of Europe: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 115, 106621. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106621>
- LANE, R. D., & SMITH, R. (2021). Levels of emotional awareness: theory and measurement of a socio-emotional skill. *Journal of Intelligence*, 9(3), 42. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9030042>
- LIU, Z. & CHEN, J. K. (2024). Financial Resilience and Adolescent Development: Exploring a Construct of Family Socioeconomic Determinants and Its Associated Psychological and School Outcomes. *Child Indicators Research*, 17(5), 2283-2318. <https://doi.org/10.1007/s12187-024-10164-z>
- LYUBOMIRSKY, S., KING, L. & DIENER, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?. *Psychological bulletin*, 131(6), 803. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- MCEWEN, B. S. & GIANAROS, P. J. (2010). Central role of the brain in stress and adaptation: links to socioeconomic status, health, and disease. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1186(1), 190-222. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.05331.x>
- MINISTRY OF EDUCATION, YOUTH AND SPORTS OF THE CZECH REPUBLIC (2021). *Strategic Plan of the Ministry for Higher Education for the Period 2021–2030*. Dostupné 30.5.2025 z: <https://msmt.gov.cz/areas-of-work/tertiary-education/strategic-plan-of-the-ministry-for-higher-education-for-the?lang=2>.
- MORRISON, R. & PIDGEON, A. M. (2017). Cultivating resilience and self-control among university students: an experimental study. *Universal Journal of Psychology*, 5(1), 1-7. <https://doi.org/10.13189/ujp.2017.050101>
- NESI, J. (2020). The impact of social media on youth mental health: challenges and opportunities. *North Carolina medical journal*, 81(2), 116-121. <https://doi.org/10.18043/ncm.81.2.116>
- OECD, 2022. *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Dostupné 24.5.2025 z: <https://www.oecd.org>.
- O'REILLY, M., DOGRA, N., WHITEMAN, N., HUGHES, J., ERUYAR, S. & REILLY, P. (2018). Is social media bad for mental health and wellbeing? Exploring the perspectives of adolescents. *Clinical child psychology and psychiatry*, 23(4), 601-613. <https://doi.org/10.1177/1359104518775154>
- PARENTEAU, A. M., BOYER, C. J., CAMPOS, L. J., CARRANZA, A. F., DEER, L. K., HARTMAN, D. T., ... & HOSTINAR, C. E. (2023). A review of mental health disparities during COVID-19: Evidence, mechanisms, and policy recommendations for promoting societal resilience. *Development and Psychopathology*, 35(4), 1821-1842. <https://doi.org/10.1017/S0954579422000499>

- ▣ PISA, 2018. *Programme for International Student Assessment: Insights on Youth Performance*. Dostupné 30.5.2025
z <https://www.oecd.org/pisa/>
- ▣ REMES, O., MENDES, J. F. & TEMPLETON, P. (2021). Biological, psychological, and social determinants of depression: a review of recent literature. *Brain sciences*, 11(12), 1633. <https://doi.org/10.3390/brainsci11121633>
- ▣ ROFFEY, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin?. *Educational and child psychology*, 29(4), 8. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.8>
- ▣ RONEN, T. & ROSENBAUM, M. (2010). Developing learned resourcefulness in adolescents to help them reduce their aggressive behavior: Preliminary findings. *Research on Social Work Practice*, 20(4), 410-426. <https://doi.org/10.1177/1049731509331875>
- ▣ RUTTER, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology*, 24(2), 335-344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- ▣ SCARF, D., MORADI, S., MCGAW, K., HEWITT, J., HAYHURST, J. G., BOYES, M., ... & HUNTER, J. A. (2016). Somewhere I belong: Long-term increases in adolescents' resilience are predicted by perceived belonging to the in-group. *British Journal of Social Psychology*, 55(3), 588-599. <https://doi.org/10.1111/bjso.12137>
- ▣ SCHUNK, D. H. & DIBENEDETTO, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science*, 8, 153-179. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>
- ▣ SMALIUKIENĖ, R., BEKESIENE, S. & HOSKOVA-MAYEROVA, S. (2024). Emotional resilience for wellbeing and employability: the role of learning and training. *Frontiers in Psychology*, 15, 1379696. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1379696>
- ▣ SHAH, E. N., SZWEDO, D. E. & ALLEN, J. P. (2024). Adolescent close friendships, self-perceived social acceptance, and peer-rated likeability as predictors of wellbeing in young adulthood. *Frontiers in Developmental Psychology*, 2, 1435727. <https://doi.org/10.3389/fdpys.2024.1435727>
- ▣ SMEETS, T. (2010). Autonomic and hypothalamic-pituitary-adrenal stress resilience: Impact of cardiac vagal tone. *Biological psychology*, 84(2), 290-295. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2010.02.015>
- ▣ SOUTHWICK, S. M., BONANNO, G. A., MASTEN, A. S., PANTER-BRICK, C. & YEHUDA, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European journal of psychotraumatology*, 5(1), 25338. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- ▣ SRIVASTAVA, S. (2023). The evolution of education: Navigating 21st-century challenges. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 5(5), 1-9. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i05.6314>
- ▣ STOTTEN, R. (2024). The natural domain and its social representation in the community resilience concept. *Sustainable Development*, 32(2), 1458-1470. <https://doi.org/10.1002/sd.2681>
- ▣ TRADING ECONOMICS (2025). *European Union Youth Unemployment Rate*. Dostupné 26.5.2025
z <https://tradingeconomics.com/european-union/youth-unemployment-rate>
- ▣ TWENGE, J. M. & CAMPBELL, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive medicine reports*, 12, 271-283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- ▣ UDDIN, L. Q. (2021). Cognitive and behavioural flexibility: neural mechanisms and clinical considerations. *Nature Reviews Neuroscience*, 22(3), 167-179. <https://doi.org/10.1038/s41583-021-00428-w>
- ▣ UNGAR, M. & THERON, L. (2020). Resilience and mental health: How multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The Lancet Psychiatry*, 7(5), 441-448. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30434-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30434-1)
- ▣ WHITE, M. P., HARTIG, T., MARTIN, L., PAHL, S., VAN DEN BERG, A. E., WELLS, N. M., ... & VAN DEN BOSCH, M. (2023). Nature-based biopsychosocial resilience: An integrative theoretical framework for research on nature and health. *Environment International*, 181, 108234. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2023.108234>

- ▣ WORLD HEALTH ORGANIZATION (2024). *WHO and UNICEF release guidance to improve access to mental health care for children and young people*. Dostupné 20.5.2025 z <https://www.who.int/news/item/09-10-2024-who-and-unicef-launch-guidance-to-improve-access-to-mental-health-care-for-children-and-young-people>
- ▣ TRADING ECONOMICS (2025). *European Union Youth Unemployment Rate*. Dostupné 26.5.2025 z <https://tradingeconomics.com/european-union/youth-unemployment-rate>
- ▣ WOLFF, S. & WOLFF, S. (1995). The concept of resilience. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 29(4), 565-574. <https://doi.org/10.3109/00048679509064968>
- ▣ YAMAMOTO, T., TOKI, S., SIEGLE, G. J., TAKAMURA, M., TAKAISHI, Y., YOSHIMURA, S., ... & YAMAWAKI, S. (2017). Increased amygdala reactivity following early life stress: a potential resilience enhancer role. *BMC psychiatry*, 17, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1201-x>
- ▣ ZIMMERMAN, M. A. (2013). Resiliency theory: A strengths-based approach to research and practice for adolescent health. *Health Education & Behavior*, 40(4), 381–383. <https://doi.org/10.1177/1090198113493782>

Vplyv preventívneho programu sociálno-emocionálneho učenia Druhý krok na správanie a postoje žiakov 5. ročníka ZŠ

Eva GAJDOŠOVÁ – Erik RADNÓTI

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Branislav GAJDOŠ

Súkromná základná škola, Bratislava

Abstrakt: príspevok prezentuje výsledky výskumu efektívnosti medzinárodného preventívneho programu sociálno-emocionálneho učenia Druhý krok na zmenu školského správania a postojov žiakov ku škole, rodičom a k sebe samému. Výskumné zistenia ukázali percentuálny vplyv programu na pozitívnu zmenu postoje a správania žiakov, v premennej negativizmus žiakov smerom k zníženiu úrovne bol vplyv programu štatisticky významný.

Kľúčové slová: prevencia, preventívny program, správanie, postoje.

Úvod

V slovenských školách sa dostala výrazne do popredia podpora a rozvoj duševného zdravia žiakov, ich wellbeing, spokojnosť v triede a pozitívne prejavy správania. Preto je veľmi dôležité, aby sa venovala adekvátne pozornosť rozvíjaniu efektívnych intervencií, ktoré reálne pomôžu k vhodnej, alebo k primeranej podpore zdravia, ale rovnako aj k prevencii duševného zdravia. Pozornosť treba venovať hľadaniu efektívnych stratégií cez pozitívnu pedagogiku a pozitívnu psychológiu o riešení novodobých sociálno-patologických javov v škole, akými sú v súčasných školách najmä agresia, šikanovanie a kyberšikanovanie, intolerancia, rasizmus, apatia a strata zmyslu života žiakov, ale aj suicídne pokusy a samovraždy mladistvých.

Dôraz je potrebné v školách klást' na realizáciu krátkodobých, stredne dlhých, ale najmä dlhodobých preventívnych programov (zameraných na riešenie konfliktov a kríz v triedach, na rozvíjanie asertivity, empatie, na zvládanie krízovej intervencie a krízového manažmentu aj prostredníctvom rozvoja emocionálnej inteligencie detí a mladých ľudí). Tieto kritériá spĺňa aj medzinárodný preventívny program Second Step/Druhý krok, ktorý rozvíja sociálne a emocionálne zručnosti žiakov, a tak pomáha pozitívne podporovať ich postoje a prejavy správania.

Celkovo je program štruktúrovaný do troch základných blokov – Unit I, II, III a sociálno-emocionálne kompetencie žiakov v nich rozvíja nasledovne:

Unit I. je blok empatie

Empatia je považovaná za centrálny prvok emocionálnej inteligencie a emocionálnej kompetencie. Základným cieľom bloku je rozvíjať u žiakov ich empatiu a empatické zručnosti potrebné na poznávanie a identifikovanie vlastných, ale aj cudzích emócií, uvedomovať si možné príčiny vzniku emócií vyskytujúcich sa v sociálnych interakciách a empaticky odpovedať na reakcie a správanie iných okolo seba.

Unit II. je blok regulovania emócií a riešenia problémov

Základným cieľom bloku je naučiť žiakov prakticky používať prosociálne zručnosti, adekvátne odpovedať a správať sa v sociálnych vzťahoch, nepoužívať tak časté agresívne či impulzívne jednanie, naučiť sa používať upokojujúce relaxačné techniky a vhodne riešiť konkrétne životné konflikty a problémové situácie.

Unit III. je blok zameraný na regulovanie hnevu

Základným cieľom bloku je naučiť žiakov technikám odstraňovania a redukovania hnevu vo svojom správaní, obmedzovať, resp. nepoužívať nepriateľské správanie voči svojim rovesníkom a konštruktívne regulovať nielen hnev, ale aj iné veľmi intenzívne emócie v správaní a konaní a aplikovať to všetko v konkrétnych situáciách. Výsledky aplikácie programu v základných školách v štátoch Európskej únie a v Amerike sú veľmi priaznivé. Potvrdzujú, že program:

- ❖ skvalitňuje prosociálne správanie žiakov (Hastings, Zahn-Waxler, Robinson, Usher, Bridges, 2000), rozvíja ich sociálne zručnosti a zmysel pre pomoc iným. U účastníkov programu sa zistil rozvoj empatie a zníženie agresivity (McMahon a Washburn, 2003);
- ❖ zlepšuje akceptáciu žiakov spolužiakmi (Fabes a kol., 1994) a zvyšuje frekvenciu pozitívnych alebo neutrálnych vzťahov so spolužiakmi;
- ❖ znižuje agresivitu žiakov (Crick, Dodge, 1994) efektívnym riadením emócií (Underwood, 1992) a zvyšuje úroveň sociálno-emocionálnych kompetencií žiakov (Eisenberg a kol., 1997);
- ❖ učí žiakov poskytnúť emocionálnu podporu a pomoc iným (Carlo, Knight, Eisenberg, Rotenberg, 1991, Litvack-Miller, McDougall, Romney, 1997);
- ❖ znižuje anxiету, depresiu, asociálne a antisociálne správanie žiakov (Schick a Cierpka, 2003) a zvyšuje prihladenie na potreby iných;
- ❖ rozvíja sociálne zručnosti a znižuje fyzickú a verbálnu agresiu detí materských škôl (McMahon a kol., 2000), absolventi programu menej často narušujú svojim správaním prostredie triedy než deti, ktoré programom neprešli;
- ❖ pozoruhodný je tiež výsledok, že program zvyšuje školskú úspešnosť a prospech žiakov (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, 2001).

Cieľ výskumu

V tomto výskume bolo primárnym cieľom zistiť vplyv preventívneho programu Druhý krok na šikanovanie v školách, na pozitívnu zmenu školského správania žiakov 5. ročníka a na ich postoje ku škole.

5. ročník sme vybrali zámerne, keďže je to prvý ročník na II. stupni základných škôl. Žiaci – piataci prechádzajú do edukačného procesu vyznačujúceho sa odlišnými aspektami, napr. nový triedny učiteľ, viacerí noví spolužiaci, každý predmet učí iný učiteľ s odlišnými výchovno-vzdelávacími prístupmi, metódami, prostriedkami, mladí ľudia tohto veku zároveň prechádzajú vážnymi biologickými, fyziologickými, psychologickými zmenami nastupujúcej puberty.

Zaujímalo nás do akej miery longitudinálny preventívny program DRUHÝ KROK pozitívne ovplyvní vybrané dimenzie školského správania žiakov 5. ročníka (sociabilita, samostatnosť, vôľová sebakontrola, tvorivosť, pozornosť a pochopenie situácie, impulzivita, negativizmus a emočná labilita). Či bude mať pozitívny vplyv aj na zmenu postojov žiakov ku škole, učiteľom, spolužiakom, rodičom a k sebe samému.

Na základe cieľa výskumu sme formulovali dve základné výskumné otázky:

1. Existujú významné rozdiely v prejavoch školského správania u žiakov 5. ročníka inkluzívnej základnej školy (sociabilita, samostatnosť, vôľová sebakontrola, tvorivosť, pozornosť a pochopenie situácie, impulzivita, negativizmus a emočná labilita) pred a po aplikovaní preventívneho Programu rozvoja tolerance?
2. Existujú významné rozdiely v postojoch žiakov 5. ročníka inkluzívnej základnej školy (postoj ku škole, učiteľovi, spolužiakom, rodičom a k sebe samému) pred aplikovaním Programu rozvoja tolerance a po jeho ukončení?

Metóda výskumu

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 79 žiakov tried 5. ročníka z troch základných škôl v Bratislave. Výber výskumného súboru bol zámerný a vyčerpávajúci.

Výskumné metódy

Vo výskume sme využili dve výskumné metódy – Škálový dotazník školského správania a Test sémantického výberu.

Škálový dotazník školského správania žiaka ŠDŠS

(Mezera, A., Škeřík, L., Kubíče, J., Psychodiagnostika, Bratislava, 2000)

Dotazník ŠDŠS autora Mezera a kol. je zameraný na zistenie výskytu a intenzity viacerých typických a atypických prejavov školského správania, ktoré následne predisponujú deti a dospievajúcich k poruchám na úrovni disociality. Získanie validných diagnostických informácií umožní plánovať preventívne opatrenia, ale aj modifikovať ďalšie pedagogické postupy pri riešení aktuálnych problémov žiakov, ako aj zvoliť vhodnú stratégiu primárnej a sekundárnej prevencie v procese výchovy a vzdelávania mladistvých.

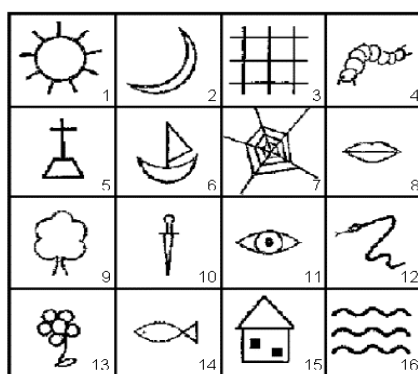
Dotazníkom ŠDŠS možno získať poznatky o týchto dimenziách školského správania: pochopenie, vhl'ad do situácie, kreativita, koncentrácia pozornosti, impulzivita, vôľová sebakontrola, samostatnosť, sociabilita, negativizmus a emočná labilita. Dimenzie školského správania sa posudzujú na stupnici 1 – 5 bodov (podľa školskej klasifikácie, kde 1 znamená najlepšie hodnotenie daného prejavu správania).

Test sémantického výberu TSV

(Doležal, 1962)

Autorom Testu sémantického výberu (TSV) je český psychiater Doležal. Test vytvoril v 60. rokoch minulého storočia (Smékal, 1990) a používa sa dodnes. Test sémantického výberu pozostáva zo sady verbálnych podnetov a sady 16 obrázkov, ktoré reprezentujú 16 schematických archetypických symbolov (slnko, mesiac, mriežka, červ, hrob, loďka, pavučina, ústa, strom, dýka, oko, had, kvet, ryba, dom, voda), (Blatný, 2006).

Obrázok 1 Štandardné obrázky Testu sémantického výberu



Princípom tejto metódy je, že pokusná osoba prideluje k cieľovým pojmom obrázky, ktoré s týmto pojmom podľa jej názoru súvisia. Štandardne sa prideluje ku každému pojmu 8 obrázkov. Medzi pojмами sú umiestnené významovo protikladné, tzv. referenčné pojmy, t. j. radosť a strach, na základe ktorých sa test vyhodnocuje (Blatný, 2006). Pri vyhodnotení je možnosť zistiť postoj testovanej osoby k vybranému objektu prostredníctvom jeho zaradenia do jedného zo 4 kvadrantov (radosť, strach, ambivalencia, indiferencia).

Procedúra

Išlo o kvantitatívny výskum. Empirickými ukazovateľmi úrovne dimenzií školského správania sú sumačné indexy v jednotlivých skúmaných dimenziách. Deskriptívna štatistika obsahovala priemer, medián, smerodajnú odchýlku, percentá, šikmosť, strmosť. Normalitu dát sme overovali pomocou Shapiro – Wilkovho testu normality a na zistenie efektívnosti psychologickéj intervencie sme vykonali Wilcoxonov znamienkový poradový test. Ak je distribúcia dát nenormálna, alebo sú dáta ordinálne, je Wilcoxonov znamienkový poradový test neparametrickým ekvivalentom Studentovho párového t-testu (Gross-Sampson, 2020, s. 59).

Organizácia výskumu

Výskum v prirodzených podmienkach školy sa uskutočnil vo vybraných triedach 5. ročníka troch základných škôl v mesiacoch september 2023 – február 2024. V tom čase sa na hodinách etickej výchovy aplikoval preventívny program Druhý krok. Psychologické aktivity preventívneho programu aplikoval v každej triede v programe vyškolený učiteľ etickej výchovy. Aktivity prebiehali na vyučovacích hodinách vždy raz týždenne jednu vyučovaciu hodinu.

Výsledky

Školské správanie žiakov

Zaujímalo nás, v ktorých dimenziách školského správania žiakov (sociabilita, samostatnosť, vôľová sebakontrola, tvorivosť, pozornosť a pochopenie situácie, impulzivita, negativizmus a emočná labilita) nastane po polročnom aplikovaní preventívneho programu Druhý krok štatisticky významná zmena.

