Obsah

TEORETICKÉ ČLÁNKY

Hodnotové orientace dospívajících: Generace Alpha v současném sociokulturním kontextu České a Slovenské republiky **(3)**
Vojtěch Meier

ČLÁNKY Z PRIESKUMU, VÝSKUMU A ANALÝZY

Porušovanie ľudských práv v škole z pohľadu žiakov **(10)**
Tomáš Runa

Rizikové správanie žiakov v digitálnom priestore z pohľadu škôl **(19)**
Mária Janková

Všeobecná spokojnosť so životom u absolventov slovenských vysokých škôl **(26)**
František Blanár

Riešenie šikanovania v základných školách **(30)**
Katarína Deáková

INFORMAČNÉ ČLÁNKY

Služby pro děti a mládež s problémovým chováním ve Velké Británii **(35)**
Albín Škoviera – Marcela Ehlová – Hedvika Syková

Contents

THEORETICAL ARTICLES

Value orientations of adolescents: Generation Alpha in the contemporary sociocultural context of the Czech and Slovak Republic **(3)**
Vojtěch Meier

ARTICLES BASED ON SURVEY, RESEARCH AND ANALYSIS

Violations of human rights at school from the pupil's perspective **(10)**
Tomáš Runa

Risky behaviour of pupils in the digital space from the perspective of schools **(19)**
Mária Janková

General life satisfaction among graduates of Slovak HEI **(26)**
František Blanár

Solution of Bullying in Elementary Schools in the 2023/2024 School Year **(30)**
Katarína Deáková

INFORMATIVE ARTICLES

Services for children and young people with challenging behaviours in the United Kingdom **(35)**
Albín Škoviera – Marcela Ehrová – Hedvika Syková

Hodnotové orientace dospívajících: Generace Alpha v současném sociokulturním kontextu České a Slovenské republiky

Vojtěch MEIER

Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

Abstrakt: *hodnoty a hodnotové orientace představují klíčový prvek psychosociálního vývoje a významně ovlivňují způsob, jakým jedinec v dospívání interpretuje svět a činí rozhodnutí. Generace Alpha, první demografická skupina vyrůstající v prostředí permanentní digitalizace, mediální přesycenosti a partnerské rodinné výchovy, vstupuje do adolescence s hodnotovými vzorci, které se výrazně liší od předchozích generací. Výzkumy z České a Slovenské republiky ukazují, že tato generace projevuje silné stránky v oblasti autonomie, sebevyjádření a citlivosti k druhým, avšak současně čelí rizikům souvisejícím s digitálním přetížením, tlakem na výkon a nejistotou v sociálních vztazích. Cílem příspěvku je představit teoretická východiska hodnotového vývoje a analyzovat specifika formování hodnotových orientací u Generace Alpha v aktuálním sociokulturním kontextu. Text zároveň diskutuje implikace pro oblast školství včetně pedagogické praxe, rodinu a vymezuje oblasti vhodné pro budoucí výzkum.*

Klíčová slova: *hodnotové orientace, hodnota, dospívající Generace Alpha, sociokulturní prostředí.*

Úvod

Hodnoty tvoří jeden ze základních stavebních kamenů lidské psychiky i sociálního života. Utvářejí způsob, jakým lidé vnímají svět, jak interpretují události a jaká kritéria používají při rozhodování (Křivohlavý, 2006). Dále ovlivňují individuální chování i kolektivní orientace společnosti, odvozuje se z nich pojetí životních cílů, představy o úspěchu, o morálce i o tom, co je považováno za žádoucí či naopak nežádoucí.

Na individuální úrovni se promítají do hodnotových orientací, tedy relativně organizovaného a hierarchického systému osobně významných hodnot (Schwartz, 2006). Hodnotové orientace jsou sice do určité míry stabilní, avšak především v adolescenci procházejí výrazným vývojem, kdy mladý člověk opouští převzaté rodinné vzorce, konfrontuje se s vrstevníky a formuje vlastní identitu. Hodnotové orientace se odrážejí v každodenním rozhodování i chování a vznikají v interakci řady socializačních vlivů – rodiny, školy, vrstevníků, médií i širší společnosti.

Generace Alpha, děti narozené po roce 2010, aktuálně vstupuje do vývojové fáze adolescence, charakterizované postupným osamostatňováním od rodiny, větším vlivem vrstevníků a formováním osobní identity (Bocan & Machalík, 2012). Současně ale vyvstává otázka jejich zranitelností, které tyto silné stránky doprovázejí. Dětství i dospívání Generace Alpha probíhá plně v podmínkách digitalizovaného prostředí s neustálým přístupem k mobilním technologiím a online komunikaci (Albescu et al., 2023). Digitální platformy přitom nefungují jen jako zdroj obsahu, ale prostřednictvím algoritmů selektivně utvářejí informační prostředí, a tím nepřímo ovlivňují proces socializace. Zvýhodňují emocionálně výrazná či uživatelsky preferovaná témata (Höfrová et al., 2024; Elsami et al., 2022).

Odborná literatura upozorňuje, že právě digitalizace se stává dominantním socializačním kontextem této generace (Smahel et al., 2025). Nejenže proměňuje každodenní fungování adolescentů, ale zároveň akceleruje širší společenské změny, které se následně odrážejí v jejich hodnotových orientacích. Hodnoty mladé generace se přizpůsobují proměnám společnosti, jež následně formují podobu kultury, vzdělávání i sociálního klimatu (Hajdinjak et al., 2022). Adolescence tak představuje zásadní období pro utváření identity a hodnot, a proto jsou hodnotové orientace mladých lidí dlouhodobě předmětem pedagogických, sociologických a psychologických výzkumů (Pavlíková & Šmídová, 2017).

Proměny hodnot je však nutné chápat v kontextu širšího sociokulturního prostředí České a Slovenské republiky. Po roce 1989 obě země prošly výraznou společenskou transformací, která posílila význam individualismu, ekonomické racionality a osobní odpovědnosti, ale zároveň zachovala hodnoty solidarity, rodiny a kulturních tradic (Šulová, 2013; Chromková Manea & Rabušic, 2020). Dospívající tak vyrůstají ve světě, kde se prolínají tradiční i nově formované hodnoty. Rodina zdůrazňuje stabilitu a vztahovost, škola kompetence, spolupráci a kritické myšlení, zatímco společnost a média akcentují výkon, flexibilitu a sebeprezentaci. Generace Alpha se proto pohybuje ve strukturálně komplexním a někdy nesourodém hodnotovém prostoru, což představuje jeden z klíčových rysů její současné hodnotové socializace.

Cílem tohoto článku je na základě teoretických konceptů a dostupných empirických dat vytvořit ucelený rámec pro pochopení hodnotových orientací dospívajících Generace Alpha v České a Slovenské republice. Text propojuje pedagogické, psychologické a sociologické přístupy, analyzuje specifické podmínky, v nichž mladá generace vyrůstá, a diskutuje jejich dopad na hodnotovou socializaci. Současně nabízí přehled dosavadních výzkumných poznatků a vymezuje oblasti, které vyžadují další hlubší teoretické a empirické uchopení.

Současný stav poznání: přehled výzkumů

Výzkumy prováděné v ČR a SR např. EVS, HBSC, ELSPAC, národní studie MŠMT, výzkumy FSS MU či SAV a také projekt Generace Alfa: Cesty k porozumění a rozvoji jejího potenciálu konzistentně naznačují posun v hodnotových orientacích mladých lidí. Trend se jasně potvrzuje v dlouhodobých datech European Values Study (EVS), která mapuje proměny hodnot v evropském prostoru včetně ČR a SR. Analýzy české a slovenské populace ukazují postupný odklon od tradičních hodnot (náboženství, konformita, autorita) směrem k hodnotám autonomie, osobního růstu a seberealizace (Chromková Manea & Rabušic, 2020).

U mladších demografických skupin je patrný důraz na individualismus, sebevyjádření, toleranci a otevřenost vůči diverzitě. Tyto trendy předznamenávají hodnotové směry, které mohou být ještě výraznější u dospívajících Generace Alpha, vyrůstajících v prostředí silně ovlivněném digitalizací a globalizací hodnotových vzorců (Crdm, 2021).

Komplementární poznatky přinášejí zdravotně-sociální výzkumy, zejména HBSC, které se zaměřují na životní styl, wellbeing a psychosociální kontext dospívajících. Jednotlivé vlny HBSC ukazují nárůst důležitosti hodnot spojených se subjektivním zdravím, duševní pohodou, vztahovými kvalitami a bezpečím. V posledních letech se objevuje zvýšená citlivost k tématům duševního zdraví, rovnosti pohlaví, sociální spravedlnosti a klimatické odpovědnosti (Vašíčková et al., 2017). Tyto priority vypovídají o generačním posunu směrem k hodnotám prosociálním a sebezáchovným, které mohou u Generace Alpha nabývat ještě většího významu, zvláště v kontextu intenzivního mediálního diskurzu o klimatické krizi či společenských nerovnostech (Badura et al., 2024).