Tabuľka 1 Deskriptívna tabuľka výsledkov Dotazníka školského správania žiaka

		Počet	Mean	P - value of Shapiro – Wilk	Signifikancia
Pochopenie, vhl'ad do situácie	Posttest	79	23,468	< ,001	0,057
	Pretest	79	22,595	0,017	
Tvorivosť	Posttest	79	14,025	0,017	0,205
	Pretest	79	13,595	0,023	
Pozornosť	Posttest	79	9,139	< ,001	0,175
	Pretest	79	9,722	0,002	
Impulzivita	Posttest	79	12,392	< ,001	0,224
	Pretest	79	12,810	0,009	
Vôľová sebakontrola	Posttest	79	15,481	< ,001	0,627
	Pretest	79	15,481	< ,001	
Samostatnosť	Posttest	79	23,139	0,028	0,396
	Pretest	79	22,785	0,002	
Sociabilita	Posttest	79	21,873	0,028	0,737
	Pretest	79	21,962	0,017	
Negativizmus	Posttest	79	8,899	< ,001	0,003
	Pretest	79	10,127	< ,001	
Emočná labilita	Posttest	79	9,810	< ,001	0,763
	Pretest	79	9,884	< ,001	

Analýza výsledkov výskumu školského správania a jeho psychologických dimenzií ukázala (tab. 1), že úroveň sledovaných prejavov správania sa u žiakov vo všetkých triedach zlepšila, možno teda konštatovať, že po intervencii programu Druhý krok žiaci disponujú vysokou úrovňou porozumenia a vhl'adu do sociálnych situácií ($M_1 = 22,59$, $M_2 = 23,46$), tiež samostatnosťou ($M_1 = 22,78$, $M_2 = 23,13$) a tvorivosťou ($M_1 = 13,59$, $M_2 = 14,02$). Nízkú úroveň sme zaznamenali pred a po realizácii programu v dimenzii pozornosť ($M_1 = 9,72$, $M_2 = 9,13$) a strednú úroveň v dimenzii emočná labilita ($M_1 = 9,81$, $M_2 = 9,68$). Štatisticky

významný rozdiel sa potvrdil v dimenzii negativizmu, v ktorom sa po programe výraznejšie znížila jeho úroveň ($M_1 = 10,12$, $M_2 = 8,89$) na hladine významnosti $p = 0,003$. Vecná signifikancia dosiahla úroveň stredného efektu ($r = -0,460$).

Postoje žiakov

Postoje sme skúmali využitím Testu sémantického výberu ako efektívnej projektívnej metódy. Chceli sme získať informácie o konkrétnych postojoch žiakov inkluzívnej školy ku škole, k učiteľom, spolužiakom, rodičom a k sebe samému a či dlhšia aplikácia preventívneho programu Druhý krok ovplyvní tieto postoje a podporí pozitívnu štatisticky významnú zmenu. Postoje mohli nadobudnúť nasledujúce hodnoty: pozitívny, ambivalentný, negatívny, ľahostajný a nevyhranený postoj. Ďalej podávame výsledky o konkrétnych postojoch žiakov inkluzívnej školy ku škole a blízkym osobám.

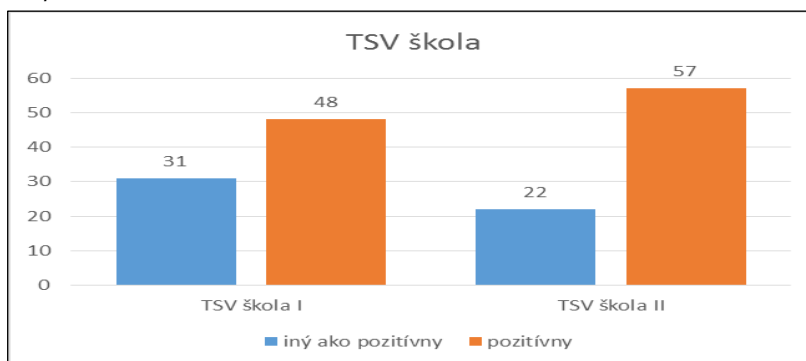
➤ Postoj ku škole

Sledovanie postojov žiakov tried 5. ročníka ku škole ukázalo, že **pred realizáciou programu Druhý krok malo pozitívny postoj ku škole 48 žiakov (60,8 %), po programe to bolo 57 žiakov (72,1 %)**. Možno konštatovať, že program mal vplyv na pozitívnu zmenu 11 žiakov (13,9 %), ktorí po absolvovaní preventívneho programu **zmenili svoj ľahostajný postoj ku škole na pozitívny, 5 žiaci (6,3 %) z ambivalentného na pozitívny, a 2 žiaci (2,5 %) z nevyhraneného na pozitívny**. Tieto zmeny v postoji ku škole však nie sú štatisticky významné ($p = 0,272$). Vecná signifikancia vyjadrená Cramerovým V dosahuje úroveň nízkeho efektu ($V = 0,276$).

Tabuľka 2 Zmena postoja ku škole po intervencii

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Pozitívny bez zmeny	39	49,4	49,4	49,4
Ľahostajný na pozitívny	11	13,9	13,9	63,3
Ambivalentný na pozitívny	5	6,3	6,3	69,6
Nevyhranený na pozitívny	2	2,5	2,5	72,2
Pozitívny na ambivalentný	3	3,8	3,8	75,9
Pozitívny na ľahostajný	4	5,1	5,1	81
Pozitívny na nevyhranený	2	2,5	2,5	83,5
Ambivalentný bez zmeny	1	1,3	1,3	84,8
Ambivalentný na ľahostajný	1	1,3	1,3	86,1
Negatívny na ľahostajný	2	2,5	2,5	88,6
Ľahostajný bez zmeny	4	5,1	5,1	93,7
Ľahostajný a negatívny	1	1,3	1,3	94,9
Nevyhranený na ľahostajný	1	1,3	1,3	96,2
Ľahostajný na nevyhranený	3	3,8	3,8	100
Spolu	79	100	100	

Graf 1 Postoj ku škole pred a po intervencii



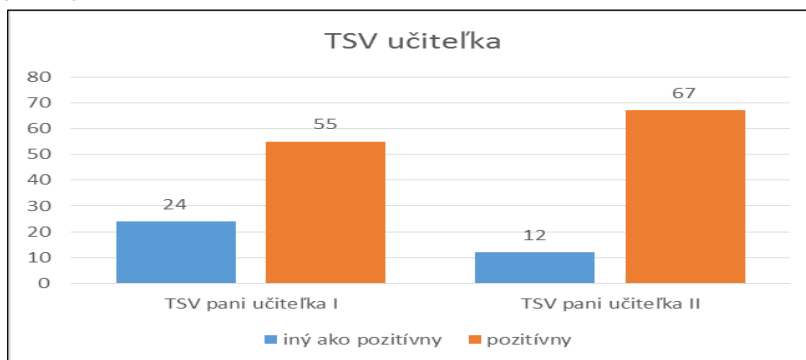
➤ Postoj k učiteľom

Pozoruhodný výsledok sme však zaznamenali pri skúmaní postojov žiakov k učiteľom. Ukázalo sa, že pred programom mala pozitívny postoj polovica žiakov (55/69,5 %), po programe sa tento počet zvýšil na 67 žiakov (84,8 %). Analýza výsledkov ďalej ukázala, že 7 žiakov (8,9 %) zmenilo po programe postoj k učiteľom z ľahostajného na pozitívny, 6 žiakov (7,6 %) z ambivalentného na pozitívny, 2 žiaci (2,5 %) z nevyhraného na pozitívny a 3 žiaci (3,8 %) z negatívneho na pozitívny. 49 žiakov (62 %) si ponechalo pozitívny postoj. Ide o štatisticky významný rozdiel v postojoch medzi pretestom a posttestom ($p = 0,029$). Vecná signifikancia vyjadrená Cramerovým V dosahuje úroveň nižšieho efektu ($V = 0,217$).

Tabuľka 3 Zmena postoja k učiteľom po intervencii

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Pozitívny bez zmeny	49	62	62	62
Ľahostajný na ambivalentný	2	2,5	2,5	64,6
Ľahostajný na pozitívny	7	8,9	8,9	73,4
Ambivalentný na pozitívny	6	7,6	7,6	81
Nevyhraný na pozitívny	2	2,5	2,5	83,5
Negatívny na pozitívny	3	3,8	3,8	87,3
Pozitívny na ambivalentný	2	2,5	2,5	89,9
Pozitívny na ľahostajný	2	2,5	2,5	92,4
Pozitívny na nevyhraný	2	2,5	2,5	94,9
Ambivalentný bez zmeny	1	1,3	1,3	96,2
Ľahostajný bez zmeny	2	2,5	2,5	98,7
Nevyhraný na ambivalentný	1	1,3	1,3	100
Spolu	79	100	100	

Graf 2 Postoj k učiteľom pred a po intervencii



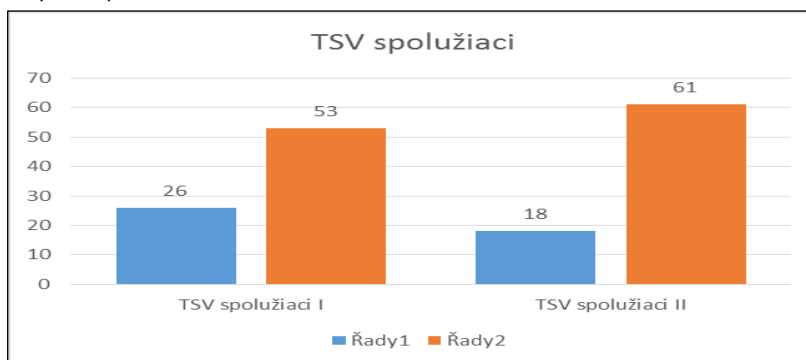
➤ Postoj k spolužiakom

Pred intervenciou malo 53 žiakov pozitívny postoj k svojim spolužiakom. Po intervencii sa u ďalších 17 žiakov zmenil k pozitívnemu. Môžeme konštatovať, že po aplikácii programu disponovalo pozitívnym postojom už 61 žiakov zo 79 participantov, u 7 žiakov nastala zmena postoja z ľahostajného na pozitívny (8,9 %), u 6 žiakov (7,6 %) z ambivalentného na pozitívny, u 2 žiakov (2,5 %) z nevyhraného na pozitívny a u 2 žiakov z negatívneho na pozitívny (2,5 %). Nebola to však štatisticky významná zmena v preteste a postteste ($p = 0,490$). Vecná signifikancia vyjadrená Cramerovým V dosahuje úroveň stredného efektu ($V = 0,302$).

Tabuľka 4 Zmena postoja ku spolužiakom po intervencii

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Pozitívny bez zmeny	44	55,7	55,7	55,7
Ľahostajný na pozitívny	7	8,9	8,9	64,6
Ambivalentný na pozitívny	6	7,6	7,6	72,2
Nevyhranený na pozitívny	2	2,5	2,5	74,7
Negatívny na pozitívny	2	2,5	2,5	77,2
Pozitívny na ambivalentný	4	5,1	5,1	82,3
Pozitívny na ľahostajný	3	3,8	3,8	86,1
Pozitívny na nevyhranený	1	1,3	1,3	87,3
Ambivalentný bez zmeny	2	2,5	2,5	89,9
Ambivalentný na ľahostajný	1	1,3	1,3	91,1
Ľahostajný bez zmeny	3	3,8	3,8	94,9
Nevyhranený na negatívny	1	1,3	1,3	96,2
Pozitívny na negatívny	1	1,3	1,3	97,5
Negatívny bez zmeny	2	2,5	2,5	100
Spolu	79	100	100	

Graf 3 Postoj k spolužiakom pred a po intervencii



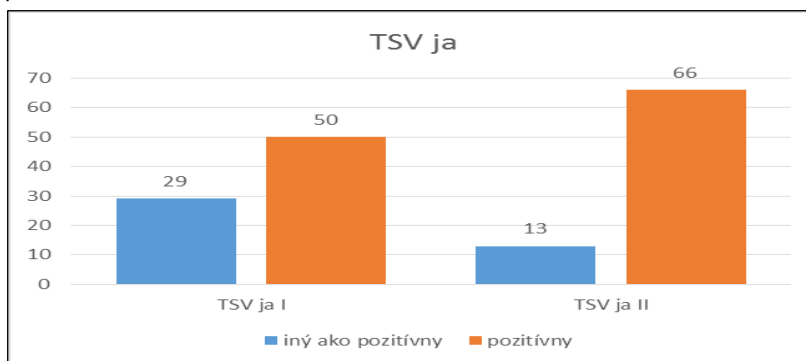
➤ Postoj k sebe samému, k JA

Pred realizáciou programu Druhý krok malo pozitívny postoj k sebe samému 50 žiakov (63,4 %). Po programe sa situácia zmenila, tento počet ešte narástol na 66 žiakov (73,5 %). **Tento rozdiel sa ukázal ako štatisticky vysoko významný ($p = 0,001$), čím sa potvrdilo, že dlhšie pôsobiaci preventívny program sociálno-emocionálneho učenia Druhý rok pozitívne mení aj postoje k sebe samému, k svojmu JA, čo je výrazným efektom programu.** Pri hlbšom pohľade na výsledky sme zaznamenali zmenu z ambivalentného postoja na pozitívny u 8 žiakov (10,1 %), z nevyhraneného na pozitívny u 2 žiakov (2,5 %) a z negatívneho na pozitívny postoj pri jednom žiakovi (1,3 %). Zistili sme, že existuje zmena postoja žiakov z ľahostajného na pozitívny po programe, je dokonca štatisticky významná ($p = 0,060$), k čomu došlo u 11 žiakov (13,9 %). Vecná signifikancia vyjadrená Cramerovým V dosahuje úroveň stredného efektu ($V = 0,328$).

Tabuľka 5 Zmena postoja k sebe samému, k Ja po intervencii

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Pozitívny bez zmeny	44	55,7	55,7	55,7
Ľahostajný na ambivalentný	2	2,5	2,5	58,2
Ľahostajný na pozitívny	11	13,9	13,9	72,2
Ambivalentný na pozitívny	8	10,1	10,1	82,3
Nevyhraný na pozitívny	2	2,5	2,5	84,8
Negatívny na pozitívny	1	1,3	1,3	86,1
Pozitívny na ambivalentný	4	5,1	5,1	91,1
Pozitívny na ľahostajný	1	1,3	1,3	92,4
Pozitívny na nevyhraný	1	1,3	1,3	93,7
Ambivalentný na bez zmeny	2	2,5	2,5	96,2
Negatívny na ľahostajný	1	1,3	1,3	97,5
Ľahostajný na nevyhraný	2	2,5	2,5	100
Spolu	79	100	100	

Graf 4 Postoj k Ja pred a po intervencii



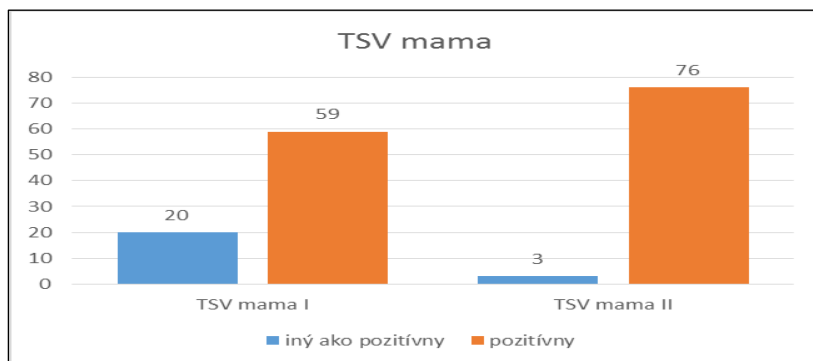
➤ Postoj k mame

Výsledky výskumu tiež ukázali, že vplyvom programu Druhý krok sa zmenili aj postoje žiakov k ľuďom okolo seba. V prípade postoja žiakov k mame sme zistili, že pred programom bol tento postoj u 57 žiakov (72,2 %) pozitívny, a tak aj zostal. Ďalej sa však ukázalo, že po programe sa zmenil postoj k mame u niektorých ďalších žiakov z ľahostajného na pozitívny – u 12 žiakov (15,2 %) a spolu u 7 žiakov (8,8 %) sa zmenil z ambivalentného, negatívneho a nevyhraného postoja na pozitívny. Takže po intervencii malo až 76 žiakov z celkového počtu 79 pozitívny postoj k matke.

Tabuľka 6 Zmena postoja k mame po intervencii

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Pozitívny bez zmeny	57	72,2	72,2	72,2
Ľahostajný na ambivalentný	1	1,3	1,3	73,4
Ľahostajný na pozitívny	12	15,2	15,2	88,6
Ambivalentný na pozitívny	3	3,8	3,8	92,4
Nevyhraný na pozitívny	2	2,5	2,5	94,9
Negatívny na pozitívny	2	2,5	2,5	97,5
Pozitívny na ambivalentný	1	1,3	1,3	98,7
Pozitívny na ľahostajný	1	1,3	1,3	100
Spolu	79	100	100	

Graf 5 Postoj k mame pred a po intervencii



Výskumné zistenia poukázali na štatisticky významný rozdiel v postojoch k mame v preteste a postteste ($p = 0,001$). Vecná signifikancia vyjadrená Cramerovým V dosiahla úroveň malého efektu ($V = 0,115$).

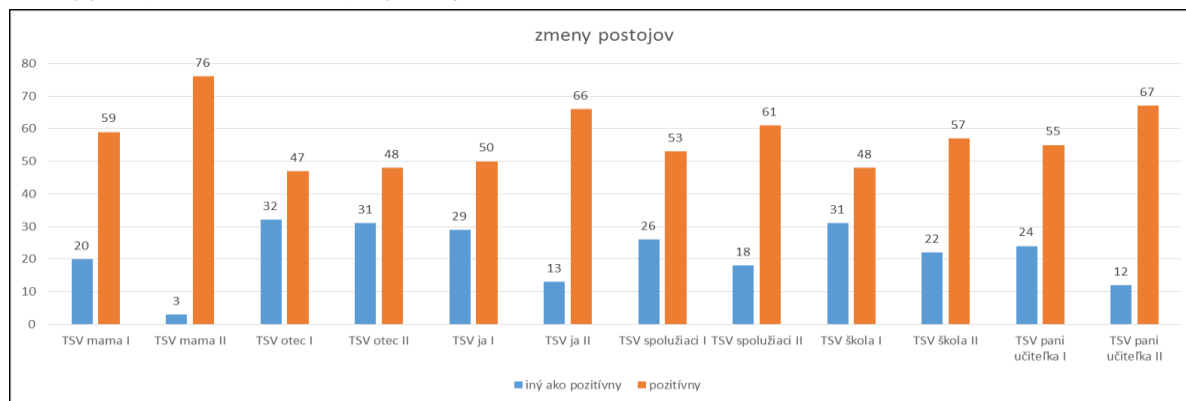
➤ Postoj k otcovi

Pozitívny postoj k otcovi sme zaznamenali v preteste u 32 žiakov (40,5 %). Po aplikácii programu, teda po tejto intervencii, sme zaznamenali výraznú zmenu v postoji k otcovi, 10 žiakov zmenilo postoj z ľahostajného na pozitívny (12,7 %), 4 žiaci (5,1 %) z ambivalentného na pozitívny, 1 žiak (1,3 %) z nevyhraného na pozitívny a 1 žiak (1,3 %) z negatívneho na pozitívny. Takže po aplikácii programu malo 48 žiakov (60,9 %) pozitívny postoj k otcovi. **Rozdiel v postojoch medzi pretestom a posttestom bol však štatisticky nevýznamný ($p = 0,610$).** Vecná signifikancia vyjadrená Cramerovým V dosiahla nízku úroveň efektu ($V = 0,291$).