Specificky český kontext dlouhodobě mapuje výzkum ELSPAC (European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood), realizovaný v Brně. Ačkoli se původně zaměřoval na generaci narozenou v 90. letech, jeho zjištění nabízejí cenné informace o vývojových trendech, které pokračují i u mladších demografických skupin. ELSPAC upozornil na postupné posilování hodnot individuality, osobního úspěchu a autonomie v rozhodování, ale také na rostoucí význam psychické pohody a vztahové stability. Trendy zjištěné ve výzkumu naznačují, že mladí lidé stále více orientují své hodnoty na sebeřízení, přičemž tradiční hodnoty postupně ustupují (Šmídová et al., 2018).

Zajímavý je i nově dokončený výzkum Generace Alfa: Cesty k porozumění a rozvoji jejího potenciálu na území České a Slovenské republiky spadající do projektu YouthPulse. Závěry přinesly v kontextu hodnot a hodnotových orientací zajímavé výsledky. Generace Alpha vyrůstá v prostředí intenzivní digitalizace, partnerské výchovy a otevřenosti vůči diverzitě, což se odráží v jejich klíčových hodnotách: zdůrazňují autonomii, sebevyjádření, respekt k jinakosti a přirozenou inkluzivitu (ANEV, 2025).

Na tyto charakteristiky plynule navazují další zjištění výzkumu, které jsou dostupné v samotném dokumentu. Současně ale vyvstává otázka jejich zranitelností, které tyto silné stránky doprovázejí. Čelí digitálním rizikům v podobě závislosti, roztříštěné

pozornosti a spánkové deprivace, často bojují s tlakem na výkon, přetížením aktivitami a nedostatkem nestrukturovaného času, který potřebují k psychickému zrání (Kňažek et al., 2024). V širší společenské rovině se u nich ukazuje rozpor mezi sebestředností a zájmem o veřejné dění a také chybějící společenská vize, která komplikuje formování uceleného občanského profilu této generace (Kolektiv autorů, 2024). Uvedené poznatky vytvářejí nezbytné teoretické zázemí pro analýzu hodnotových orientací Generace Alpha v současném sociokulturním kontextu České a Slovenské republiky.

Navzdory těmto trendům je však třeba zdůraznit, že Generace Alpha není homogenní skupina. Hodnotové orientace se liší podle rodinného zázemí, socioekonomického statusu, regionu, kvality vzdělávacího prostředí, kulturního kapitálu i míry kontaktu s digitálními technologiemi. Proto je nezbytné studovat hodnoty v širších sociokulturních souvislostech a neomezovat se na zobecňující představy o „digitální generaci".

Konceptualizace hodnot a hodnotových orientací v hlavních společenských vědách

Hodnoty a hodnotové orientace představují klíčový prvek lidského života, který ovlivňuje rozhodování, chování i formování identity, jak bylo uvedeno v úvodu článku. Jejich studium proto vyžaduje mezioborový přístup, jenž propojuje poznatky z pedagogiky, psychologie a sociologie.

Pedagogické pojetí hodnot

V pedagogice jsou hodnoty chápány především jako výsledek cílevědomého výchovného a vzdělávacího působení, jehož cílem je formovat osobnost žáka tak, aby byl schopen autonomního, morálně odpovědného a sociálně kompetentního jednání, jak uvádí například Průcha (2017). Hodnoty nejsou v pedagogickém diskurzu pouze individuální preferencí, ale představují součást širšího kulturního a institucionálního rámce, v němž škola působí jako významný socializační činitel. Pedagogická teorie i praxe pracují s hodnotami ve dvou základních rovinách: jako s výchovnými cíli, které mají být žákovi předávány, a zároveň jako s osobními hodnotovými orientacemi, jež se v procesu vzdělávání a socializace postupně rozvíjejí (Mareš et al., 2003).

Pedagogické pojetí hodnot se rovněž opírá o koncepci tzv. skrytého kurikula, které upozorňuje, že hodnoty nejsou předávány jen prostřednictvím výukového obsahu, ale i skrze organizační struktury školy, interakce učitel–žák a celkovou školní kulturu. Žáci si tak osvojují hodnoty nejen explicitně např. prostřednictvím občanské výchovy, etické výchovy, ŠVP či RVP, ale také implicitně skrze zkušenost s autoritou, participací, spravedlností či vzájemným respektem.

Pro český a slovenský kontext je rovněž specifické, že vzdělávací systém tradičně klade důraz na hodnoty spojené s humanistickou orientací, kulturní kontinuitou a sociální soudržností. Tyto akcenty nyní vstupují do interakce s novými očekáváními digitální generace, která je zvyklá na rychlost, dostupnost informací a individualizovanou podporu (Kosová & Porubský, 2011).

Dle autora pedagogická výzva spočívá v hledání rovnováhy mezi oběma typy hodnot zachování kulturní kontinuity a podporou hodnot, které umožní Generaci Alpha efektivně a eticky fungovat v digitálně-sociálním ekosystému 21. století. Uvedený úkol přitom nelze odlišovat od širšího sociokulturního kontextu České a Slovenské republiky, který formuje hodnotové prostředí a socializační rámce, v nichž se mladé generace utvářejí.

Psychologické pojetí hodnot

V psychologii jsou hodnoty chápány především jako vnitřní přesvědčení a stabilní dispoziční tendence, které řídí lidské chování, motivaci a prožívání. Allport je považuje za základní psychologické predispozice určující životní orientaci člověka (Allport et al., 1960). Sprangerův klasický typologický model oproti tomu rozlišuje šest typů hodnot (teoretické, ekonomické, estetické, sociální, politické a náboženské), které se u každého jedince kombinují a vytvářejí specifické hodnotové profily (Spranger, 1928).

Moderní psychologické teorie hodnot např. hodnoty jako motivační konstrukty zdůrazňují, že hodnoty jsou součástí osobnostního systému, který je stabilní, ale vývojově otevřený (Schwartz, 2006). Adolescence Generace Alpha se však odehrává v podmínkách, kde proces utváření identity i hodnot ovlivňuje intenzivní kontakt s digitálními médii, okamžitou zpětnou vazbou online publika a trvalou expozicí globálním trendům dle Štěpán (2024). Z psychologického hlediska to znamená, že u této

generace mohou nabývat na významu hodnoty spojené s individualitou, kreativitou, výkonem či sebeprezentací tedy hodnoty, které jsou v digitálním prostoru systematicky posilovány.

Sociologické pojetí hodnot

Sociologie chápe hodnoty jako normativní prvky kultury, které spoluutvářejí společenský řád a poskytují členům společnosti sdílené rámce orientace dle autorů Velkého sociologického slovníku (Maříková et al., 1996). Parsons poukazuje na to, že hodnoty jsou základem sociální integrace a stabilizují sociální struktury (Parsons, 1951). V současných teoriích je nejvlivnějším konceptem Schwartzův model univerzálních hodnotových dimenzí např. otevřenost změně, konzervace, sebetranscendence, sebeposílení, který umožňuje srovnávat hodnotové orientace mezi generacemi či kulturami (Schwartz, 2006).

Pro Generaci Alpha je sociologická perspektiva zvláště relevantní. Jejich socializace probíhá v hybridním prostoru propojujícím lokální (rodina, škola, kulturní tradice) a globální digitální vlivy (sociální sítě, algoritmická média, globalizované vzorce chování). Už nyní se ukazuje, že hodnoty této generace mohou být formovány oslabením tradičních vazeb, vyšší mírou individualizace, ale i rostoucí citlivostí na témata sociální spravedlnosti, environmentálních problémů či inkluze tedy témata, která jsou v online diskurzu velmi viditelná.

Sociokulturní kontext České a Slovenské republiky

Česká a Slovenská republika sdílejí hluboké kulturní, historické i jazykové kořeny, které formují jejich hodnotové prostředí a způsob socializace mladých generací. Ačkoli se po roce 1993 vydaly na samostatné politické a ekonomické cesty, jejich sociokulturní dynamika zůstává v mnoha ohledech blízká. Zároveň však zůstává patrné dědictví předchozího režimu, a to důraz na sociální jistoty, silné rodinné vazby a opatrnost vůči rychlým změnám.

Do sociokulturního rámce vstupuje několik klíčových činitelů, kteří jej významně formují. Především se jedná o mediální a technologické prostředí, školství a rodinu. Česká i Slovenská republika patří mezi vysoce digitalizované země, kde je přístup k internetu i technologiím samozřejmou součástí každodenního života (NewSchool Digital, 2025). Pro dospívající Generaci Alpha představuje online prostředí hlavní prostor socializace, komunikace i utváření identity.

Právě vzdělávací systémy ČR a SR se v posledních dekádách snaží reagovat řadou reforem, jež kladou důraz na rozvoj klíčových kompetencí, digitální gramotnosti a inkluze. Kurikulární dokumenty v obou zemích posilují akcent na hodnoty demokracie, respektu, participace, spolupráce a celkového wellbeing žáků (MŠMT, 2020; MŠVVaŠ, 2021). Škola tak představuje významný, avšak nikoli jediný prvek hodnotové socializace současných dětí a dospívajících.

Doplněním školního prostředí je rodina, která v obou zemích nadále zůstává zásadním aktérem utváření hodnot a životních orientací. Proměny socioekonomické struktury společnosti, rostoucí vzdělanost rodičů, větší rozmanitost rodinných uspořádání a postupná liberalizace výchovných přístupů posouvají rodičovské jednání směrem k partnerské komunikaci, podpoře autonomie dítěte a respektu k jeho individualitě. Výzkumy z ČR a SR ukazují, že současné rodiny více než dříve akcentují otevřenost, sebevědomí a autenticitu, avšak současně se potýkají s tlakem časové vytíženosti, digitálního multitaskingu či přetrvávajících socioekonomických nerovností (Šťastná et al., 2023; Turkovič & Mičicová Ľuptáková, 2024).