Tabuľka 7 Zmena postoja k otcovi po intervencii

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Pozitívny bez zmeny	32	40,5	40,5	40,5
Ľahostajný na ambivalentný	1	1,3	1,3	41,8
Ľahostajný na pozitívny	10	12,7	12,7	54,4
Ambivalentný na pozitívny	4	5,1	5,1	59,5
Nevyhraný na pozitívny	1	1,3	1,3	60,8
Negatívny na pozitívny	1	1,3	1,3	62
Pozitívny na ambivalentný	3	3,8	3,8	65,8
Pozitívny na ľahostajný	11	13,9	13,9	79,7
Pozitívny na nevyhraný	1	1,3	1,3	81
Ambivalentný bez zmeny	2	2,5	2,5	83,5
Ambivalentný na nevyhraný	1	1,3	1,3	84,8
Ambivalentný na ľahostajný	4	5,1	5,1	89,9
Negatívny bez zmeny	1	1,3	1,3	91,1
Negatívny na ľahostajný	1	1,3	1,3	92,4
Ľahostajný bez zmeny	1	1,3	1,3	93,7
Ľahostajný na negatívny	1	1,3	1,3	94,9
Nevyhraný na ambivalentný	1	1,3	1,3	96,2
Nevyhraný na negatívny	1	1,3	1,3	97,5
Nevyhraný na ľahostajný	1	1,3	1,3	98,7
Nevyhraný bez zmeny	1	1,3	1,3	100
Spolu	79	100	100	

Graf 6 Zmeny postojov žiakov inkluzívnej ZŠ pred a po intervencii



Teoretické a praktické implikácie

V súčasnej dobe spoločenských kríz a digitálnych technológií sa ukazuje ako veľmi potrebné realizovať preventívne programy na rozvoj osobnosti detí a dospelujúcich priamo v školách a skúmať ich efektívnosť a vplyv na ich osobnostné vlastnosti, prežívanie a správanie, a tak sekundárne ovplyvňovať aj ich tendenciu správať sa pozitívne a voliť morálne správne spôsoby správania. **Preto treba v školskej praxi využívať Program rozvoja sociálno-emocionálneho učenia Druhý krok a realizovať výskumy jeho overenia a účinnosti v školách a v triedach.** Tiež by bolo žiaduce využívať v školách tento program dlhodobo, s možnosťou aplikovať ho počas jedného i viac školských rokov a uskutočňovať výskumy o zmenách v sledovaných dimenziách správania, ako aj vo vlastnostiach osobnosti, tak aj v sociálnych vzťahov v triedach. Vhodné by tiež bolo vo výskumoch efektívnosti programov používať rôznorodé výskumné metódy – dotazníkové i projektívne a zakomponovať do výskumu aj socio-demografické premenné – vek participantov, pohlavie, úplnosť rodiny, výchovné štýly rodičov a ďalšie demografické faktory.

Literatúra

- GAJDOŠOVÁ, E. 2005. Čo je to emocionálna inteligencia a ako ju možno rozvíjať. In: Kol. autorov: Možnosti efektívneho využívania programu proti násiliu v školách SRDCE NA DLANI. Bratislava: Stimul.
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. 2005. Prvé výsledky práce s programom proti násiliu Second Step. In: Zborník z medzinárodnej konferencie a 8. zjazdu AŠP SR a ČR. *Práca školského psychológa pri riešení porúch správania žiakov*. FSVZ.
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. 2005. Pilot Study of Second Step in Slovakian Schools. In: Zborník z konferencie International Consortium on Second Step and Social-Emotional Learning „Sharing our Vision for Children“. Washington, USA, 16. – 18. október 2005.
- GAJDOŠOVÁ, E., HUBINSKÁ, L., JAKUBKOVÁ, V. 2011. Intervencie pracovníkov pomáhajúcich profesií pri riešení problémov a porúch detí v správaní s dôrazom na rozvíjanie ich sociálno-emocionálnej a morálnej zrelosti. Stimul.
- HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., KROPÁČOVÁ, K. a kol. 2013. Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie. BELIANUM.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. 2001. Aplikovaná sociálna psychológia III. Sociálno-psychologický výcvik. Grada Publishing.
- ROLKOVÁ, H. 2017. Sociálno-patologické javy. Vydavateľstvá a nakladateľstvá Alěš Čeněk.
- ROSOVÁ, D. 2018. Preventívny program pre žiakov s poruchami správania. EQUILIBRIA.

▣ ŠRAMKOVÁ, M. 2006. Využitie programu rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov v primárnej a sekundárnej prevencii žiakov základných škôl. In: Prevenia. Informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva. 2006, roč. V, č. 3.

▣ ZELINA, M. a kol. 2016. Škola pre život v interdisciplinárnom kontexte. Tribium.

Neospravedlnené hodiny: Pohľad na záškoláctvo v základných a stredných školách

Mária JANKOVÁ

CVTI SR, Bratislava

Abstrakt: Článok sa zaoberá analýzou záškoláctva v Slovenskej republike v období rokov 2014 – 2024 a zameriava sa na identifikáciu hlavných trendov, regionálnych rozdielov a faktorov ovplyvňujúcich tento fenomén. Výsledky ukázali, že záškoláctvo je ovplyvňované sociálnymi, ekonomickými a geografickými faktormi, pričom najvyššia miera záškoláctva bola zaznamenaná v regiónoch s vysokým podielom marginalizovaných komunít. Pandémia COVID-19 výrazne ovplyvnila školskú dochádzku a prehĺbila tak existujúce nerovnosti. Na základe zistení sú v článku navrhnuté ciele opatrenia na zníženie miery záškoláctva, vrátane podpory rodín, zlepšenie školských podmienok a legislatívnych zmien. Analýza zároveň zdôrazňuje potrebu ďalšieho výskumu a systematických opatrení na podporu inkluzívneho vzdelávania.

Kľúčové slová: záškoláctvo, školská dochádzka, rizikové správanie, regionálne rozdiely, pandemické vplyvy, inkluzívne vzdelávanie, sociálno-ekonomické faktory.

Úvod

Záškoláctvo je jedným z kľúčových indikátorov rizikového správania žiakov, ktorý ovplyvňuje nielen ich školský výkon a vzdelávací proces, ale aj budúci osobnostný a profesijný rozvoj. Ide o komplexný fenomén, ktorý je formovaný širokou škálou faktorov – od osobných a rodinných podmienok, cez školské prostredie, až po vplyvy sociálneho a ekonomického kontextu. Dlhodobá nepravidelná dochádzka do školy môže mať negatívne následky, ako je zhoršenie študijných výsledkov, oslabenie sociálnych väzieb a zvýšenie rizika predčasného ukončenia vzdelávania.

V Slovenskej republike je záškoláctvo narastajúci problém, ktorý si vyžaduje podrobnú analýzu jeho trendov a regionálnych špecifik. Pandémia COVID-19 priniesla do tejto problematiky nové výzvy. Zavedenie dištančného vzdelávania dočasne viedlo k poklesu zaznamenaných neospravedlnených hodín, súčasne však odhalilo nové formy nepravidelnej dochádzky a slabšieho zapojenia žiakov do vyučovania. Výrazné rozdiely medzi jednotlivými krajinami, typmi škôl a stupňami vzdelávania naznačujú, že tento jav je potrebné riešiť cieľovými intervenciami, ktoré zohľadnia regionálne a sociálne špecifiká.

Cieľom tohto článku je analyzovať záškoláctvo v SR v rokoch 2014 – 2024, poukázať na jeho hlavné trendy a regionálne rozdiely a identifikovať faktory, ktoré tento jav ovplyvňujú. Osobitná pozornosť bude venovaná rozdielom medzi jednotlivými typmi škôl (základné, špeciálne základné, stredné a špeciálne stredné školy) a regionálnym špecifikám, ktoré odrážajú sociálne a ekonomické rozdiely v rámci krajiny. Na základe vykonanej analýzy budú navrhnuté odporúčania na zlepšenie dochádzky a efektívnejšie preventívne opatrenia.

Základným indikátorom pre analýzu je priemerný počet neospravedlnených hodín na žiaka, ktorý poskytuje dôležitý obraz o miere záškoláctva v rôznych školských systémoch a sociálnych prostrediach. Týmto článkom chceme prispieť k hlbšiemu pochopeniu problému a podnietiť tvorbu efektívnych riešení, ktoré podporia pravidelnú dochádzku a zdravý rozvoj žiakov.

Teoretické východiská

Záškoláctvo je komplexný fenomén, ktorý je predmetom intenzívneho záujmu pedagogiky, sociológie a psychológie. Podľa Smitha a Thompsona (2019) sa záškoláctvo definuje ako nepravidelná alebo nedostatočná dochádzka do školy, ktorá je väčšinou spojená so sociálnymi a ekonomickými faktormi. Príčiny záškoláctva sú rôznorodé a zahŕňajú individuálne problémy žiaka (napr. psychologické poruchy, nedostatok motivácie), rodinné faktory (napr. nedostatok rodičovskej podpory, sociálne znevýhodnenie) a faktory spojené so školským prostredím (napr. konflikty s učiteľmi alebo spolužiakmi). (Jones, 2020)

Na regionálnej úrovni sú dôležité socioekonomické podmienky. Ako uvádza správa OECD (2021), vysoká nezamestnanosť a obmedzený prístup k vzdelávaniu v niektorých oblastiach vedú k zvýšenej miere záškoláctva. Naopak, oblasti s lepšou dostupnosťou vzdelávacích služieb a vyššou životnou úrovňou vykazujú nižšie miery neospravedlnených hodín.

Psychologické aspekty záškoláctva sú rovnako zásadné. Podľa Earla (2018) môže absencia záujmu o vzdelávanie odrážať školské negatívne javy, napríklad šikanovanie alebo neprimeraný tlak na výkonnosť. Čiastočným riešením sú preventívne opatrenia, ktoré zahŕňajú posilnenie sociálnych vzťahov v triede a individuálnu podporu pre žiakov ohrozených záškoláctvom. (Brown et al., 2020)

Pre pochopenie záškoláctva na Slovensku je potrebné klásť väčší dôraz na jeho regionálne rozdiely. Ako vyplýva z analýzy CVTI SR (2025), kraje s vyšším podielom marginalizovaných komunít – Košický a Banskobystrický kraj – dlhodobo zaznamenávajú vyššie hodnoty neospravedlnených hodín na žiaka v porovnaní s ostatnými regiónmi. Tieto rozdiely zdôrazňujú potrebu cielej podpory, ako je zlepšenie dostupnosti odborných služieb a inkluzívnych vzdelávacích programov.

Na základe týchto východísk bude článok analyzovať dáta z obdobia rokov 2014 – 2024 tak, aby identifikoval kľúčové faktory a navrhol efektívne preventívne opatrenia.

Metodológia

Metodológia analýzy záškoláctva na Slovensku v rokoch 2014 – 2024 je založená na kvantitatívnom spracovaní dostupných štatistických údajov a ich štruktúrálnej interpretácii. Základným zdrojom dát boli informácie poskytované Centrom vedecko-technických informácií SR (CVTI SR), ktoré zahŕňajú údaje o počte neospravedlnených hodín na žiaka pre jednotlivé ročníky, typy škôl a regionálne členenie. Analýza sa zameriava na tieto aspekty:

Celkový vývoj záškoláctva:

Identifikácia trendov v počte neospravedlnených hodín na žiaka v jednotlivých rokoch s dôrazom na obdobie pred pandémiou COVID-19, počas nej a po jej ukončení.

Porovnanie medzi typmi škôl:

Kvantitatívne porovnanie medzi základnými školami, špeciálnymi základnými školami, strednými školami a špeciálnymi strednými školami, s cieľom identifikovať špecifické problémy v jednotlivých skupinách.

Regionálne rozdiely:

Analýza rozdielov medzi krajinami a okresmi SR, ktoré zdôrazňujú vplyv socioekonomických a geografických faktorov na školskú dochádzku.

Vplyv pandémie COVID-19:

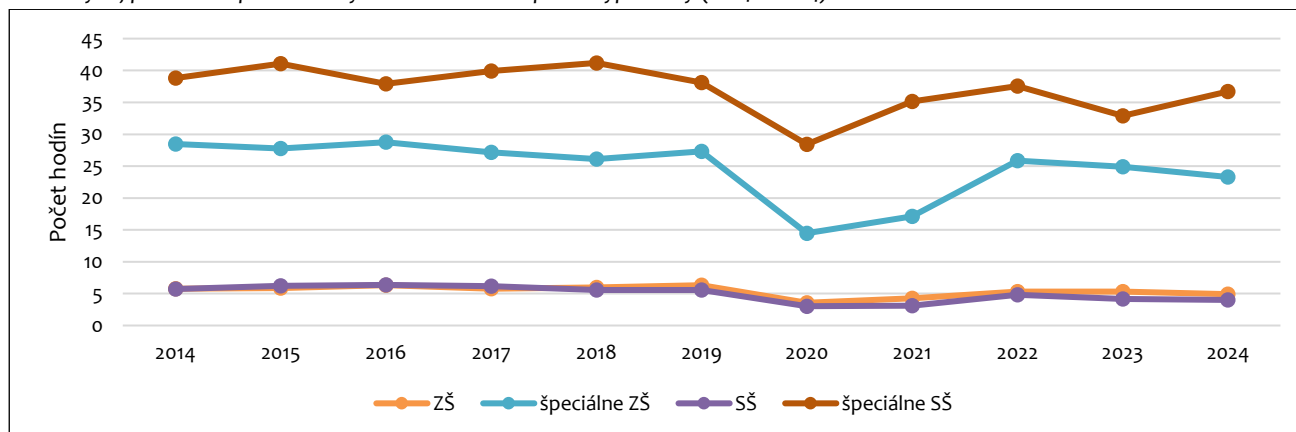
Hodnotenie zmien v dochádzke v období dištančného vzdelávania a identifikácia dlhodobých dopadov na záškoláctvo.

Použité metódy zahŕňajú deskriptívnu štatistiku na analýzu priemerov a rozptylu, ako aj komparatívne metódy na porovnanie rozdielov medzi jednotlivými skupinami. Regionálne rozdiely boli vizualizované prostredníctvom grafov, ktoré poskytujú prehľad o rozložení problému v rámci krajiny.

Dôraz sa kládol na identifikáciu rizikových faktorov a súvislosti medzi záškoláctvom a sociálno-ekonomickými podmienkami, aby bolo možné navrhnuť efektívne intervencie a preventívne opatrenia.

Výsledky**Vývoj záškoláctva v SR (2014 – 2024) a porovnanie podľa typu školy**

Výsledky analýzy ukazujú, že priemerný počet neospravedlnených hodín na žiaka v Slovenskej republike zaznamenal počas sledovaného obdobia mierny nárast. Najvýraznejší nárast bol pozorovaný v rokoch 2020 a 2021, čo zodpovedá obdobiu pandémie COVID-19. Dlhodobé trendy však v posledných rokoch naznačujú stabilizáciu a počet hodín sa postupne vracia k úrovniam pred pandémiou.

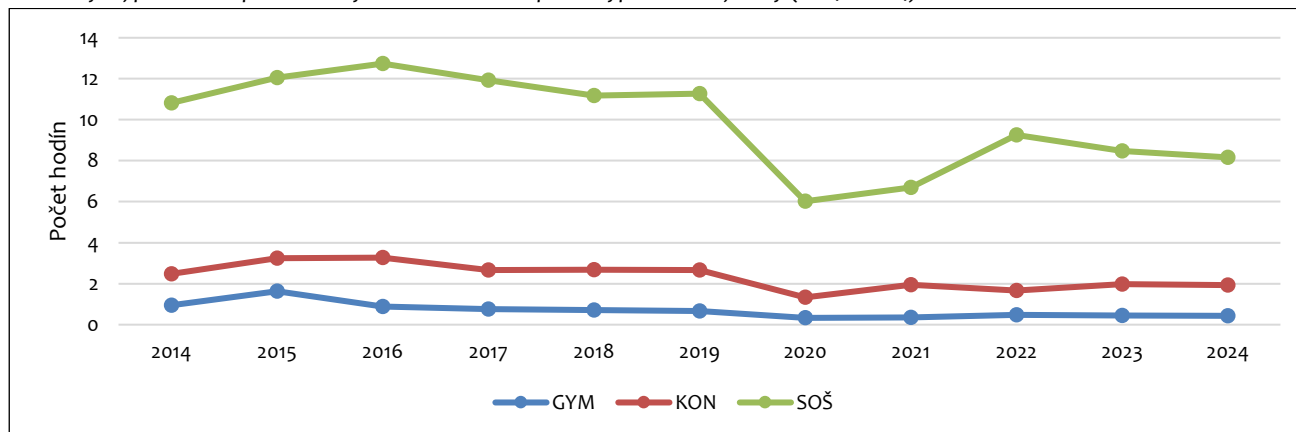
Graf 1 Vývoj počtu neospravedlnených hodín na žiaka podľa typu školy (2014 – 2024)

Zdroj: CVTI SR, vlastné prepočty.

V základných školách sa počet neospravedlnených hodín na žiaka medzi rokmi 2014 až 2019 pohyboval relatívne stabilne okolo hodnôt 5,8 až 6,3 hodiny. Výrazný pokles nastal v školskom roku 2019/2020, keď sa počet znížil na 3,6 hodiny, pravdepodobne v dôsledku obmedzenia výučby a zavedenia dištančného vzdelávania počas pandémie. Od roku 2021 dochádza k postupnému návratu k vyšším hodnotám a v roku 2024 dosahuje 4,92 hodiny na žiaka, čo však stále nie je predpandemická úroveň.

Špeciálne základné školy zaznamenali vyššie hodnoty neospravedlnených hodín v porovnaní s bežnými ZŠ, hodnoty pred pandémiou sa pohybovali medzi 26,1 a 28,8 hodinami. Aj tu bol počas pandémie viditeľný pokles na 14,5 hodiny v roku 2020. Avšak rok 2022 priniesol nárast na 25,9 hodiny, čo môže byť prejavom rôznych problémov so zapojením žiakov do vzdelávania po pandémii. Následne došlo k miernemu zlepšeniu, keď v roku 2024 klesol počet na 23,3 hodiny.

V prípade bežných stredných škôl boli hodnoty nižšie ako v ZŠ, predovšetkým v gymnáziách (GYM), kde sa pohybovali medzi 0,3 až 1,6 hodín, čo naznačuje lepšiu dochádzku. Konzervatóriá (KON) vykazovali vyššie hodnoty, s maximom 2,4 hodín v roku 2016. Najvyššie hodnoty sú tradične evidované v stredných odborných školách (SOŠ), kde pred pandémiou dosahovali až 9,5 hodín a počas pandémie klesli na 4,7 hodín. Tento pokles sa však po pandémii nevrátil na pôvodnú úroveň, čo signalizuje zmeny v správaní žiakov alebo adaptácii na nové vzdelávacie podmienky.

Graf 2 Vývoj počtu neospravedlnených hodín na žiaka podľa typu strednej školy (2014 – 2024)

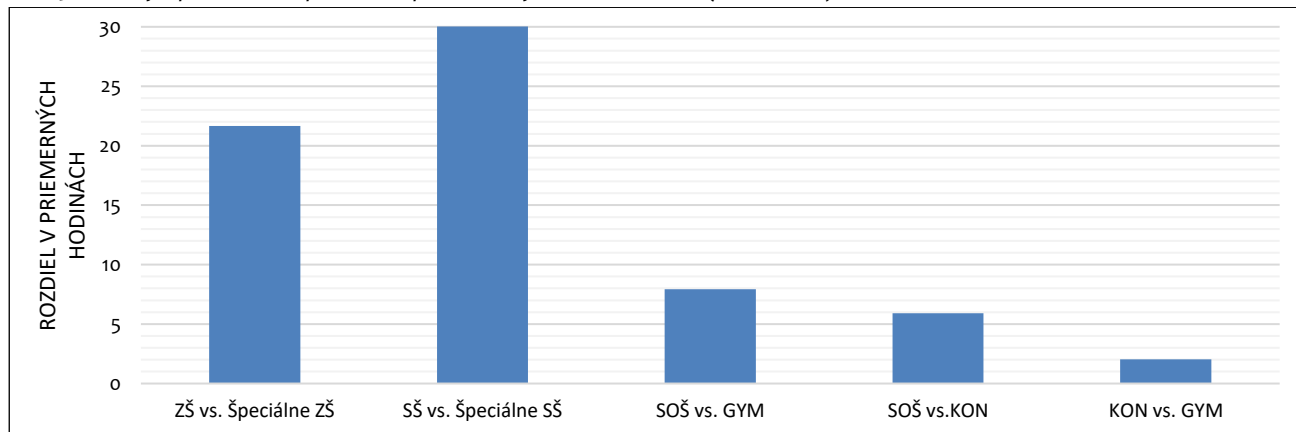
Zdroj: CVTI SR, vlastné prepočty.

Špeciálne stredné školy vykazovali najvyššie hodnoty zo všetkých typov škôl, medzi rokmi 2014 až 2019 kolísali medzi 37,9 a 41,2 hodiny. Počas pandémie v roku 2020 sa tieto hodnoty znížili na 28,4 hodiny, následne ale opäť vzrástli. V roku 2024 sa pohybujú na úrovni 36,7 hodiny, čo je blízko k predpandemickým hodnotám, ale ešte nie sú s nimi úplne v súlade.

Analýza rozdielov medzi typmi škôl odhalila, že špeciálne školy vykazujú najvyšší priemerný počet neospravedlnených hodín na žiaka. Naopak, základné školy majú najnižšiu mieru záškoláctva. Stredné odborné školy a gymnáziá sa nachádzajú medzi týmito dvoma extrémami. Tento rozdiel poukazuje na potrebu špecifických intervencií zameraných na jednotlivé typy škôl, pričom si špeciálne školy vyžadujú intenzívnejšiu podporu.

Rozdiely medzi jednotlivými typmi škôl a skupinami žiakov sú výsledkom viacerých prepojených faktorov, ktoré zahŕňajú sociálne, ekonomické, zdravotné a inštitucionálne vplyvy.

Pri porovnaní bežných základných škôl (ZŠ) a špeciálnych základných škôl (špeciálne ZŠ) možno vidieť, že rozdiel v priemernom počte neospravedlnených hodín je **21,7 hodín**. Tento rozdiel je zapríčinený komplexnosťou potrieb žiakov v špeciálnych školách. Žiaci v špeciálnych školách často čelia zdravotným obmedzeniam, rodinným problémom alebo problémom spojeným s marginalizovanými komunitami, čo ovplyvňuje ich schopnosť pravidelne navštevovať vyučovanie. Naopak, bežné základné školy sú schopné efektívnejšie podporiť pravidelnú dochádzku žiakov, najmä tých, ktorí nemajú vážnejšie prekážky na ceste k vzdelávaniu.

Graf 3 Rozdiely v priemernom počte neospravedlnených hodín na žiaka (2014 – 2024)

Zdroj: CVTI SR, vlastné prepočty.

V stredných školách je rozdiel medzi bežnými SŠ a špeciálnymi SŠ ešte výraznejší a dosahuje **30,0 hodín**. To ukazuje, že problémy s dochádzkou sú v špeciálnych stredných školách ešte výraznejšie než v základných. Žiaci špeciálnych stredných škôl môžu čeliť vyšším očakávaniam v rámci školského systému, ktoré nie vždy zodpovedajú ich možnostiam alebo potrebám. To vedie k zvýšenej absencii a nižšiemu zapojeniu do vzdelávacieho procesu.

Typológia bežných stredných škôl odhaľuje dôležité rozdiely medzi gymnáziami, konzervatóriami a strednými odbornými školami. Gymnázia majú najnižší priemerný počet neospravedlnených hodín (pod 1 hodinu), čo naznačuje vysokú úroveň disciplíny a motivácie medzi gymnazistami. Tento typ škôl je tradične určený pre akademicky orientovaných žiakov, ktorí sú zároveň menej ovplyvnení vonkajšími faktormi, ako sú sociálne alebo rodinné problémy.

Konzervatóriá vykazujú mierne vyššie hodnoty (rozdiel oproti gymnáziám je **2,04 hodiny**), čo môže byť spôsobené špecifickými požiadavkami na výučbu a intenzitou umeleckého zamerania. Žiaci v konzervatóriách čelia kombinácii umeleckého a akademického vzdelávania, čo môže niektorých viesť k absenciám v náročnejších obdobiach.

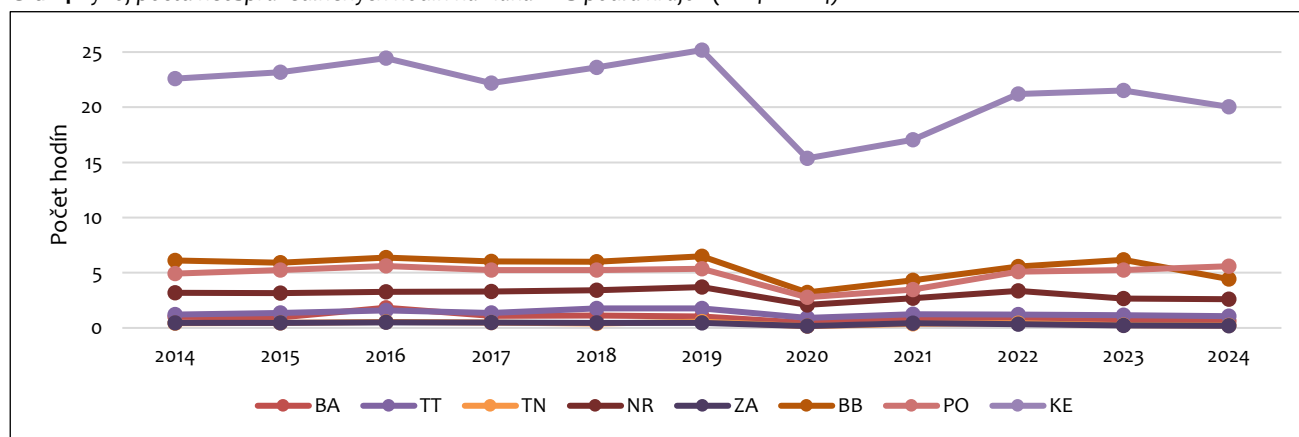
Najväčšie rozdiely sa prejavujú medzi strednými odbornými školami a gymnáziami, kde rozdiel dosahuje až **7,9 hodín**, medzi strednými odbornými školami a konzervatóriami **5,9 hodín**. SOŠ majú výrazne vyšší počet neospravedlnených hodín, čo súvisí so štruktúrou žiackej populácie a ich väčšou náchylnosťou na absenciu spôsobenú rodinnými alebo finančnými problémami. Väčší dôraz na praktickú výučbu v SOŠ môže taktiež viesť k absenciám, keď žiaci považujú niektoré teoretické predmety za menej relevantné pre svoju budúcu kariéru.

Špeciálne školy, či už základné alebo stredné, sú špecifické v tom, že ich žiaci vyžadujú intenzívnejšiu podporu nielen zo strany školy, ale aj rodiny a komunity. Rozdiely medzi špeciálnymi a bežnými školami zdôrazňujú potrebu cielenej politiky, ktorá by zahŕňala podporu rodín, individuálnu prácu so študentmi a dostupnosť odborných a terapeutických služieb. Celkovo rozdiely v dochádzke reflektujú sociálne nerovnosti a náročné podmienky, ktorým musia niektorí žiaci čeliť a vyzývajú na systematické riešenia v rámci školského systému.

Regionálne rozdiely

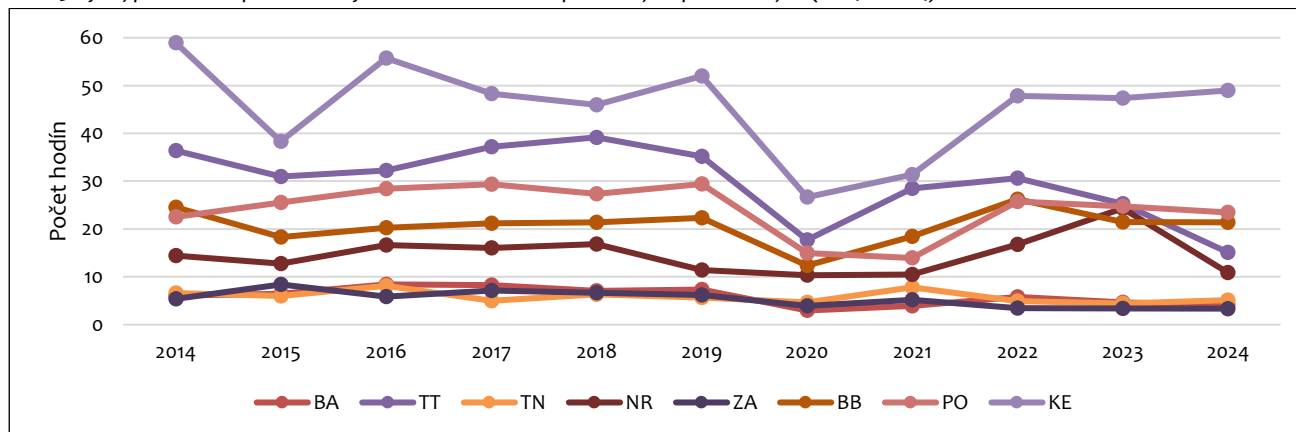
Analýza vývoja neospravedlnených hodín na žiaka podľa typu školy a krajov Slovenskej republiky v rokoch 2014 až 2024 naznačuje významné rozdiely medzi regiónmi aj typmi škôl. Na základe dostupných údajov možno identifikovať trendy, regionálne rozdiely a faktory, ktoré ovplyvňujú tento jav.

Graf 4 Vývoj počtu neospravedlnených hodín na žiaka v ZŠ podľa krajov (2014 – 2024)



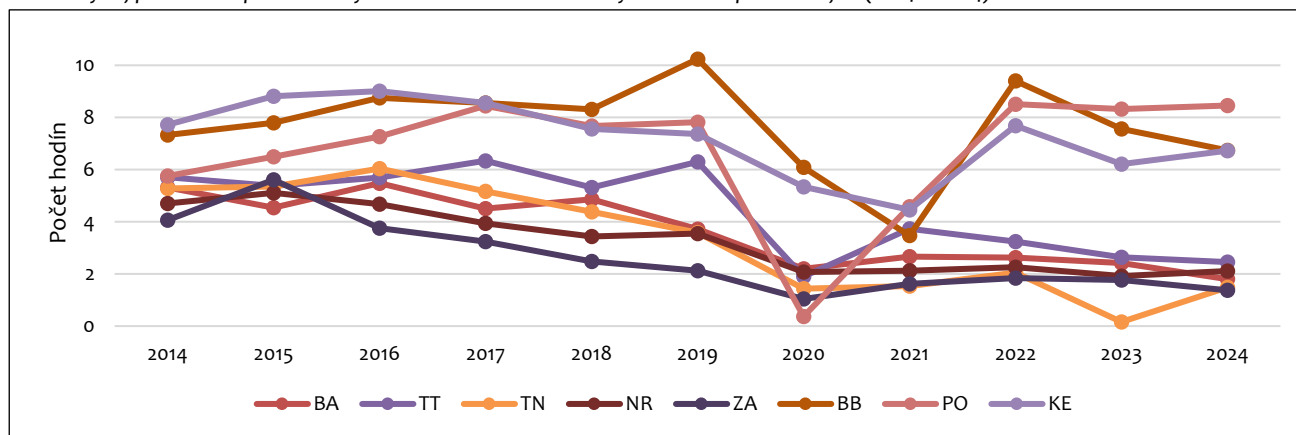
Zdroj: CVTI SR, vlastné prepočty.

V základných školách je patrný trend mierneho poklesu neospravedlnených hodín na žiaka v niektorých krajinách, napríklad v Bratislavskom kraji, kde klesol počet hodín z 1,0 hodiny v roku 2014 na 0,6 hodiny v roku 2024. Naopak, Košický kraj, zaznamenal vysoké hodnoty počas celého obdobia, pričom v roku 2014 dosiahol až 22,6 hodín a v roku 2024 mierne klesol na 20,0 hodín. Výrazné regionálne rozdiely môžu byť ovplyvnené socioekonomickými faktormi, ako je vyššia miera nezamestnanosti a sociálne problémy v niektorých regiónoch, čo môže negatívne vplyvať na školskú dochádzku.

Graf 5 Vývoj počtu neospravedlnených hodín na žiaka v špeciálnej ZŠ podľa krajov (2014 – 2024)

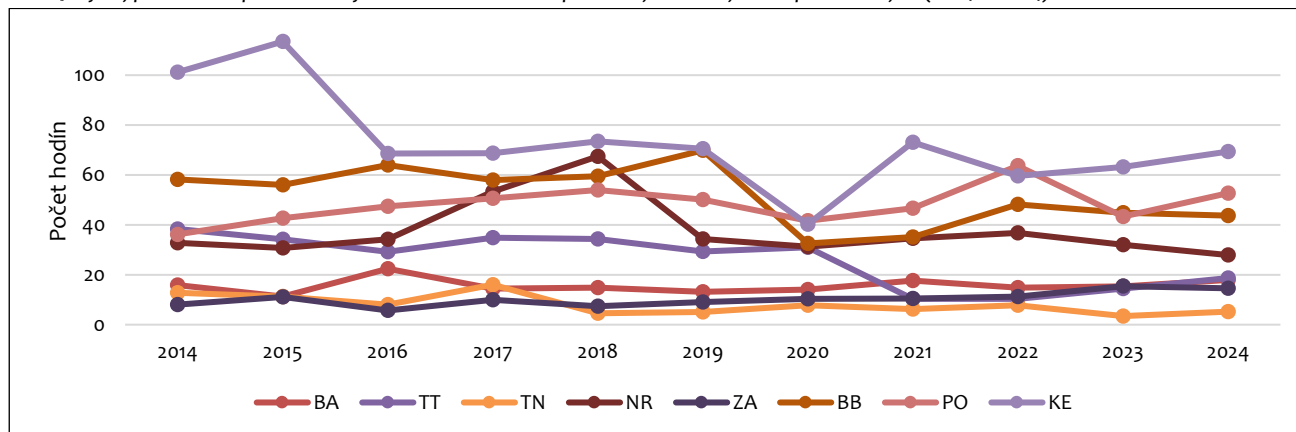
Zdroj: CVTI SR, vlastné prepočty.

V špeciálnych základných školách sa počet neospravedlnených hodín pohyboval v širokom rozpätí. Košický kraj dominoval s extrémne vysokými hodnotami, napríklad 58,9 hodín na žiaka v roku 2014 a 49,0 hodín v roku 2024. Na druhej strane, Žilinský kraj, vykazoval najnižšie hodnoty, ktoré sa pohybovali v rôznych rokoch okolo 3 až 8 hodín. Tento rozdiel môže byť ovplyvnený dostupnosťou špecializovaných služieb a kvalitou vzdelávacích programov v jednotlivých krajoch.

Graf 6 Vývoj počtu neospravedlnených hodín na žiaka v stredných školách podľa krajov (2014 – 2024)

Zdroj: CVTI SR, vlastné prepočty.

V stredných školách došlo vo väčšine krajov k poklesu neospravedlnených hodín na žiaka. Napríklad v Bratislavskom kraji poklesli hodnoty z 5,3 hodín v roku 2014 na 1,8 hodín v roku 2024. Košický kraj vykazuje trvalo vyššie hodnoty, ale takisto zaznamenal pokles z 7,7 hodín v roku 2014 na 6,7 hodín v roku 2024. Tento pokles môže naznačovať efektívnejšie mechanizmy kontroly dochádzky na úrovni stredných škôl alebo vyššiu angažovanosť žiakov v tomto veku.

Graf 7 Vývoj počtu neospravedlnených hodín na žiaka v špeciálnej strednej škole podľa krajov (2014 – 2024)

Zdroj: CVTI SR, vlastné prepočty.

V špeciálnych stredných školách sú rozdiely medzi krajinami ešte výraznejšie. Napríklad v Banskobystrickom kraji sa hodnoty pohybovali od 58,2 hodín v roku 2014 po 43,7 hodín v roku 2024, zatiaľ čo Košický kraj opäť dosahoval extrémne hodnoty, až 101,2 hodín v roku 2014 a 69,4 hodín v roku 2024. Tieto vysoké hodnoty môžu byť spojené s horšou dostupnosťou vzdelávacích možností pre žiakov so špeciálnymi potrebami a vyšším podielom žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Regionálne rozdiely možno čiastočne vysvetliť socioekonomickými faktormi, ako sú miera nezamestnanosti, príjmové rozdiely a dostupnosť vzdelávacích zariadení. Kraje s nižšou úrovňou infraštruktúry pre vzdelávanie a menej dostupnými sociálnymi službami čelia vyššiemu počtu neospravedlnených hodín. Naopak, regióny s lepšou vybavenosťou a nižšou sociálnou nerovnosťou vykazujú nižšie počty neospravedlnených hodín. Efektívnejšie regionálne politiky zamerané na podporu sociálne znevýhodnených skupín by mohli prispieť k zníženiu tohto problému v najviac postihnutých krajinách.

Diskusia

Zistené trendy jasne naznačujú, že záškoláctvo na Slovensku je ovplyvňované kombináciou sociálnych, ekonomických a geografických faktorov. Nárast počtu neospravedlnených hodín počas pandémie COVID-19 odráža výzvy, ktorým čelil vzdelávací systém, vrátane problémov s dostupnosťou technológií, nedostatočnou pripravenosťou na dištančné vzdelávanie a rozdielmi v rodinnom zázemí žiakov. Výrazné rozdiely medzi regiónmi poukazujú na nevyvážený rozvoj infraštruktúry a dostupnosť vzdelávacích služieb.

Pandémia výrazne ovplyvnila správanie žiakov, pričom sa zvýšil počet neospravedlnených hodín najmä medzi žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tento stav zdôrazňuje potrebu investícií do podpory rodín, rozvoja digitálnej gramotnosti a posilnenia individuálnej podpory žiakov. Súčasná stabilizácia trendov naznačuje, že opatrenia prijaté po pandémii začínajú prinášať pozitívne výsledky, avšak existujúce rozdiely medzi regiónmi a typmi škôl zostávajú výzvou.

Regionálne rozdiely v záškoláctve odrážajú výrazné sociálno-ekonomické nerovnosti. Kraje s vyšším podielom marginalizovaných komunít, Košický a Banskobystrický kraj, zaznamenávajú dlhodobu najvyššiu počet neospravedlnených hodín na žiaka. Tieto regióny sú charakteristické vysokou mierou nezamestnanosti, nízkym priemerným príjmom domácností a obmedzeným prístupom k vzdelávacím a sociálnym službám. Naopak, Bratislavský kraj, vykazuje najnižšie hodnoty, čo možno pripísať priaznivejším ekonomickým podmienkam a lepšej dostupnosti odborných služieb.

Podľa typu škôl sú špeciálne školy zvlášť ohrozené záškoláctvom. Tieto školy často slúžia žiakom so zdravotnými znevýhodneniami, poruchami správania alebo inými špeciálnymi potrebami. Nedostatok personálu a financií v týchto školách spôsobuje, že žiaci nemusia mať dostatočnú individuálnu podporu. Naopak, základné školy vykazujú relatívne nižšie hodnoty záškoláctva, čo naznačuje, že tieto inštitúcie môžu lepšie integrovať žiakov a podporovať ich pravidelnú dochádzku.

Sociálne politiky SR by mali reagovať na tieto rozdiely prostredníctvom cielenej podpory regiónov a škôl s najväčším výskytom záškoláctva. Medzi hlavné opatrenia patrí:

1. **Zlepšenie financovania špeciálnych škôl:** Zavedenie cielenej podpory pre špeciálne školy, vrátane dodatočných zdrojov na zamestnanie odborného personálu a zabezpečenie moderných učebných pomôcok.
2. **Podpora sociálne slabších rodín:** Implementácia programov na zmiernenie sociálneho znevýhodnenia, napríklad dotácií na školské potreby, príspevkov na dopravu a poskytovanie bezplatného stravovania pre deti z ohrozených rodín.
3. **Cielené vzdelávacie intervencie:** Zavedenie mentoringových programov a individuálnych plánov pre žiakov so zvýšeným rizikom záškoláctva. V zahraničí úspešne fungujú programy ako *Check & Connect* v USA, ktorý poskytuje individuálne mentorstvo žiakom a zahŕňa aktívnu spoluprácu s rodičmi a školami.
4. **Regionálne programy:** Inšpiráciou môže byť fínska iniciatíva *Every Student Matters*, ktorá sa zameriava na identifikáciu a podporu žiakov v ohrození ešte predtým, než sa objavia vážne problémy s dochádzkou.
5. **Podpora vyváženého a funkčného digitálneho vzdelávania:** Na základe pozitívnych skúseností s dištančným vzdelávaním v čase pandémie je vhodné rozšíriť využívanie digitálnych nástrojov na zapojenie žiakov, ktorí majú problémy s pravidelnou fyzickou dochádzkou.

Tieto opatrenia sú kľúčové pre znižovanie nerovností v prístupe k vzdelávaniu a elimináciu faktorov, ktoré prispievajú k záškoláctvu. Prepojenie sociálnych politík s intervenciami vo vzdelávaní umožní vytvoriť systémovú podporu, ktorá pomôže riešiť tento komplexný problém.