Shrnutí klíčových charakteristik sociokulturního rámce poskytuje přímý vstup do diskusní a implikační části článku. V této části bude možné analyzovat, jak současné hodnotové orientace a jejich specifické determinanty ovlivňují vývoj Generace Alpha, identifikovat potenciální rizika i oblasti podpory a formulovat doporučení pro **oblast školství včetně pedagogické praxe, rodinu a výzkum**. Diskuze bude zároveň reflektovat propojení teoretických východisek s empirickými poznatky, zohledňovat trendové posuny zaznamenané u předchozích generací a zároveň predikovat možné směry vývoje hodnotové orientace dospívajících v českém a slovenském sociokulturním prostředí.

Diskuze

Z předchozího textu vyplývá, že hodnotové orientace Generace Alpha se formují v sociokulturním prostředí, které je historicky specifické a současně rychle se proměňující. To potvrzují uvedené výzkumy zdůrazňující jejich schopnost vstupovat do dialogu,

argumentovat a participovat na rozhodování v rodině i v širším sociálním prostředí. Takové charakteristiky představují významný potenciál pro budoucí občanskou angažovanost, kritické myšlení i kreativní řešení problémů. Současně však výzkumy upozorňují na několik rizik, která mohou narušovat stabilitu hodnotového systému této generace. Například se jedná o nadměrnou digitální stimulaci, zvýšenou citlivost na stres, fragmentaci pozornosti či nerovnoměrné socioekonomické podmínky.

Zjištěné poznatky mají zásadní implikace pro oblasti vyjmenované výše. **Oblast školství** bude muset cíleně rozvíjet hodnotové vzdělávání, které adolescentům pomůže zorientovat se v pluralitě současného hodnotového prostředí a posílí jejich schopnost reflektovat vlastní postoje i rozhodnutí. Stále důležitější bude kritická digitální gramotnost, která umožní žákům chápat algoritmické prostředí, orientovat se v informační přesycenosti a rozvíjet zdravé strategie používání technologií. Moderní školní prostředí by mělo vyvažovat výkonové nároky s péčí o socio-emoční rozvoj a cíleně rozvíjet hodnoty odpovědnosti, tolerance a kritického myšlení, které jsou pro formování hodnotové orientace dnešní generace zásadní. S tím úzce souvisí i nutnost systémové podpory duševního zdraví, protože zvýšená emocionalita a citlivost Generace Alpha přestože představují významný potenciál mohou v kombinaci s tlakem na výkon a digitálním přetížením zvyšovat riziko psychické zátěže.

Současně je však v kontextu školství nutné mít na paměti, že probíhající reformy automaticky nezajišťují lepší stav školství. Jak uvádí Zelina, často se mění pouze formální rámce a struktury, aniž by se skutečně měnil obsah vzdělávání či způsob interakce učitel–žák (Správy STVR, 2025). Zelina dále upozorňuje, že vzdělávací změny by měly směřovat k podstatným a potřebným úpravám, které skutečně podporují kvalitu vzdělávání a umožňují učitelům vytvářet prostor pro dialog a osobní rozvoj žáků, namísto zavádění nových opatření, která nepřinášejí reálný přínos.

Podle autora může způsob implementace školních reforem významně ovlivnit hodnotový systém Generace Alpha. Pokud jsou reformy zaměřeny pouze na formální změny a strukturální přizpůsobení, mohou mladí lidé pociťovat přetížení a nedostatek prostoru pro rozvoj kritického myšlení, kreativity či schopnosti spolupráce. Naopak reformy, které jsou cílené a prakticky realizované, mohou podporovat rozvoj hodnot autonomie, participace a zodpovědnosti, posilovat schopnost reflexe vlastních postojů a připravovat mladé lidi na etické a efektivní fungování ve složitém sociálním a digitálním prostředí. V tomto ohledu je však u obou zemí velký prostor pro zlepšení.

Pro pedagogickou praxi

z toho vyplývá potřeba vyvažovat podporu individuální autonomie s rozvojem odolnosti (resilience), sociální soudržnosti a hlubšího zakotvení hodnot v rychle se měnícím světě. Učitelé i školy budou muset systematicky pracovat s tématy, jako je schopnost zvládat zátěž, kultivace mezilidských vztahů a vytváření bezpečného prostoru pro dialog o hodnotách. Jedním z možných nástrojů je model dynamického rámce klíčových prvků odolnosti, který umožňuje srozumitelně uchopit komplexitu dospívání a nabízí konkrétní vodítka, jak podporovat psychickou, sociální i hodnotovou stabilitu mladých lidí (Meier, 2025).