Odporúčania na zníženie záškoláctva

Na zlepšenie školskej dochádzky je potrebné implementovať rôzne ciele opatrenia, ktoré reflektujú potreby žiakov, ich rodín a školského prostredia. Dôraz by mal byť kladený na:

- ❖ **Komunikáciu so školami:** Zlepšenie komunikácie medzi školou, žiakmi a rodičmi s cieľom identifikovať a riešiť problémy, ktoré bránia pravidelnej dochádzke.
- ❖ **Podporu rodín:** Poskytovanie finančnej a sociálnej podpory rodinám, ktoré čelia ekonomickým alebo sociálnym problémom, ovplyvňujúcim dochádzku detí do školy.
- ❖ **Motiváciu žiakov:** Vytváranie programov, ktoré podporujú motiváciu žiakov zúčastňovať sa na vzdelávaní, ako sú školské súťaže, mimoškolské aktivity a podpora talentov.
- ❖ **Zlepšenie školských podmienok:** Investície do infraštruktúry škôl, zlepšenie vybavenia a vytváranie bezpečného a inkluzívneho prostredia.

Každý región má špecifické potreby, preto je nevyhnutné prispôbiť preventívne opatrenia miestnym podmienkam. To zahŕňa:

- ❖ **Zohľadnenie socioekonomických rozdielov:** V oblastiach s vyššou mierou nezamestnanosti je potrebné implementovať programy na zlepšenie ekonomického postavenia rodín a podporu vzdelávania.
- ❖ **Cielené programy v marginalizovaných komunitách:** Poskytovanie špecializovaných vzdelávacích a sociálnych programov pre marginalizované komunity.
- ❖ **Spoluprácu s miestnymi autoritami:** Využitie regionálnych zdrojov a odborníkov na navrhovanie a implementáciu programov na podporu dochádzky.

Efektívne riešenie problému záškoláctva si vyžaduje aj legislatívne a systémové zmeny, medzi ktoré patrí:

- ❖ **Zavedenie účinnej kontroly dochádzky:** Vytvorenie nástrojov na efektívne sledovanie a vyhodnocovanie dochádzky žiakov.

- ❖ **Podpora inkluzívneho vzdelávania:** Legislatívne posilnenie inkluzívnych vzdelávacích politík, ktoré zabezpečia prístup k vzdelaniu pre všetky deti bez ohľadu na ich sociálne alebo ekonomické postavenie.
- ❖ **Financovanie vzdelávania:** Zvýšenie rozpočtov na vzdelávanie, so zameraním na zlepšenie podmienok v školách a podporu sociálnych služieb.

Záver

Záškolačstvo v Slovenskej republike je dlhodobý a komplexný problém, ktorý výrazne ovplyvňujú sociálne, ekonomické a regionálne faktory. Výsledky analýzy ukázali, že najvyššie hodnoty záškolačstva sú v regiónoch s vysokým podielom marginalizovaných komunít a slabšou socioekonomickou infraštruktúrou. Okrem toho sa potvrdil negatívny vplyv pandémie COVID-19 na školskú dochádzku, ktorý zvýraznil existujúce nerovnosti a prehĺbil problémy v prístupe k vzdelaniu.

Podľa typu školy sa ukázalo, že špeciálne školy v pravidelnej dochádzke čelia najväčším výzvam. Naopak, základné školy vykazujú najnižšiu mieru neospravedlnených hodín, čo naznačuje lepšiu integráciu a podporu žiakov v tomto type vzdelávania. Pre zníženie miery záškolačstva je nevyhnutné zaviesť komplexné a cielené opatrenia. Ďalšia analýza a výskum by sa mal zamerať na:

Identifikáciu špecifických faktorov, ktoré ovplyvňujú záškolačstvo v jednotlivých regiónoch a návrh personalizovaných riešení.

Hodnotenie dlhodobých dopadov pandémie COVID-19 na vzdelávací proces a školskú dochádzku.

Preskúmanie efektivity existujúcich preventívnych programov a návrh inovácií na základe najlepších praktík zo zahraničia.

Je potrebné posilniť legislatívny a systémový rámec, ktorý by zabezpečil rovnaké príležitosti na vzdelanie pre všetkých žiakov, bez ohľadu na ich socioekonomické postavenie alebo regionálne rozdiely. Týmto krokom môžeme prispieť k rozvoju inkluzívneho vzdelávania a minimalizovať negatívne dopady záškolačstva na budúcnosť detí v Slovenskej republike.

Literatúra

- Ⓜ BROWN, A., SMITH, J. & THOMPSON, R. (2020). *Preventing truancy through inclusive education: A multi-disciplinary approach*. Journal of Education Studies, 12(3), 45 – 67.
- Ⓜ EARL, P. (2018). *Trauma and school absenteeism: Exploring the psychological dimensions of truancy*. Psychology of Education Quarterly, 10(2), 102 – 118.
- Ⓜ JANKOVÁ, M. (2025). *Záškolačstvo u žiakov základných a stredných škôl: Špecifiká a vývoj v bežných a špeciálnych školách*. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií Slovenskej republiky.
- Ⓜ JONES, D. (2020). *Socioeconomic influences on student attendance: Evidence from Central Europe*. European Educational Review, 28(4), 205 – 222.
- Ⓜ OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Ⓜ SMITH, J. & THOMPSON, R. (2019). *Truancy and student engagement: Strategies for effective intervention*. Journal of Pedagogy and Sociology, 15(1), 78 – 94.

Podpora wellbeingu a pozitívnej edukácie v školskom prostredí

Andrea OLEJNÍKOVÁ

Vysoká škola DTI Dubnica nad Váhom

Abstrakt: cieľom článku je preskúmať koncept wellbeingu a pozitívnej edukácie v školskom prostredí, pričom sa zameriava na faktory ovplyvňujúce duševnú pohodu žiakov. Pojem wellbeing, ktorý sa často zamieňa s inými termínmi ako „šťastie“ či „kvalita života“, je definovaný ako komplexný teoretický konštrukt zahŕňajúci pozitívne emócie, angažovanosť, vzťahy, zmysel a úspech. Implementácia princípov wellbeingu do školského prostredia vyžaduje zacielenie pozornosti na fyzické, kognitívne, emocionálne, sociálne a duchovné aspekty osobností žiakov. Tento článok tiež skúma vplyv socioekonomických faktorov na predčasné ukončovanie školskej dochádzky a predkladá návrhy, ako z hľadiska zvyšovania wellbeingu podporiť žiakov, ktorí nezískali nižšie stredné vzdelanie. V závere sú prezentované odporúčania na rozvoj pozitívnej klímy v školách a zlepšenie duševného zdravia žiakov.

Kľúčové slová: duševné zdravie, Pohodomer, pozitívna psychológia, wellbeing, predčasné ukončenie školskej dochádzky.

Úvod

V súčasnej dobe je problematika duševného zdravia a wellbeingu v školskom prostredí vysoko aktuálna. Pojem wellbeing, ako ho definuje Martin Seligman, sa odlišuje od tradičných pojmov šťastia a kvality života a zahŕňa široké spektrum aspektov, ktoré prispievajú k duševnej pohode jednotlivca. Zvlášť v školskom prostredí je dôležité, aby sa žiaci cítili podporovaní a motivovaní, čo môže pozitívne ovplyvniť ich výkon a celkový rozvoj. Tento článok sa zameriava na multidimenzionalitu wellbeingu a jeho implementáciu do školského systému. Osobitnú pozornosť venuje vplyvu konceptov pozitívnej psychológie, ktorých aplikácia v školskom prostredí je vhodná ako možná prevencia predčasného ukončenia školskej dochádzky. V diskusii sú zahrnuté aj návrhy na vytvorenie pozitívnej klímy v školách, ktorá môže podporiť duševnú pohodu žiakov a prispieť k ich osobnostnému a profesijnému rastu.

Wellbeing a pozitívna edukácia v školskom prostredí

Pojem wellbeing sa v príslušnej odbornej literatúre často zamieňa s mnohými inými výrazmi, ako je „kvalita života“, „dobrý život“, „rozkvitanie“, „šťastie“, „pohoda“, „zdravie“ či „blaho“. Martin Seligman, ako jeden zo zakladateľov pozitívnej psychológie, definuje wellbeing ako teoretický konštrukt a odlišuje ho od termínu „šťastie“, ktoré označuje ako „vec“ merateľnú, definovateľnú konkrétnym súborom ukazovateľov (Seligman, 2014). Duševná pohoda (wellbeing) ako teoretický konštrukt taktiež obsahuje niekoľko merateľných prvkov zahrnutých do modelu PERMA – *positive emotion, engagement, relationships, meaning, achievement* (tabuľka 1), ktoré sú jednotlivo „reálnymi vecami“, no napriek tomu, že každý z týchto prvkov k duševnej pohode prispieva, žiadny ju nedefinuje.

Tabuľka 1

Prvok duševnej pohody	Charakteristika prvku duševnej pohody	Návrhy rovoja prvku u žiakov ZŠ a SŠ
Pozitívne emócie	príjemné životné zážitky, šťastie, životná spokojnosť	pohár vďačnosti, šťastná hodina, magic words
Zaujatie činnosťou	stav flow – pohltenie danou činnosťou	vianočná výzdoba triedy/školy, kreslenie v skupine, varenie/pečenie na odborných predmetoch v SOŠ
Zmysluplnosť	spolupatričnosť človeka k niečomu alebo niekomu	posilňovanie vzťahov v komunitách, spoločné aktivity, erb triedy, erb školy, podpora činnosti školského parlamentu a pod.
Úspešný výkon	snaha o dosiahnutie úspechu ako cesty aj cieľa	šachový turnaj, dáma, športové aktivity apod. medzi žiakmi rôznych národností a komunít
Pozitívne vzťahy	zdieľanie pozitívnych emócií s druhými ľuďmi, preukazovanie láskavosti a pod.	pohár vďačnosti, erb triedy, šťastná hodina, magic words

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa SELIGMAN, M. 2014. Vzkvétání.

K názoru o multidimenzionalite a komplexnosti konštruktu wellbeingu sa dnes prikláňa väčšina odborníkov, ktorí sa zaoberajú problematikou duševného zdravia. Iné termíny ako prosperovanie, zdravie, šťastie, pozitívny vývoj, osobná pohoda atď. sa navzájom nevyklúčujú, ale sú to rôzne významové dimenzie wellbeingu, ktoré zodpovedajú jednotlivým dimenziám komplexného a mnohvrstvého javu, ktorým wellbeing je. (Urban, 2016) WHO definovala wellbeing ako „stav pohody, v ktorom jednotlivec môže uskutočniť svoje schopnosti, vie zdolať stresové situácie bežného života, vie produktívne pracovať a vie prispievať do života spoločnosti“. (Polgáryová a kol., 2023 s. 9) Pri implementácii konceptu wellbeingu do školského prostredia je nutné si všimnúť viacero faktorov (obr.1).

Obrázok 1 Wellbeing v školskom protredí



Zdroj: Partnerství pro vzdělávání 2030+, online.

Projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+ realizovaný v Českej republike vznikol v júni 2020 a samostatný ústav Partnerství pro vzdělávání 2030+ bol založený v novembri 2022. Tento projekt definuje wellbeing ako „stav, v ktorom môžeme v podporujúcom a podnetnom prostredí plne rozvíjať svoj fyzický, kognitívny, emocionálny, sociálny a duchovný potenciál a žiť spolu s ostatnými plnohodnotný a spokojný život“. (Partnerství pro vzdělávání 2030+, online) Pre implementáciu konceptu wellbeingu do školského prostredia sa autorka príspevku stotožňuje s touto definíciou. Fyzická oblasť zahŕňa zdravie a bezpečie, ktoré sú ovplyvňované fyzickou aktivitou, zdravým spánkom, zdravým životným štýlom a prostredím. Kognitívna oblasť zahŕňa schopnosť kritického (hodnotiaceho) myslenia, riešenia problémov a kreativity. Emocionálna oblasť súvisí s pozitívnym vnímaním samého seba, prácou s emóciami a sebareguláciou. Sociálna oblasť sa prejavuje v schopnosti empatie a súžitia s inými ľuďmi, nadväzovaní a udržiavanie medziľudských vzťahov, ako aj v pocite spolupatričnosti ku komunite (napr. školy, triedy, komunity priateľov v CVČ, športovom klube a pod.). Duchovná oblasť súvisí so zmyslom vlastnej existencie a jeho napĺňaním, s hodnotami a etickými princípmi, ktorými sa jednotlivec (žiak) vo svojom živote riadi. Pozitívna psychológia môže riadiť základných a stredných škôl pomôcť implementovať princípy wellbeingu do každej školy. O potrebe implemenácie pozitívnej psychológie

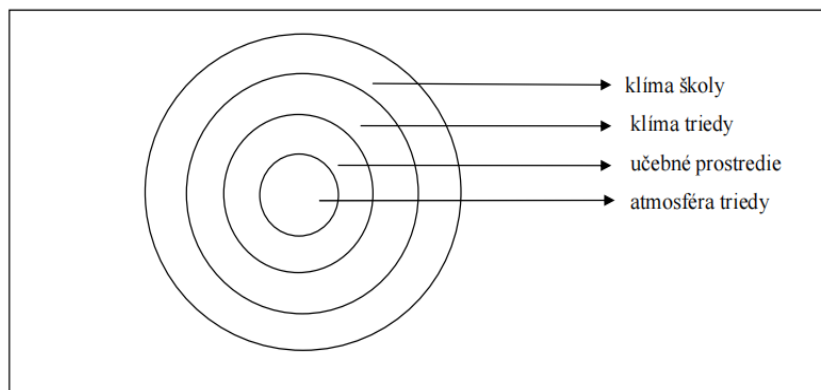
do školského systému hovorí aj český psychológ J. Křivohlavý, ktorý sprostredkoval prúd pozitívnej psychológie českej odbornej aj laickej verejnosti. Koncept jeho skúmania vychádza z konceptu Seligmana a Csikszentmihálya. Pozitívnu psychológiu ako moderný psychologický prúd definuje nasledovne: „...Pozitívna psychológia sa sústreďí práve na takto definované pozitívne, kladné psychologické javy, akými sú duševné zdravie, radosť, duševná sviežosť a sila a pod.“ (Křivohlavý, 2010, s. 7)

Pozitívna edukácia žiakov je podľa Hanuliakovej a Porubčanovej (2024):

- ❖ pozitívne vedenie žiakov k školskej práci a ich povinnostiam,
- ❖ navodzuje stav „flow“ pomocou atraktívnych zadávaní úloh, ktoré stimulujú ich prirodzenú zvedavosť a nadšenie pre splnenie úlohy,
- ❖ diferencovaný prístup k žiakom,
- ❖ pozitívne vzťahy v škole, ktoré odzrkadľujú úprimný záujem o žiakov zo strany pedagogických a odborných zamestnancov (empatia, humor, asertivita a pod.),
- ❖ klíma učiteľského zboru (sociálne vzťahy a väzby, štýly manažérskeho riadenia školy, pracovné prostredie, profesijný rast pedagogických a odborných zamestnancov a pod.),
- ❖ participácia všetkých účastníkov, vrátane tretích strán (zákonní zástupcovia, zamestnávateľia žiakov študujúcich v stredných odborných školách, účastníci, ktorí vstupujú do prevencie, napr. Policajný zbor SR, ÚPSVaR, rôzni ďalší špecialisti), ktorí by sa v optimálnom prípade mali stotožniť s filozofiou „pozitívnej školy“.

Klímu v škole vo všeobecnosti ovplyvňujú vonkajšie faktory, ako sú rodina, pracovné prostredie a školské prostredie, ako aj faktory vnútorné, ako sú subjekty vzdelávacieho procesu (pedagogickí a odborní zamestnanci, nepedagogickí zamestnanci, žiaci), interiér a exteriér školy. (Portik a kol., 2009) Postupnosť formovania pozitívnej klímy (aj akejkoľvek inej, napr. tvorivej) je znázornený v obrázku 2.

Obrázok 2 Vzťah medzi klímou školy, triedy, učebným prostredím a atmosférou v triedach



Zdroj: Petlák, E. 2004. Všeobecná didaktika.

Žiaci, ktorí nezískali nižšie stredné vzdelanie ako ohrozená skupina zamestnancov na trhu práce

V súlade so školským zákonom (245/2008 Z. z., § 16, ods. 3) získa žiak nižšie stredné vzdelanie „úspešným absolvovaním posledného ročníka ucelenej časti vzdelávacieho programu odboru vzdelávania pre druhý stupeň základnej školy alebo úspešným absolvovaním prvého ročníka päťročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v strednej škole, do ktorého sa prijímajú žiaci z ôsmeho ročníka základnej školy, alebo úspešným absolvovaním štvrtého ročníka osemročného vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v strednej škole“. (zákon č. 245/2008 Z. z., online) S účinnosťou od 1. januára 2022 sa v § 16 ods. 3 písm. b) školského zákona ustanovilo, že nižšie stredné vzdelanie získa žiak aj úspešným absolvovaním externého testovania podľa § 155 ods. 9,

alebo úspešným absolvovaním komisionálnej skúšky na získanie nižšieho stredného vzdelania v rámci vzdelávacieho programu nižšieho stredného odborného vzdelávania. Napriek možnostiam, ktoré sú tejto cieľovej skupine poskytované, ich žiaci nevyužívajú a je potrebné sa zamyslieť nad tým, ako zabrániť predčasnému ukončovaniu dochádzky žiakov, ktorí nezískali nižšie stredné vzdelanie, ale ukončili školskú dochádzku. Taktiež je potrebné legislatívne ukotviť pojem „predčasné ukončenie školskej dochádzky“, ktoré by sa podľa nášho názoru malo týkať získania minimálne vysvedčenia o záverečnej skúške, teda malo by byť definované získaním dokladu o vzdelaní.

Za príčiny predčasného ukončenia školskej dochádzky považujú Rigová a kol. (2021, s. 18) „*nastavenie legislatívneho a regulačného rámca, inštitucionálne prostredie alebo socioekonomické a rodinné zázemie študenta alebo študentky*“. K socioekonomickým faktorom patrí najmä sociálny status, v ktorom sa ukazuje, že vysoký podiel predčasného ukončenia školskej dochádzky sa vyskytuje najmä u mladých rodín s nízkymi príjmami ohrozenými chudobou, či dosiahnuté vzdelanie rodičov. Z praxe možno potvrdiť, že oba tieto faktory sa vyskytujú často, ale v súvislosti s vypuknutím konfliktu na Ukrajine v roku 2022 sa nám do 1. ročníkov učebných odborov určených pre žiakov, ktorí nedosiahli nižšie stredné vzdelanie (tzv. „Fkových odborov“) dostávajú aj odidenci z Ukrajiny, či iní cudzinci. European Education Area (2022) ako príčiny predčasného ukončenia školskej dochádzky uvádza osobné alebo rodinné problémy, ťažkosti s učením alebo zlú finančnú situáciu. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR (2025, online) uvádza ako príčiny predčasného ukončenia školskej dochádzky: socioekonomické faktory (ekonomická deprivácia, chudoba a ďalšie), ťažkosti v učení, osobné problémy (napr. nestabilné rodinné prostredie, konflikty v domácnosti a pod.), nedostatok záujmu (zo strany žiakov). Dôsledkami predčasného ukončenia školskej dochádzky sú obmedzené pracovné a vzdelávacie možnosti, znížené životné šance (nižší príjem, horší zdravotný stav a pod.) a sociálne náklady pre štát (MŠVVaM, 2025, online). Zároveň European Education Area (2022) uvádza, že cieľ stanovený do roku 2020, ktorým bolo zníženie priemerného podielu osôb s predčasne ukončenou školskou dochádzkou na menej ako 10 percent bol naplnený. V roku 2015 Rada Európy zverejnila v Úradnom vestníku Európskej únie Závery Rady o znižovaní miery predčasného ukončenia školskej dochádzky a podpore úspechu v škole (Úradný vestník RE, 2015, online) pod číslom C 417/36 zo dňa 15. 12. 2015, v ktorom prináša niekoľko zaujímavých podnetov na zníženie počtu osôb s predčasným ukončením školskej dochádzky. Za najpodnetnejšie považujeme:

Rozvoj kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie –

z nášho pohľadu je potrebné rozvíjať túto kompetenciu nielen u žiakov, ale aj u ich rodičov, pretože EÚ zistila koreláciu medzi dosiahnutým vzdelaním rodičov a predčasným ukončením školskej dochádzky ich detí. Jedným z riešení by mohlo byť organizovanie kurzov prípravy na získanie nižšieho stredného vzdelania formou externého štúdia v stredných odborných školách dištančne, ale za predpokladu, že by náklady na vzdelávanie tejto cieľovej skupiny niesol štát.

Sociálny rozmer odborného vzdelávania a prípravy –

na základe našich dlhoročných skúseností sa osvedčila prítomnosť sociálneho pracovníka alebo sociálneho pedagóga, ktorí dokážu cielenou preventívnou a intervenčnou činnosťou pozitívne ovplyvňovať klímu triedy aj rodiny žiakov za účelom eliminácie záškoláctva.

Zraniteľné skupiny žiakov –

deti z migračného prostredia (čo sa nám potvrdzuje v každom školskom roku), rómske deti a deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Koncepcia a kvalita vzdelávacích systémov –

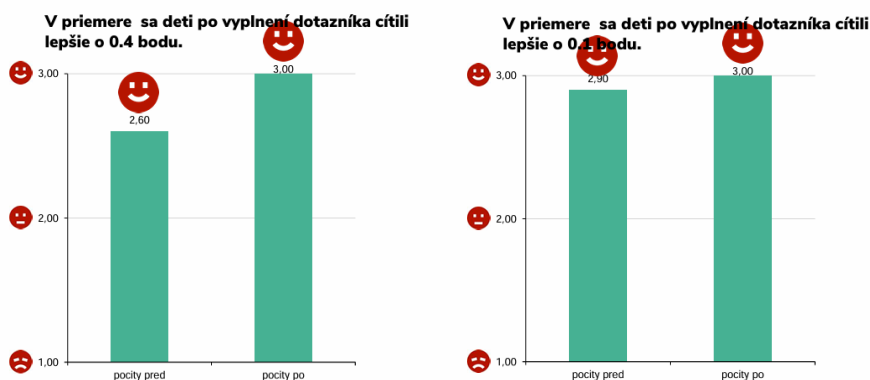
nepriaznivé školské prostredie, násilie v školskom prostredí, šikanovanie, subjektívne pocity žiakov ohľadom ich docenenia, rešpektu či podpory, vyučovacie predmety, učebné osnovy, zlé vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi.

K ďalším príčinám predčasného ukončenia školskej dochádzky radia Rigová a kol. (2021) aj *atmosféru v škole*, organizovanie výučby a nastavenie vzdelávania a absenciu podporných mechanizmov. Práve tieto príčiny sme sa rozhodli skúmať a vytvárať podmienky pre rôzne experimenty, ktoré by mohli zlepšiť wellbeing žiakov tejto cieľovej skupiny a „udržať“ ich v škole. Takiež ich chceme motivovať k získaniu nižšieho stredného vzdelania a snažíme sa na externé štúdium prilákať aj ich zákonných zástupcov a členov rodín. Ako prvý krok sme sa rozhodli zamerať sa na zisťovanie stavu wellbeingu u žiakov tzv. „Fkových odborov“, vrátane ich subjektívnych pocitov týkajúcich sa ich docenenia, rešpektu, podpory a pod. a aplikovať projekty, ktorých charakter a podstata sú v súlade s konceptom pozitívnej psychológie.

Pohodomer 2024/2025 – stav wellbeingu žiakov, ktorí nedosiahli nižšie stredné vzdelanie

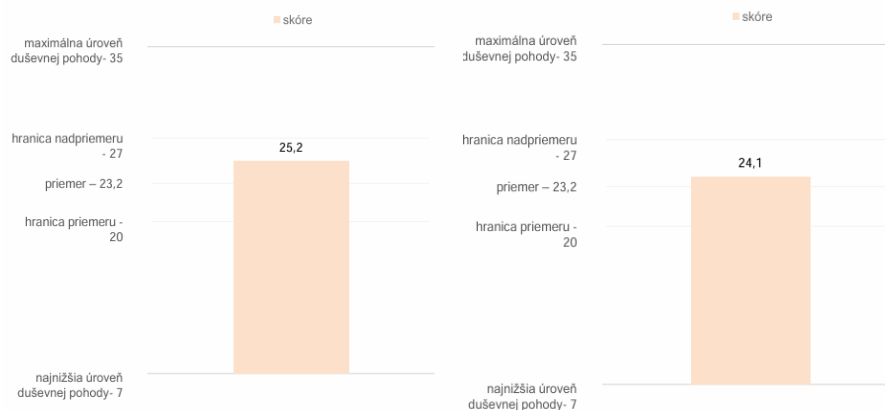
Výskumu sa zúčastnilo 106 žiakov denného štúdia, z toho 56 mužov a 50 žien. Výskum bol vykonaný na základe zmluvy o spolupráci medzi Ligou za duševné zdravie SR zastúpenou JUDr. Andrejom Vršanským – výkonným riaditeľom ako štatutárnym zástupcom a Súkromnou strednou odbornou školou ADVENTIM – Magán Szakközépiskola ADVENTIM, Komenského 1219/1, Dunajská Streda zastúpenou riaditeľkou školy PhDr. Andreou Olejníkovou ako členkou Koalície škôl za duševné zdravie. Škola mala taktiež písomný súhlas zákonných zástupcov žiakov do veku 18 rokov alebo žiakov nad vek 18 rokov. Výskum prebiehal v budove školy (Komenského ul. v Dunajskej Strede) pod dozorom školského podporného tímu 3 odborní zamestnanci, ako aj pedagogickej asistentky pre komunitu odídencom z Ukrajiny. Výskum bol kvantitatívny a výskumným nástrojom bol dotazník tzv. Pohodomer, určený na meranie viacerých parametrov, vrátane škály odolnosti. Dotazník využil nástroj Warwick-Edinburghská škála WEMWBS (Taggart, Stewart-Brown, Parkinson, 2015). Výskum prebiehal online v mesiacoch september a október 2024 a výsledky boli škole distribuované v novembri 2024. Nástroj meral viaceré položky v rámci duševnej pohody žiakov. V škole sa žiaci, ktorí nezískali nižšie stredné vzdelanie, vzdelávajú v 2 učebných odboroch: 6468 F pomocník v kuchyni a 3686 F stavebná výroba. Výskumu sa v odbore pomocník v kuchyni zúčastnilo 5 žiakov, z toho 2 chlapci a 3 dievčatá (vysoká absencia na vyučovaní počas dňa, v ktorom prebiehal zber dát, spolu je v triede 12 žiakov a žiačok) a v odbore stavebná výroba 10 žiakov, z toho 8 chlapcov a 2 dievčatá (spolu je v triede 11 žiakov).

Graf 1 Pocity žiakov počas vyplňovania dotazníka – vľavo pomocník v kuchyni, vpravo stavebná výroba



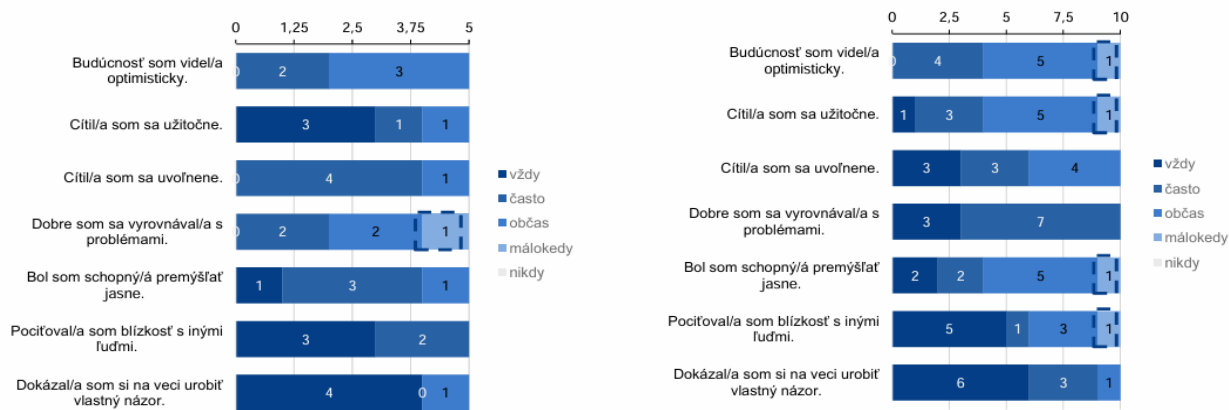
Zdroj: Vlastné spracovanie.

Graf 1 znázorňuje pocity žiakov počas merania duševnej pohody dotazníkom Pohodomer. Z grafu vidno, že v oboch skupinách sa žiaci po vyplnení dotazníka cítili lepšie ako pred jeho vyplnením, čo sme vo väčšine ostatných učebných a študijných odborov v škole pozorovali menej často.

Graf 2 Stav duševnej pohody žiakov - vľavo pomocník v kuchyni, vpravo stavebná výroba

Zdroj: Vlastné spracovanie.

V grafe 2 sa nachádzajú údaje o stave duševnej pohody žiakov. V oboch odboroch dosahuje duševná pohoda približne rovnakú úroveň – priemernú, čo môže ovplyvňovať skutočnosť, že sú spolu v jednej triede a majú spoločného triedneho učiteľa a všeobecnovzdelávacie predmety. Priemerná úroveň duševnej pohody je z nášho hľadiska uspokojivá a signalizuje, že sa žiaci na vyučovaní cítia dobre.

Graf 3 Faktory narúšajúce duševnú pohodu žiakov - vľavo pomocník v kuchyni, vpravo stavebná výroba

Zdroj: Vlastné spracovanie.

V grafe 3 sú faktory, ktoré by mohli narúšať duševnú pohodu žiakov.

V učebnom odbore pomocník v kuchyni všetci žiaci (100 %) videli svoju budúcnosť optimisticky, cítili sa užitočne, uvoľnene, dokázali jasne premýšľať, pociťovali blízkosť s ostatnými ľuďmi a dokázali si na veci urobiť vlastný názor. Len 1 žiak/žiačka (20 %) sa nedokázal/a dobre vysporiadať so svojimi problémami.

V učebnom odbore stavebná výroba sa všetci žiaci (100 %) cítili uvoľnene, dokázali sa dobre vysporiadať so svojimi problémami a dokázali si na veci urobiť vlastný názor. 1 žiak/žiačka (20 %) nevidel/a budúcnosť optimisticky, necítil/a sa užitočne, nedokázal/a jasne premýšľať a nepociťoval/a blízkosť s ostatnými ľuďmi.

Ďalšie otázky dotazníka Pohodomer boli zamerané na odolnosť a táto podoblasť zahŕňala 10 položiek. V nich žiaci a žiačky označovali svoje odpovede na 5-stupňovej Likertovej škále s možnosťami vždy/takmer vždy – často – občas – zriedka –

nikdy/takmer nikdy (1-5). Vzhľadom na množstvo dát túto časť nepublikujeme, ale konštatujeme nadpriemerne uspokojivé odpovede žiakov.

Diskusia a odporúčania pre prax

Členstvo v Koalícii škôl za duševné zdravie vytvára Súkromnej strednej odbornej škole ADVENTIM – Magán Szakközépiskola ADVENTIM v Dunajskej Strede predpoklady na to, aby sa odborní zamestnanci podporného tímu neustále vzdelávali a aplikovali poznatky pri výskume s cieľovou skupinou žiakov školy. Oproti školskému roku 2023/24 sa školský podporný tím rozšíril a v školskom roku 2024/2025 pracuje v zložení: 1 školský psychológ na plný úväzok, 2 školskí psychológovia – dobrovoľníci, 1 sociálny pracovník na plný úväzok (od 1. januára 2025 sa zlúčili pracovné pozície sociálneho pracovníka a sociálneho pedagóga a ostala len pozícia sociálneho pedagóga ako nepedagogického zamestnanca), 2 pedagogickí asistenti (1 na plný úväzok a 1 na čiastočný úväzok) a 1 samostatný pedagogický zamestnanec s 1. atestáciou so špecializáciou špeciálny pedagóg. Školský podporný tím má podrobne vypracovaný plán práce na celý školský rok a každý člen má vypracovaný aj vlastný plán na svoju pracovnú pozíciu na celý školský rok.

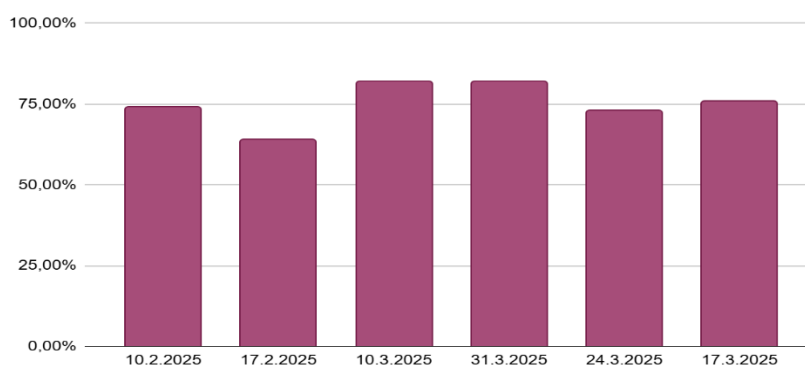
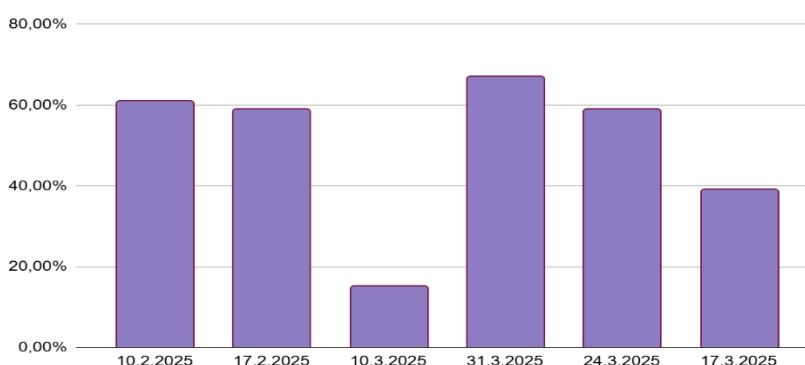
Výskum, ktorý sa uskutočnil v našej škole nepotvrdil, že na dochádzku žiakov a predčasné ukončenie školskej dochádzky vplyva atmosféra v škole. Snažíme sa dlhodobo vytvárať podporujúce, bezpečné a pozitívne školské prostredie. Predčasné ukončenie školskej dochádzky z nášho pohľadu súvisí so záškoláctvom a sociálnym statusom rodín žiakov ohrozených predčasným ukončením školskej dochádzky, ako aj so zle fungujúcou spoluprácou so zákonnými zástupcami žiakov. Za problémové považujeme nedostatočné mechanizmy vytvárané štátom na vynucovanie dochádzania tejto skupiny žiakov do školy, z čoho pramení vysoká absencia. V škole sa pokúšame robiť viac projektov, ktoré sú rozložené do viacerých po sebe nasledujúcich stretnutí. Ako príklad uvádzame projekt *Nástenka vízií*, ktorý sme začali realizovať v marci 2025 a snažíme sa zistiť, či takýto etapový projekt bude mať vplyv na lepšiu dochádzku žiakov. Tento projekt sme si zvolili na základe rozhovorov školského podporného tímu so žiakmi a žiačkami tzv. „Fkových odborov“, u ktorých sme detekovali absenciu životných cieľov. Nástenka vízií je rozdelená na viaceré časti, ktoré si žiaci farebne oddeľujú a jednotlivé farby predstavujú rôzne oblasti života v budúcnosti: peniaze, majetok, vzťahy, prácu, zdravie, rodinu, úspech. Do týchto farebných častí si žiaci vlepujú obrázky, ktoré predstavujú ich vízie do budúcnosti v jednotlivých oblastiach a krátke mottá alebo citáty, ktoré tieto vízie podporujú (obrázok 3).

Obrázok 3 Nástenky vízií žiakov učebných odborov stavebná výroba a pomocník v kuchyni



Zdroj: Súkromná stredná odborná škola ADVENTIM, 2025.

Žiaci a žiačky si taktiež môžu dopísať a dokresliť čokoľvek, čo im ich vízie zhmotňuje. Táto aktivita prebieha každý pondelok (žiaci sú v škole na teoretickom vyučovaní jeden deň v týždni a štyri dni sú na odbornom výcviku, prevažne v systéme duálneho vzdelávania) na hodinách etickej výchovy. Popri tejto činnosti sa s nimi vedú rozhovory o učive z učebného plánu, ktoré spravidla korešponduje s témou, o ktorej práve robia svoje nástenky. Každý týždeň je venovaný jednej téme a cieľom je, okrem premýšľania žiakov o svojich vlastných cieľoch a víziách do budúcnosti, motivovať ich k príchodu do školy na ďalší týždeň a pokračovaniu v tvorbe nástenky. Po troch stretnutiach je dochádzka zaznamenaná v grafe 4.

Graf 4 Dochádzka žiakov tzv. „Fkových odborov“ po 3 hodinách projektu**Trieda: 1. PvK****Trieda: 1. Z**

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Z údajov v grafe 4 je zrejmé, že ani takáto zaujímavá aktivita, u ktorej žiaci deklarujú, že ich nesmierne zaujíma a baví nestimuluje žiakov a žiačky k lepšej dochádzke. Veľmi negatívne do dochádzky v marci 2025 zasiahla aj skutočnosť, že žiaci a žiačky úspešne vykonali skúšky na získanie nižšieho stredného vzdelania. Celoštátne skúšky sa konali v dňoch 19. 3. – 20. 3. 2025 a žiaci sa na mieste dozvedeli, či boli alebo neboli úspešní. Po informácii, že boli úspešní sa rozhodli, že je zbytočné ďalej chodiť do školy, pretože si podajú prihlášky na učebné odbory, ktoré ukončia výučným listom alebo maturitou. Tento problém je veľmi negatívny aj z pohľadu zamestnávateľov v systéme duálneho vzdelávania, pretože žiaci automaticky prestali chodiť aj na odborný výcvik. Školský podporný tím sa snaží osobným kontaktom so zákonnými zástupcami vysvetľovať výhody školskej dochádzky až do júna školského roka, no žiaľ, nie veľmi úspešne. Z nášho pohľadu by bolo potrebné systémové riešenie, t. j. stanoviť júnový termín na konanie celoštátneho testovania na získanie nižšieho stredného vzdelania.

Pre zlepšovanie wellbeingu žiakov odporúčame:

Zakomponovať ciele wellbeingu do dokumentov školy: ŠkVP, školský poriadok správa o výchovno-vzdelávacej činnosti, ročný plán vzdelávania OZ a PZ, hodnotenie zamestnancov, koncepčný zámer rozvoja školy, zápisnice z rokovaní pedagogickej rady, plány práce školských koordinátorov, plán práce výchovného poradcu, dokumentácia školského parlamentu, vízia a poslanie školy.

Pravidelné meranie wellbeingu žiakov a učiteľov a ich vyhodnocovanie, následné prijímanie opatrení na zlepšovanie wellbeingu.

Realizácia podporných opatrení na základe získaných dát: napr. aktivity Magic Words na hodinách vyučovania cudzích jazykov, erb triedy, váza (pohár) vďačnosti, šťastná hodina, medzinárodný deň čokolády, svetový deň vďačnosti, otváranie sa (kruh záložného tímu), riešenie problémov metódami STEPS alebo DITOR, techniky ukotvenia prostredníctvom piatich zmyslov, nástenka vízií, Živá kniha a ďalšie.

Spolupráca školských podporných tímov s Ligou za duševné zdravie a CPPaP, VÚDPaP a ďalšími organizáciami podporujúcimi duševné zdravie v školách.

Účasť na medzinárodných konferenciách o duševnom zdraví.

Platené členstvo v Lige za duševné zdravie, ktorá vytvorila podpornú sieť oblastných koordinátorov, ktorých prístup a komunikácia sú na vynikajúcej úrovni.