Rodina

zůstává pro Generaci Alpha klíčovým prostředím, v němž se utvářejí základní hodnoty a způsoby, jak porozumět sobě i světu. Výzkumy ukazují, že rodiče dnes volí spíše partnerský, respektující styl výchovy, který podporuje autonomii, dialog a participaci dítěte na chodu domácnosti. Tento trend představuje významný potenciál pro rozvoj sebevědomí, komunikačních kompetencí a odpovědnosti, ale zároveň vytváří nároky na rodičovskou konzistenci a schopnost nastavovat hranice. Pro rodiny Generace Alpha tak bude klíčové rozvíjet strukturované, ale flexibilní prostředí, v němž mají děti možnost spolurozhodovat, ale současně mohou spoléhat na jasné a předvídatelné rámce. Doporučit lze zejména podporu digitální hygieny v domácnosti, společné nastavování pravidel pro technologické používání a vědomé vytváření prostoru pro neorganizovanou hru a odpočinek, které děti této generace často postrádají.

Z pohledu výzkumu

je žádoucí zaměřit se na longitudinální sledování hodnotových proměn Generace Alpha, zejména s ohledem na dynamiku digitálního prostředí. Budoucí studie by měly zkoumat, jakým způsobem algoritmická média ovlivňují hodnoty, identitu a sociální vztahy adolescentů, jakou roli v hodnotové socializaci hrají změněné rodinné struktury a jak školní prostředí dokáže vyvažovat individualizační a komunitní orientace. Rozvoj těchto výzkumných linií je klíčový pro pochopení toho, jak lze Generaci Alpha efektivně podporovat na cestě k zdravému, stabilnímu a prosociálnímu hodnotovému vývoji.

Závěr

Generace Alpha vstupuje do adolescence v historicky bezprecedentním sociokulturním prostředí, které formuje její hodnotové orientace způsobem odlišným od předchozích generací. Kombinace intenzivní digitalizace, partnersky orientované výchovy, otevřenosti k diverzitě a důrazu na emoční kompetence vytváří podmínky, v nichž se rozvíjejí hodnoty autonomie, sebevyjádření, argumentační zdatnosti a citlivosti k druhým. Zároveň však výzkumy upozorňují na řadu rizik, která mohou tuto generaci ohrožovat. Jedná se zejména o digitální přetížení, nejistotu ve vztazích, tlak na výkon, roztříštěnou pozornost a nedostatek nestrukturovaného času jako prostoru pro hlubší sebereflexi a psychickou regeneraci.

Analýzy ukazují, že hodnotové orientace Generace Alpha jsou výrazně formovány dynamikou současného sociokulturního prostředí, přičemž tradiční socializační činitelé jako rodina, škola a vrstevníci jsou doplňováni novými faktory, zejména algoritmickými médii a hybridní podobou online–offline světa. To vyžaduje promyšlený a systémový přístup všech aktérů, kteří se podílejí na hodnotové socializaci adolescentů. Pro školy z toho vyplývá potřeba intenzivněji rozvíjet hodnotové vzdělávání, digitální gramotnost a programy podporující duševní zdraví. Rodiny jsou postaveny před výzvu nastavovat jasné, ale respektující hranice, vytvářet prostor pro otevřenou komunikaci a podporovat zdravé strategie používání digitálních technologií.

Souhrnně lze říci, že budoucnost hodnotového vývoje Generace Alpha bude záviset na schopnosti společnosti porozumět specifickým potřebám této generace, reagovat na ně diferencovanými pedagogickými a sociálními intervencemi a současně vytvářet prostředí, které umožní mladým lidem rozvíjet stabilní, prosociální a reflektivní hodnotové orientace. Výzkum i praxe by proto měly společně usilovat o dlouhodobé sledování trendů, proměn a výzev, které Generace Alpha přináší, aby bylo možné její potenciál co nejlépe podpořit.

Literatura

ALBESCU, S., FADLURROHIM, I., MAMINA, A. & TOLSTIKOVA, K. (2023). Generation Alpha has been immersed in cutting-edge technology since its earliest days. *ICVL Proceedings*, (S3).

ALLPORT, G. W., VERNON, P. E. & LINDZEY, G. (1960). Study of Values: Manual: A Scale for Measuring the Dominant Interests in Personality. Boston: Houghton Mifflin, ISBN 978-0-618-08693-3.

ASOCIACE NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ (ANEV) & YOUTHWATCH. (2025). Generace alfa: Cesty k porozumění a rozvoji jejího potenciálu. Praha/Bratislava: ANEV; YouthWatch. ISBN 978-80-907579-8-1.