Záver

Možno konštatovať, že wellbeing a pozitívna edukácia zohrávajú kľúčovú úlohu v rozvoji žiakov v školskom prostredí. Implementácia princípov wellbeingu, ako sú podporujúce vzťahy, angažovanosť a zmysluplnosť, prispieva k vytváraniu prostredia, v ktorom môžu žiaci prosperovať a rozvíjať svoje schopnosti. Zároveň je nevyhnutné venovať pozornosť faktorom, ktoré prispievajú k predčasnému ukončeniu školskej dochádzky a snažiť sa neustále hľadať nové a účinné spôsoby na ich elimináciu. Zlepšenie socioekonomických podmienok, ako aj podpora žiakov s ťažkosťami sú kľúčové pre dosiahnutie úspešné vzdelávanie. V dôsledku nárastu duševných problémov žiakov je potrebné, aby školy a odborníci spolupracovali na vytvorení pozitívnej školskej klímy, ktorá podporí duševné zdravie a pohodu žiakov, čím prispejeme k ich lepšej budúcnosti a prosperite v dynamicky sa meniacom svete.

Literatúra

- ☐ CSIKSZENTMIHÁLYI, M. 2015. *Flow: o šťastí a smyslu života*. Praha: Portál, 2015. 238s. ISBN 978-80-262-0918-8.
- ☐ EURÓPSKA KOMISIA, 2024. *Monitor vzdelávania a odbornej prípravy 2024*. Dostupné na: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/comparative-report/chapter-4.html>.
- ☐ EURLEX, 2015. *Závery Rady o znižovaní miery predčasného ukončenia školskej dochádzky a podpore úspechu v škole*. Dostupné na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(03\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(03)).
- ☐ EUROPEAN EDUCATION AREA. 2022. *Predčasné ukončenie školskej dochádzky*. Dostupné na: <https://education.ec.europa.eu/sk/education-levels/school-education/early-school-leaving>.
- ☐ HANULIAKOVÁ, J. – PORUBČANOVÁ, D. 2024. *Positive education: The axiom of contemporary upbringing and education* [Textový dokument (print), Monografie]. Budapešť, Maďarsko: Károli Gáspár Református Egyetem; L'Harmattan Publishing. Dostupné na: <https://doi.org/10.56037/978-2-336-42823-9>.
- ☐ KŘIVOHLAVÝ, J. 2010. *Pozitívni psychologie*. Praha: Portál, 2010. 195s. ISBN 978-80-7367-726-8.
- ☐ MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SR. 2025. *Činnosť na podporu predchádzania ukončenia školskej dochádzky v nižšom ako poslednom ročníku základnej školy alebo strednej školy*. Dostupné na: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/cinnost-na-podporu-predchadzania-ukoncenia-skolskej-dochadzky-v-nizsom-ako-poslednom-rocniku-zakladnej-skoly-alebo-strednej-skoly/>.
- ☐ PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004. 311s. ISBN 80-89018-64-5.
- ☐ POLGÁRYOVÁ, E. a kol. 2023. *Sprievodca wellbeingom v školskom prostredí*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2023. 31s. ISBN 978-80-974470-1-4.
- ☐ PORTIK, M. a kol., 2009. *Základy tvorivosti. Vysokoškolské učebné texty*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2009. 92s. ISBN 978-80-8068-941-4.

- ▣ PARTNERSTVÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ 2030 +. *Wellbeing*. 2023. Dostupné na: <https://www.wellbeingveskole.cz/infografika-oblasti-skoly/>
- ▣ RIGOVÁ, E. a kol. 2021. *Druhošancové vzdelávanie na Slovensku. Implementačná prax a jej bariéry*. Bratislava/Košice: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť Slovak Governance Institute/ETP Slovensko – Centrum pre udržateľný rozvoj, 2021. 204s. ISBN 978-80-973347-6-5.
- ▣ SELIGMAN, M. 2002. *Opravdové šťastie. Pozitívni psychologie v praxi*. Praha: Euromedia Group, 2002. 392s. ISBN 978-80-249-2944-6.
- ▣ SELIGMAN, M. 2013. *Naučený optimizmus. Jak změnit své myšlení a život*. Praha: Pavel Dobrovský – Beta s. r. o., 2013. 512s. ISBN 978-80-7306-534-8.
- ▣ SELIGMAN, M. 2014. *Vzkvétání. Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Praha: Jan Melvil Publishing, 2014. 408s. ISBN 978-80-87270-95-0 .
- ▣ SELIGMAN, M. – CSIKSZENTMIHÁLYI, M. 2000. *Positive psychology: An Introduction*. In: *American Psychologist*, vol. 55, No. 1, pp. 5-14. ISBN 978-1-4338-0559-2. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/11946304_Positive_Psychology_An_Introduction.
- ▣ SNYDER, C., R. – LOPEZ, S. J. – PEDROTTI, J. T. 2011. *Positive psychology. The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths*. Second Edition. California: SAGE Publications, Inc. , 2011. 524s. ISBN 978-1-4129-8195-8.
- ▣ URBAN, P. 2016. *Věda o well-being – několik (více méně kritických) poznámek*. In: *Československá psychologie 2016, Vol. LX, Supplement 1*, pp 13-21. ISSN 0009-062X.
- ▣ WHITE, M. A. – MURRAY, A. S., 2015. *Building a positive institution*. In: White MA, Murray AS (eds) *Evidence-based approaches to positive education in schools*. Netherlands: Springer, 2015. ISBN 978-94-017-966-8.
- ▣ MŠVVaM SR. 2008. *Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>.

Mediácia – tri príklady riešenia konfliktov v špeciálnych výchovných zariadeniach

Matúš MALCOVSKÝ

Reedukačné centrum Bačkov

Albín ŠKOVIERA

Univerzita Pardubice

Abstrakt: mediácia ako forma nenásilného riešenia konfliktov je inšpiratívnou ponukou pre prostredia, kde sú konflikty logickou súčasťou výchovného procesu. Tými sú špeciálne výchovné zariadenia (diagnostické centrá, reedukačné centrá, liečebno-výchovné sanatóriá), ktorých cieľovou skupinou sú deti s problémovým správaním a poruchami správania. Príspevok ponúka, okrem základného teoretického rámca, tri skutočné mediálne príklady z praxe prevýchovného zariadenia.

Kľúčové slová: mediácia, konflikt, dieťa, dohoda.

Reedukačné centrá zohrávajú významnú úlohu v systéme náhradnej výchovy detí a mládeže s poruchami správania. Predstavujú špecifické výchovno-vzdelávacie zariadenia, kam sú umiestňované deti a mládež s vážnymi poruchami sociálnej adaptácie, často po opakovaných zlyhaniach v rodinnom, aj školskom prostredí. Konflikty a ich riešenie sú tu bežnou súčasťou každodennej praxe. Na základe vlastných skúseností môžeme potvrdiť, že kvalitne realizovaná mediácia je jedným z najefektívnejších nástrojov pri riešení takýchto konfliktov.

Deti reedukačných centier pochádzajú často z prostredia s narušenými rodinnými vzťahmi, nezriedka spojené so zanedbávaním, týraním, delikvenciou alebo chronickými poruchami správania. Prichádzajú s nedôverou voči autoritám, bez dostatočnej zažitej organizácie denného programu a bez osvojenej skúsenosti dodržiavania štandardných pravidiel ako opory, s nízkou schopnosťou zvládať frustráciu, impulzivnosťou a neschopnosťou riešiť konflikty nenásilnou cestou. Interakcie medzi deťmi sú často napäté, sprevádzané prejavmi rivality, agresie, manipulácie či provokácie.

Výchovná skupina ako základná organizačná jednotka reedukačného centra má maximálne 8 členov (zákon č. 245/2008 Z. z.) a vedie ju vychovávateľ – špeciálny pedagóg. Výchovné skupiny v týchto zariadeniach fungujú ako „náhradné spoločenstvá“, v ktorých je dôležité udržiavať nielen zdravú skupinovú klímu, budovať atmosféru dôvery a rešpektu, ale osvojovať si aj funkčné pravidlá života v spoločenstve – resocializovať sa.

Konflikt v prostredí reedukačných centier je teda takmer každodennou súčasťou skupinového života. Je reálnou súčasťou medziľudských vzťahov značne rôznorodého spoločenstva, ktoré odráža nielen rôznorodosť sociálneho zázemia a emočnej zrelosti, ale aj osobnostných charakteristík jednotlivých členov. Úlohou pedagóga je na jednej strane tľmiť napätie, naučiť zverencov ako spracovať frustráciu, ako komunikovať svoje potreby a ako nadväzovať a udržiavať konštruktívne vzťahy, na druhej strane rozvíjať ich pozitívny potenciál. Každé dieťa, aj to v špeciálnom výchovnom zariadení, potrebuje zažiť úspech (Škoviera, 2019).

Časté sú konflikty medzi deťmi navzájom, medzi deťmi a vychovávateľmi, ale aj medzi deťmi a pravidlami inštitúcie. Napriek tomu, že sú tieto konflikty náročné, vytvárajú dôležitý priestor pre sociálne učenie. Práve tu si dieťa môže v bezpečnom prostredí vyskúšať nové, sociálne prijateľnejšie spôsoby riešenia sporov. Pokonfliktová reflexia konfliktných situácií a spôsob ich riešenia sú zrejme najpresnejším „zobrazením“ skutočného vnútorného nastavenia človeka. Dieťa, ktoré sa nachádza v emočne náročnej situácii, má v spojení s ňou šancu naučiť sa:

- ❖ pomenovať svoje potreby a pocity,
- ❖ hľadať konsenzus, prípadne kompromisy,
- ❖ nieť zodpovednosť za svoje činy,
- ❖ vnímať nielen seba, ale aj perspektívu iného človeka.

Takto vedená výchova má potenciál posilniť sociálne zručnosti a pripraviť dieťa na zdravšie fungovanie v bežnej spoločnosti po ukončení pobytu v reedukačnom centre. Konflikt sa tak môže stať výchovnou príležitosťou, nie zlyhaním.

Napriek tomu, že ide na prvý pohľad o lákavú ponuku, každá zmena spôsobov práce vyvoláva pochopiteľné neistoty, obavy, opatrnosť (to všetko je na mieste), ale často skrytý aj otvorený odpor. Existujú minimálne tri oblasti výziev, s ktorými treba rátať a prekonávať ich:

- ❖ nízka motivácia zverencov – odmietanie otvorene komunikovať,
- ❖ nedostatok kvalifikovaného personálu,
- ❖ deti a mládež so závažnými psychiatrickými diagnózami.

Mediácia ako forma riešenia konfliktov

Mediácia ako forma alternatívneho riešenia konfliktov ponúka bezpečný a rešpektujúci priestor na to, aby si zúčastnené strany mohli navzájom vypočuť svoje postoje, vyjadriť pocity a aktívne sa podieľať na riešení sporov. V tomto kontexte predstavuje významný nástroj nielen na zvládanie napätia, ale aj na výchovu mládeže k zodpovednosti, empatii a spolupráci.

Ide o dobrovoľný a neformálny proces riešenia konfliktov, ktorý prebieha za asistencie nestrannej tretej osoby – mediátora. Ten nepresadzuje vlastné riešenia, ale podporuje komunikáciu medzi stranami, vytvára bezpečné prostredie a pomáha účastníkom objaviť riešenie, s ktorým môžu obaja súhlasiť. V reedukačnom centre môžu mediáciu viesť vyškolení zamestnanci – psychológovia, sociálni pracovníci alebo vychovávatelia, ktorí absolvovali kurz mediácie alebo špecifický výcvik. Dôležité je, aby osoba, ktorá mediáciu vedie, mala dôveru oboch strán a schopnosť zachovať nestrannosť. Výchovný proces v reedukačnom centre by mal byť komplexný a systematický, zakomponovanie mediácie do tohto procesu považujeme za jeho neoddeliteľnú súčasť.

Do výchovného procesu ju môžeme zakomponovať viacerými spôsobmi:

- ❖ *individuálne mediácie*: riešenie konkrétneho konfliktu medzi dvoma účastníkmi (napr. medzi dvoma zverencami),
- ❖ *skupinové mediácie*: zapojenie celej skupiny do riešenia širších problémov,
- ❖ *výchovno-preventívna mediácia*: simulácie, diskusie a nácvik riešenia konfliktov ako súčasť výchovného programu.

Jej hlavnými princípmi sú:

- ❖ *dobrovoľnosť* – nikto nemôže byť donútený zúčastniť sa mediácie,
- ❖ *dôvernosť* – priebeh mediácie je dôverný, informácie nie sú zverejňované,
- ❖ *nestrannosť a neutralita* – mediátor nesúdi, nevytvára spojenectvo so žiadnou zo zainteresovaných strán,
- ❖ *rovnosť strán* – každá strana má rovnaký priestor a možnosť vyjadriť sa (Bielešová, 2023).

Mediácia prispieva k rozvoju aktívneho počúvania, rešpektovania hraníc iných, zodpovednosti za vlastné správanie, riešenie konfliktov bez použitia násilia. (Tragalová, 2024)

V kontexte reedukačných centier môže mediácia plniť viac úloh:

- ❖ pomáha znižovať napätie, agresivitu i agresiu,
- ❖ vedie k uvedomeniu si dôsledkov vlastného správania,
- ❖ učí deti zručnostiam ako aktívne počúvanie, vyjadrenie emócií, empatia.
- ❖ posilňuje pocit zodpovednosti a rešpektu.

Mediácia nie je zázračný nástroj a nie je vhodná pre všetky situácie. Má svoje limity a riziká. Medzi najväčšie problémy patria:

- ❖ manipulatívne správanie – niektorí zverenci až „profesionálne“ využívajú mediáciu na zľahčenie dôsledkov svojho konania,
- ❖ nerovnosť síl – napríklad pri mediácii medzi agresorom a obeťou (šikanovanie) je nutná veľká opatrnosť,
- ❖ odmietanie zodpovednosti – niektorí zverenci nie sú schopní, ani ochotní reflektovať svoje správanie, nie sú pripravení na mediáciu.

Dôležité je, aby pedagóg – mediátor vedel na jednej strane odlíšiť, kedy je mediácia prospešná a kedy je potrebné použiť iné metódy (konfrontácia, pedagogická intervencia, terapeutické sedenie), na druhej strane, aby v rámci mediácie viedol obe strany k presnému a „rigoróznemu“ dodržiavaniu pravidiel a zásad, k dodržiavaniu procesuálnej stránky mediácie. Tá je štruktúrovaná jasne:

- ❖ zistenie situácie a príprava – vyhodnotenie vhodnosti prípadu;
- ❖ začiatok stretnutia – vysvetlenie pravidiel, zabezpečenie bezpečia;
- ❖ vyjadrenie oboch strán – popis situácie z pohľadu každého účastníka;
- ❖ identifikácia potrieb a emócií – hľadanie hlbších príčin konfliktu;
- ❖ spoločné hľadanie riešenia – návrhy, dohoda na riešení;
- ❖ záver a overenie záväzkov – písomná alebo ústna dohoda. (Novotná, 2023)

Od autoritatívneho riešenia konfliktov sa mediácia odlišuje predovšetkým tým, že podporuje samostatnosť detí pri hľadaní riešení a nezameriava sa iba na potrestanie. Jej úspešnosť závisí od pripravenosti vychovávateľov – mediátorov, teda od ich schopnosti pôsobiť ako facilitátori, ktorí vedú vytvárať bezpečné prostredie, dôveru a podnecujú deti k spolupráci. Špeciálny pedagóg má v mediácii mimoriadne dôležitú úlohu. Nejde len o technickú znalosť procesu, ale o postoj, s ktorým vstupuje do konfliktov. Jeho úloha je facilitátorská – nie je sudcom, ani vyšetrovateľom, ale sprievodcom pri riešení problému. Musí byť schopný zvládať silné emócie oboch strán, vytvárať bezpečný priestor a zároveň zachovávať hranice.

Z vlastnej skúsenosti vieme, že deti, ktorí prešli niekoľkými kvalitne vedenými mediáciami, získavajú nielen väčšiu schopnosť riešiť konflikty, ale rastie najmä ich sebahodnota a schopnosť sebareflexie. Mnohí z nich nikdy predtým nezažili, že by ich niekto vypočul bez toho, aby ich hneď aj posudzoval.

Tri príklady z praxe

➤ *Problém krádeže vo výchovnej skupine*

Účastníci mediácie:

- mediátor: vychovávateľ Matúš Malcovský
- poškodený: Vladimír (15 r.) – nahlásil krádež USB kľúča
- obvinený: Andrej (16 r.) – podozrivý z krádeže

Priebeh mediácie:

- a) Úvod mediácie – mediátor: „Sme tu preto, aby sme si vypočuli obe strany a pokúsili sa pochopiť, čo sa stalo. Cieľom nie je niekoho potrestať, ale nájsť riešenie, s ktorým budete obaja súhlasiť.“
- b) Vyjadrenie poškodeného – Vladimír: „Mal som nový USB kľúč, ktorý som si pred týždňom dal kúpiť. Nechal som ho v skrinke a večer tam už nebol. Som si istý, že ho zobral Andrej, lebo ho mal ráno pri sebe.“
- c) Vyjadrenie obvineného – Andrej: „Našiel som ho v klubovni pod gaučom. Nevedel som, že patrí Vladovi. Zobral som ho, lebo som si myslel, že ho niekto vyhodil. Nemyslel som to ako krádež.“
- d) Skúmanie emócií a potrieb – mediátor:
 - mediátor Vladimírovi: „Ako si sa cítil, keď si zistil, že USB kľúč zmizol?“
 - Vladimír: „Bol som nahnevaný a mal som pocit, že mi nikto nič nedá, že si musím všetko strážiť.“
 - mediátor Andrejovi: „A ty, keď si ho zobral, čo si v tej chvíli cítil?“
 - Andrej: „Asi som to bral normálne. Bolo mi to jedno. Teraz vidím, že je naozaj kvôli tomu smutný a nahnevaný.“
- e) Hľadanie riešení:
 - mediátor: „Čo by vám pomohlo túto situáciu uzavrieť?“
 - Vladimír: „Chcem len späť svoje USB a aby si uvedomil, že to nebolo normálne.“
 - Andrej: „Vrátim mu ho a môžem mu týždeň pomáhať s ranným upratovaním ako ospravedlnenie.“
- f) Dohoda: Andrej vráti USB kľúč Vladimírovi okamžite a ako nápravu navrhol, že mu bude týždeň pomáhať s rannými povinnosťami. Obaja súhlasili s účasťou na stretnutí s pani psychologičkou, na ktorom sa budú rozprávať o negatívnom dopade krádeže.
- g) Záver mediácie: „Ďakujem vám za otvorenosť. Verím, že ste si niečo odniesli z tohto rozhovoru. Dohodu zapíšeme a vy ju podpíšete.“

➤ **Problém výsmechu a fyzického napadnutia**

Účastníci mediácie:

- mediátor: vychovávateľ Matúš Malcovský
- poškodený: Valent (15 r.)
- obvinený: Dominik (15 r.)

Priebeh mediácie:

- a) Úvod mediácie – mediátor: „Dnes tu nie ste preto, aby sme hľadali vinníka, ale aby sme pochopili, čo sa stalo, ako sa to dá napraviť a ako spolu ďalej fungovať v skupine.“
- b) Vyjadrenie poškodeného – Valent: Opisuje, ako sa cítil ponížený, keď ho Dominik napodobňoval. Priznáva, že sa mu vybavili spomienky na minulé posmešky v škole. „Keď sa mi smial, bolo to, akoby sa mi smiali všetci. Bolo to, akoby som bol znovu ten slabý. Nevedel som to zastaviť. Udel som ho, ale ľutujem to.“
- c) Vyjadrenie obvineného – Dominik: Spočiatku sa bráni: „Veď to bola len sranda...“ Po otázke mediátora, ako by sa cítil na Valentovom mieste, pripúšťa: „Asi by mi to tiež nebolo príjemné.“ Postupne si uvedomuje, že to, čo nazýval humorom, mohlo byť ponižujúce.
- d) Skúmanie emócií a potrieb:
 - Valent – potrebuje rešpekt a osobnú dôstojnosť, cíti sa zraniteľný voči posmechu.
 - Dominik – potrebuje uznanie a pozornosť, ale nevhodne to dosahuje zosmiešňovaním druhých.

- e) Hľadanie riešení – ospravedlnenie: Valent sa ospravedlňuje za fyzický útok. Dominik sa ospravedlňuje za ponižovanie. Dominik prestane s osobnými útokmi. Valent sľubuje riešiť konflikty rozhovorom alebo s pomocou vychovávateľa. Obaja súhlasili s možnosťou asistovaného rozhovoru.
- f) Dohoda: Návrh zaradiť do večernej činnosti tému *Humor verzus zraňovanie*, ktorú vo výchovnej skupine sprostredkujú ostatným obaja aktéri. Pravidelné reflexie na konci týždňa.
- g) Záver mediácie: Dohodnuté body sú monitorované vychovávateľmi a je vypracovaný zápis, ktorý obaja aktéri podpísali. Po týždni nasledovalo hodnotiace stretnutie – bez ďalších incidentov. Valent a Dominik sa zapojili do večernej aktivity a predniesli zvyšku skupiny ich pohľad na to, čo je a čo už nie je vtip.