BADURA, P., ERIKSSON, C., GARCÍA-MOYA, I., LÖFSTEDT, P., MELKUMOVA, M. ET AL. (2024). A focus on adolescent social contexts in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. World Health Organization. ISBN 9789289061391.

BOCAN, M. & MACHALÍK, T. (2012). Příspěvek k hodnotám dnešních dětí. *Sociální studia*, 9(2), 105-120. https://doi.org/10.5817/SOC2012-2-105

BUDAU, C. (2024). Identity and Representation in the Virtual Environment of Generation Alpha. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 13*(3), 1597–1606. https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i3/21865

ČESKÁ RADA DĚTÍ A MLÁDEŽE A RADA MLÁDEŽE SLOVENSKA. (2021). Hodnotové profily mladých: Podíl individualistů, antitradicionalistů a dalších skupin (tisková zpráva). Crdm.cz. Dostupné z https://crdm.cz/clanky/tiskove-zpravy/crdm-k-103-vyroci-vzniku-ceskoslovenska-jake-jsou-hodnotove-postoje-mlade-generace-v-cr-a-sr

ESLAMI, M., RICKMAN, A., VACCARO, K., ALEYASEN, A., VUONG, A., KARAHALIOS, K., HAMILTON, K. & SANDVIG, C. (2015). "[Always Assumed That I Wasn't Really That Close to [Her]": Reasoning about Invisible Algorithms in News Feeds. Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 153-162. https://doi.org/10.1145/2702123.2702556

HAJDINJAK, S., CHROMKOVÁ MANEA, B. & CHYTILEK, R (2022). Behind the Illiberal Turn: Values in Central Europe. Leiden: Brill, 2022. *European Values Studies*, Vol. 18. ISBN 978-90-04-51405-8. https://doi.org/10.1163/9789004514041

HÖFROVÁ, A., BALIDEMAJ, V. & SMALL, M. A. (2024). A systematic literature review of education for Generation Alpha. *Discover Education*, 3(125). https://doi.org/10.1007/s44217-024-00218-3

▣ CHROMKOVÁ MANEA, B. & RABUŠIC, L. (2020). Value Modernisation in Central and Eastern European Countries: How Does Inglehart's Theory Work? *Sociologický časopis / Czech Sociological Review,* 56(6), 699–740. https://doi.org/10.13060/csr.2020.033

▣ KŇAŽEK, G., POVAŽANOVÁ, B. K. & DOLEJŠ, M. (2024). *Internet addiction: the Czech and Slovak adolescent population.* BMC Psychology, 12, (article 592). https://doi.org/10.1186/s40359-024-02100-1

▣ KOLEKTIV AUTORŮ (2024). Mladí aktivisté jsou v ČR v online diskusích vylučováni z veřejného dění. Fakulta sociálních věd UK. Dostupné z: https://fsv.cuni.cz/kontakty/pro-media/mladi-aktiviste-jsou-v-cesku-v-online-diskusich-vylucovani-z-verejneho-deni

▣ KOSOVÁ, B. & PORUBSKÝ, Š. (2011). Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľov. *Pedagogická orientace*, 21(1), 35-50.

▣ KŘIVOHLAVÝ, J. (2006). Psychologie smysluplnosti existence. Praha: Grada, ISBN 80-247-1370-5.

▣ MAREŠ, J., PRŮCHA, J. & WALTEROVÁ, E. (2003). Pedagogický slovník. Praha: Portál, ISBN 8071787728.

▣ MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M. & VODÁKOVÁ, A. (1996). Velký sociologický slovník. 1, A-O. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.

▣ MEIER, V. (2025). Cesty k duševnímu zdraví dospívajících: odolnost jako ochranný faktor. *PREVENCIA*, 21(2-3), 16-24.

▣ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. (2020). Strategy for the Education Policy of the Czech Republic up to 2030+. Praha. Dostupné z: https://dig.watch/resource/the-strategy-for-the-education-policy-of-the-czech-republic-up-to-2030?

▣ MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY. (2021). Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní do roku 2030. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/928/23120.ae7062.pdf

▣ NEWSCHOOL DIGITAL. (2025). Slovakia's Digital World in 2025: Internet and Social Media Trends. NewSchool Digital. Dostupné z: https://newschool.digital/en/slovakia-digital-2025

▣ PARSONS, T. (1951). The Social System. Glencoe, IL: The Free Press.

▣ PAVLÍKOVÁ, E. A. & ŠMÍDOVÁ, M. (2017). The Values and Attitudes of Young People. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 65(6), 1823-1832. https://doi.org/10.11118/actaun201765061823

▣ PRŮCHA, J. (2017). Moderní pedagogika. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1228-7.