➤ Konflikt medzi Kevinom a vychovávateľom Miroslavom

Účastníci mediácie:

- mediátor: vychovávateľ Matúš Malcovský
- 1. účastník: vychovávateľ Miroslav
- 2. účastník: Kevin (15 r.)

Počas voľnočasovej aktivity sa mladší člen skupiny Tomáš (14 r.) s plačom zveril vychovávateľovi Mirovi, že sa mu Kevin vysmieval a silno ho postrčil do steny. Tvrdil, že nie je to prvýkrát a že sa Kevina bojí. Miro si situáciu vyhodnotil ako opakované šikanovanie. V snahe chrániť Tomáša a riešiť incident hneď, verejne napomenul Kevina pred skupinou: „*Toto je šikanovanie a v skupine to tolerovať nebudeme. Takéto správanie je neprijateľné.*“ Kevin reagoval prudko, začal kričať, že „*nič neurobil*“, že „*všetci sú proti nemu*“, obvinil Mira, že „*robí rozdiely*“, odišiel zo školského ihriska a odmietol akýkoľvek ďalší kontakt.

Priebeh mediácie:

- a) Úvod mediácie – mediátor: „*Dnes tu nie ste preto, aby sme hľadali vinníka, ale aby sme pochopili, čo sa stalo, ako sa to dá napraviť a ako spolu ďalej fungovať v skupine.*“
- b) Vyjadrenie 1. účastníka – Kevin: Hovoril s potláčaným hnevom a frustráciou. Tvrdil, že sa s Tomášom doberali, ako to robia bežne. Vraj ho len „*buchol po ramene*“ a ten „*začal hrať divadlo*“. Najviac ho ranilo, že Miro ho neoslovil súkromne, ale obvinil ho pred skupinou: „*Ako keby som bol nejaký vrah.*“ Dodal, že sa musel brániť.
- c) Vyjadrenie 2. účastníka – Miroslav: Priznal, že jeho reakcia bola unáhlená. Chcel ochrániť slabšieho člena, ale neoveril si Kevinovu verziu. Uvedomil si, že verejné napomenutie mohlo byť vnímané ako poníženie. Vyjadril ľútosť nad tým, ako sa situácia vyvinula. „*Nešlo mi o to ťa ponížiť, ale o ochranu. Mal som sa najprv s tebou porozprávať.*“
- d) Objavenie nedorozumenia:
 - Postupne sa ukázalo, že Tomáš má za sebou traumatické skúsenosti s reálnym šikanovaním a aj bežné doberanie vníma ako hrozbu.
 - Kevin – si to neuvedomoval a vnímal to ako „*bratské doberanie*“.
 - Miroslav – konal v ochrannom reflexe, ale bez hlbšej analýzy.
- e) Hľadanie riešení:
 - Kevin sa po chvíli mlčania prvýkrát otvoril: „*Ja viem, že vybuchnem, keď mám pocit, že na mňa niekto útočí. Celý život to tak bolo. Ale nechcem byť ten, čo všetkým robí len zle. Možno keby som vedel povedať, že som nahneván, bolo by to bez kriku.*“
 - Miro ocenil jeho slová a navrhol zavedenie „*pauzy*“, teda, ak Kevin bude vo vlastnom vnútri niečo riešiť, môže vo svojej rozbehnutej činnosti prestať a tým môže dať najavo, že potrebuje čas.
- f) Dohoda: Obaja sa dohodli, že konflikty budú riešiť najprv medzi štyrmi očami. Kevin súhlasil, že bude pracovať na vyjadrovaní hnevu slovné. Prizná, keď niečo preženie a nechá si to vysvetliť bez útoku. Miroslav sa zaviazal k tomu, že vždy si na začiatku nejakého problému urobí dôkladnú analýzu.

g) Záver mediácie: Obaja účastníci vyjadrili spokojnosť s priebehom mediácie.

- Kevin: „Neviem, čo všetko viem ešte zmeniť, ale toto mi pomohlo. Normálne som si to uvedomil. Nechcem byť len ten, kto kričí.“
- Miro: „Vidím, že to v tebe je. Ďakujem, že si to dal. Ideme odznova.“

Prevenčia konfliktov a mediácia ako súčasť kultúry reedukačného centra

Vyskúšanie mediácie v praxi nás priviedlo k zisteniu, že mediácia môže byť pri práci s problémovými deťmi a mládežou veľmi efektívna. Na príklade konfliktu medzi dvoma chlapcami, ktorý pôvodne eskaloval do fyzickej potýčky, vidíme, že sa v rámci mediácie pod vedením vychovávateľa transformoval do otvorenej diskusie o hraniciach, rešpekte a nedostatku dôvery.

Viacere konflikty sú v prostredí reedukačného centra predvídateľné. Mnohé odborné štúdie poukazujú na to, že včasné zachytenie napätia a cielene rozvíjané komunikačné zručnosti významne znižujú pravdepodobnosť eskalácie konfliktu. Mediácia môže byť nielen spôsobom riešenia konfliktov, ale aj nástrojom prevencie. Pravidelné skupinové diskusie, tréningy aktívneho počúvania a simulácie riešenia modelových konfliktov pomáhajú vytvárať bezpečné a predvídateľné prostredie.

Kultúra mediácie v špeciálnom výchovnom zariadení by nemala byť záležitosťou len niekoľkých nadšencov. Mala by byť systematicky budovaná ako súčasť filozofie výchovného procesu. Sme presvedčení o tom, že je v týchto zariadeniach priestor aj na zavedenie tzv. rovesníckej mediácie – teda školenie niektorých detí v rámci skupiny na mediátorov. Vníname ju v kontexte výchovného dopadu ako veľmi dôležitú pre samotných rovesníckych mediátorov. Je to špecifická aktivita, ktorá rozvíja ich sebareflexiu, schopnosť regulovať emócie, prevziať zodpovednosť a zároveň sa posilňuje pozitívnym spôsobom ich postavenie vo výchovnej skupine i v celom zariadení.

Na to, aby sa mediácia mohla efektívne využívať, je potrebné:

- ❖ vzdelávať zamestnancov v technikách mediácie,
- ❖ vytvoriť jasné pravidlá a rámec mediácie v konkrétnom špeciálnom výchovnom zariadení,
- ❖ podporovať formovanie mediátorov aj z radov detí (tzv. rovesnícka mediácia),
- ❖ reflektovať každý konflikt ako potenciálny učebný moment.

Záver

Mediácia vo výchovnom procese reedukačného centra predstavuje efektívny, rešpektujúci, humanistický spôsob riešenia konfliktov. Umožňuje deťom naučiť sa dôležité sociálne zručnosti, rozvíjať empatiu a prijať zodpovednosť za svoje správanie. Konflikt sa tak mení z problému na príležitosť – príležitosť na rast, učenie a pozitívnu zmenu. Reedukačné centrá by preto mali mediáciu systematicky začleňovať do svojho výchovného programu ako neoddeliteľnú súčasť budovania bezpečného a podporného prostredia. Práve v takom dochádza k:

- zlepšeniu vzťahov – podpore empatie, dôvery a úcty,
- zníženie agresivity a agresie – mediácia ponúka neagresívne alternatívy,
- rozvoju zodpovednosti – deti a mládež sa učia vnímať a niesť následky vlastného správania.

Literatúra

- ▣ BIELESZOVÁ, L. 2023. *Efektívne riešenie konfliktov medzi žiakmi*. Dostupné na: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/didaktika/efektivne-riesenie-konfliktov-medzi-ziakmi.m-1967.html> [cit. 25. 4. 2025].
- ▣ MALCOVSKÝ, M. 2025. *Konflikt ako príležitosť – mediácia vo výchovnom procese reedukačného centra*. Záverečná správa. Bratislava: VÚDPaP.
- ▣ MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SR. 2024. *Alarmujúci stav reedukačných centier si vyžiadala okamžité riešenia*. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/alarmujuci-stav-reedukacnych-centier-si-vyziadal-okamzite-riesenia-odstranenyh-bolo-mnoho-nedostatkov-naplanovane-su-systemove-zmeny/> [cit. 25. 4. 2025].
- ▣ MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SR. 2024. *Ministerstvo školstva predstavilo reformu reedukačných centier*. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/ministerstvo-skolstva-predstavilo-reformu-reedukacnych-centier/> [cit. 25. 4. 2025].
- ▣ NOVOTNÁ, Ľ. 2023. *Konflikty v školskom prostredí a možnosti ich riešenia I*. Bratislava: MPC – NIVAM, seminár.
- ▣ ŠKOVIERA, A. 2019. *Terapeutická komunita v špeciálnych výchovných zariadeniach*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0642-6.
- ▣ TRAGALOVÁ, D. 2024. *Mediácia – využitie komunikácie s prvkami mediačných zručností v školskej praxi*. Dostupné na: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/didaktika/mediacia-vyuzitie-komunikacie-s-prvkami-mediacnych-zrucnosti-v-skolskej-praxi-riesenia-konfliktov.m-1262.html> [cit. 25. 4. 2025].
- ▣ ZÁKON č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Národný projekt Dáta o duševnom zdraví

Abstrakt: zhoršujúce sa duševné zdravie detí a mladých ľudí si vyžaduje systematický prístup k zberu dát a k tvorbe preventívnych opatrení. Národný projekt Dáta o duševnom zdraví realizovaný Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie reaguje na túto potrebu. Jeho cieľom je poskytnúť prvé dáta reprezentatívneho charakteru o duševnom zdraví detí, žiakov a študentov na Slovensku. Výskum bude zameraný na zber dát o kognitívnom, emocionálnom, sociálnom a vzdelávacom vývine, o rizikovom správaní a vplyve aktuálnych spoločenských javov na duševné zdravie. Výstupom bude aj vytvorenie metodiky a výskumného nástroja, ktoré sú predpokladom pre periodicky opakované výskumy v rovnakej kvalite. Takto zbierané dáta bude možné využiť na tvorbu analytických správ, evalváciu existujúcich opatrení a návrh nových stratégií.

Kľúčové slová: duševné zdravie, Národný projekt Dáta o duševnom zdraví, duálny model, plošné monitorovanie, evidence-based, prevencia.

Plošný výskum duševného zdravia detí, žiakov a študentov prinesie komplexnejšie dáta nielen o rizikovom správaní

Zhoršujúce sa duševné zdravie detí a mladých začína byť témou nielen medzi odborníkmi z oblasti vedy, školstva, zdravotníctva a sociálnych vecí. Opakovane sa o ňom hovorí v médiách, zvyšuje sa záujem verejnosti, a tak vzrastá aj dopyt po relevantných dátach so špecificky zameranými intervenčnými opatreniami. Národné a medzinárodné výskumy, ktoré boli realizované v ostatných rokoch, poukazujú na trend zhoršujúceho sa duševného zdravia a odolnosti cieľovej skupiny detí, žiakov a študentov (pozri napr. Gecková et al., 2023; Holdoš et al., 2022; Nociar, 2019; Kopányiová, Tomšík, 2025). Chýba však pravidelný, systematický a reprezentatívny zber dát o duševnom zdraví, ktorý by pomohol lepšie pochopiť prebiehajúce procesy a nastaviť vhodné a cielené odborné intervencie naprieč školskými a sociálnymi inštitúciami, zdravotníckym systémom a ďalšími segmentami štátnej a verejnej správy.

Zabezpečením týchto dát sa od júla 2024 zaoberá Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, ktorý už vyše 60 rokov realizuje výskumy z oblasti duševného zdravia detí a mládeže. Aplikáciu poznatkov zabezpečuje predovšetkým v systéme poradenstva a prevencie, ale aj v mnohých ďalších oblastiach spojených s duševným zdravím. Projekt Zavedenie systematického a dlhodobého monitorovania duševného zdravia detí, žiakov a študentov na Slovensku sledovaním ich kognitívneho, vzdelávacieho, emocionálneho a sociálneho vývinu, skrátene Národný projekt Dáta o duševnom zdraví, reaguje na výzvy Plánu obnovy a odolnosti, ktorého súčasťou je aj reforma systému poradenstva a zabezpečenie systematického zberu dát v oblasti duševného zdravia detí, žiakov a študentov.

Hlavným cieľom projektu je zaviesť pravidelné plošné mapovanie duševného zdravia. Zber dát bude realizovaný na výskumnom súbore 15 000 detí, žiakov a študentov vo veku 3 – 26 rokov a uskutoční sa v rokoch 2025 – 2026. Výskum sa zameria na široký okruh tém v kognitívnej, vzdelávacej, emocionálnej a sociálnej vývinovej oblasti, neopomínajúc ani prejavy rizikového správania. Vzhľadom na skúsenosti s pandemiou COVID-19 a jej možnými dôsledkami na duševné zdravie detí a mladých ľudí, bude pozornosť venovaná aj vplyvu aktuálneho diania a trendov, napr. vplyvu sociálnych sietí, dopadu konšpiračných teórií a hoaxov.

Na základe realizovaného výskumu vznikne metodická príručka a výskumný nástroj, pomocou ktorých bude možné v rovnakej kvalite a rozsahu výskum opakovať na pravidelnej, periodickej trojročnej báze.

Dáta z výskumu budú využité na celonárodné a regionálne analýzy, ako i na špecifické analýzy so zameraním na úzkoprofilové skupiny (predškoly, marginalizované rómske komunity, maďarská jazyková menšina, deti, žiaci, študenti z Ukrajiny, žiaci a študenti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, obvinení a odsúdení mladiství) a témy. Po opakovaní zberov bude možné sledovať vývoj a vyhodnocovať zmeny v oblastiach duševného zdravia, evalvovať zavedené opatrenia a nastavovať nové stratégie zariadení poradenstva a prevencie.

Záver z výskumu budú zhrnuté v prvej komplexnej národnej správe o obraze duševného zdravia detí, žiakov a študentov. Správa bude slúžiť najmä pedagogickým a odborným zamestnancom v školách (koordinátori ŠPT; zástupcovia vedenia škôl), pedagogickým a odborným zamestnancom zo zariadení poradenstva a prevencie a špeciálnych výchovných zariadení.

Dôležitým a prvým výstupom projektu bude predbežná výskumná správa, ktorá prinesie súhrnné informácie o domácich a medzinárodných výskumoch duševného zdravia detí, žiakov a študentov na Slovensku realizovaných v rokoch 2018 – 2024 a rovnako poskytne i vybrané dáta z rezortných systémov a organizácií pôsobiach v oblasti starostlivosti o duševné zdravie. Správa bude sumarizovať hlavné závery z týchto výstupov, čím poskytne obraz o duševnom zdraví za posledné roky, vrátane obdobia poznačeného dopadmi pandémie COVID-19. Zároveň pomôže identifikovať vekové kategórie či vývinové oblasti, o ktorých máme nedostatok vedeckých dát, resp. identifikuje „biele miesta“. Predbežná výskumná správa bude zverejnená v polovici roka 2025.

Súčasťou projektu sú aktivity zamerané na prezentáciu výskumu a výsledkov nielen smerom k vedeckej obci, ale najmä k pedagogickým a odborným zamestnancom škôl a zariadení poradenstva a prevencie a širokej verejnosti. Naplánované sú verejné konzultácie, odborné diskusie, vzdelávacie semináre, podcasty a počíta sa aj s rôznymi osvetovými aktivitami pre širokú verejnosť.

Naplnenie cieľov projektu stojí na pleciach realizačného expertného tímu, no dôležitou súčasťou výskumu duševného zdravia detí, žiakov a študentov sú primárne riaditeľky a riaditelia materských, základných, stredných škôl, rektori a rektorky vysokých škôl, pedagogický personál, rodičia a samotní respondenti a respondentky. Bez ich pomoci, podpory a participácie by sme nedokázali úspešne zrealizovať zber dát a nemali by sme možnosť skúmať aktuálny stav duševného zdravia detí, žiakov a študentov na Slovensku.

Národný projekt aktuálne hľadá odborníkov a odborníčky, ktorí/-é by personálne a svojou expertízou posilnili odborný riešiteľský tím. V prípade záujmu môžete kontaktovať realizačný tím na mailovej adrese cv.npdata@vudpap.sk.

Tento projekt je spolufinancovaný Európskou úniou v rámci Programu Slovensko.

Eva ŠIPÖCZOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie



Spolufinancovaný
Európskou uniou



PROGRAM
SLOVENSKO



MINISTERSTVO
ŠKOLSTVA, VÝSKUMU,
VÝVOJA A MLÁDEŽE
SLOVENSKEJ REPUBLIKY

Literatúra

- ▣ GECKOVÁ, A. M. – HUSÁROVÁ, A. – BAKALÁR, P. et al. (2023). Sociálne determinanty zdravia školákov HBSC – Slovensko – 2021/2022, Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Vydavateľstvo ŠafárikPress.
- ▣ HOLDOŠ, J. – IZRAEL, P. – ALMAŠIOVÁ, A. et al. (2022). Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku v roku 2022. Výskumná správa. Katolícka univerzita v Ružomberku.
- ▣ KOPÁNYIOVÁ, A. – TOMŠÍK, R. (2025). Európsky školský prieskum o alkohole a iných drogách (ESPAD) v SR za rok 2024. Záverečná správa. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.
- ▣ NOCIAR, A. (2019). Európsky školský prieskum o alkohole a iných drogách (ESPAD) v SR za rok 2019 Záverečná správa. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.

POKYNY PRE AUTOROV

Vzhľadom na zvýšený záujem o časopis PREVENCIA zo strany školských psychológov, odbornej verejnosti, ako aj študentov sme sa od roku 2019 rozhodli pre možnosť zverejňovať náš časopis aj v elektronickej (pdf) verzii na stránkach CVTI SR, čím chceme zvýšiť jeho dostupnosť pre ďalších záujemcov.

Autor zaslaním príspevku udeľuje súhlas na zaradenie jeho príspevku do časopisu, vyhotovenie jeho rozmnoženín a verejné rozširovanie v papierovej, aj elektronickej forme.

Autor článku zodpovedá za to, že rukopis, ani jeho súvislejšie pasáže, neboli ešte nikde publikované.

Pri posielaní príspevkov prosíme dodržať nasledujúce pokyny:

- Príspevky posielajte vo formáte .doc, .docx bez zalamovania riadkov a strán. V prípade programu MS Word používajte implicitnú šablónu „normal“. Vybraný text môžete podľa potreby zvýrazniť (podčiarknuť, použiť kurzívu, tučné písmo). **Nepoužívajte** automatické formátovanie, špeciálne fonty, vlastné šablóny a pod.; grafickú úpravu jednotnú pre všetky príspevky urobí redakcia.
- Tabuľky a schémy môžete zaradiť priamo do textu; grafy môžete rovnako zaradiť do textu, ale musia obsahovať tabuľku alebo pošlite ich v samostatnom súbore vo formáte xls/.xlsx (do textu príspevku, na miesto, kde sa má vložiť graf, vložte odkaz).
- Citované pramene treba uvádzať v zátvorke s uvedením priezviska autora/autorov a roku vydania knihy alebo článku a na konci príspevku uvediete zoznam odkazov, literatúry a informačných zdrojov.
- V odkazoch na literatúru uvádzajte pramene v abecednom poradí. Uveďte iba tie, na ktoré sa odvolávate v texte; nie celý rozsah, ktorý bol súčasťou záverečnej správy, vyhodnotenia a pod.
- K rukopisu pripojte abstrakt a kľúčové slová v slovenskom, aj v anglickom jazyku.
- Na konci príspevku uveďte svoje meno, adresu pracoviska a e-mailovú adresu.

Celkový rozsah príspevku by nemal prekročiť 20 000 znakov (s medzerami).

Príspevky posielajte na e-mailovú adresu:

katarina.deakova@cvtisr.sk

barbara.tothova@cvtisr.sk

Na otázky vám odpovieme a námety, pripomienky, návrhy a pod. prijímame na telefónnych číslach:

02/692 95 344

02/692 95 309