▣ SCHWARTZ, S., H. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, 5(2-3), 137-182. https://doi.org/10.1163/156913306778667357

▣ SPRANGER, E. (1928). Types of Men: The Psychology and Ethics of Personality. *Halle: Max Niemeyer*.

▣ SPRÁVY STVR. (2025). Školská reforma nezmenila obsah vzdelávania, mali by sa robiť potrebné, nie formálne zmeny, myslí si expert Miron Zelina. Správy STVR. https://spravy.stvr.sk/2025/10/skolska-reforma-nezmenila-obsah-vzdelavania-mali-by-sa-robit-potrebne-nie-formalne-zmeny-mysli-si-expert/.

▣ ŠMÍDOVÁ, S., ŠVANCARA, J., ANDRÝSKOVÁ, L. & ŠIMŮNEK, J. (2018). Adolescent body image: Results of Czech ELSPAC study. *Central European Journal of Public Health*, 26(1), 60-64. https://doi.org/10.21101/cejph.a4930

▣ ŠŤASTNÁ, A., KREIDL, M., PERDOCH SLADKÁ, D., HUBATKOVÁ, B. & REIMEROVÁ, K. (2023). Partnerství a rodičovství: Souhrnná výzkumná zpráva z šetření „Současná česká rodina 2020-2022". Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.

▣ ŠTĚPÁN, J. (2024). Vliv užívání sociálních médií na hodnoty mladistvých. Bakalářská práce, Filozofická fakulta UK.

▣ ŠULOVÁ, J. (2013). Hodnotová orientace mládeže jako sociálně edukativní problém. Bakalářská práce, Fakulta humanitních studií, UTB.

▣ TURKOVIČ, Z., MIČICOVÁ ĽUPTÁKOVÁ, M. (2024). Potreby rodín s maloletými deťmi: Komparácia hlavných zistení z výskumov realizovaných v rokoch 2014 a 2023. *Bulletin IVPR,* 5(9). Inštitút pre výskum práce a rodiny.

▣ VAŠÍČKOVÁ, J., HOLLEIN, T., SIGMUND, E., SALONNA, F. & BOBEROVÁ, Z. (2017). Trends in perception of psychosocial school environment: HBSC study 2002–2014 in the Czech Republic. *Central European Journal of Public Health*, 25 (Suppl 1), S26–S31. https://doi.org/10.21101/cejph.a4823

Porušovanie ľudských práv v škole z pohľadu žiakov

Tomáš RUNA

Centrum vedecko-technických informácií SR, Bratislava

Abstrakt: *článok sa zaoberá porušovaním ľudských práv v školskom prostredí u žiakov základných a stredných škôl a riešením takýchto situácií z viacerých hľadísk. Porušovanie ľudských práv v škole žiaci najčastejšie vnímajú ako situácie, v ktorých sa cítia ohrození, znevýhodnení alebo umlčaní, či už zo strany spolužiakov alebo dospelých. Tieto skúsenosti vplývajú na ich pocit bezpečia, spravodlivosti a celkovú spokojnosť so školským prostredím. Článok predstavuje výsledky výskumu realizovaného medzi žiakmi, mapuje rozsah a formy porušovania práv, ako aj rozdiely medzi jednotlivými skupinami respondentov. Zistenia upozorňujú na potrebu systematických preventívnych opatrení a silnejšieho dôrazu na ochranu práv žiakov v školskom prostredí.*

Kľúčové slová: *ľudské práva, žiaci, škola, porušovanie.*

Úvod

Porušovanie ľudských práv v školskom prostredí je závažný problém, ktorý môže výrazne ovplyvniť emocionálny, sociálny aj akademický rozvoj žiakov. Škola má byť bezpečným miestom, v ktorom sú deti a mladí ľudia rešpektovaní, podporovaní a kde sa môžu slobodne rozvíjať, avšak realita často ukazuje, že nie všetky ich práva sú dodržiavané. Zo skúseností žiakov základných a stredných škôl vyplýva, že stret so šikanovaním, diskrimináciou, obmedzovaním slobody prejavu, či inými formami nespravodlivého zaobchádzania nie je ojedinelý. Tieto javy nielen narúšajú školskú klímu, ale zároveň znižujú dôveru žiakov voči vzdelávacím inštitúciám. Preto je nevyhnutné skúmať porušovanie ľudských práv práve z ich perspektívy, keďže práve žiaci najcitlivejšie vnímajú atmosféru v škole.

V Centre vedecko-technických informácií Slovenskej republiky (CVTI SR) vo výskumoch zameraných práve na ľudské práva sa skúma v oblasti dodržiavania/porušovania ľudských práv skúsenosť s porušením, riešenie takejto situácie a spokojnosť s riešením, resp. s akými konkrétnymi porušeniami sa žiaci stretli a s kým to riešili, takisto spôsob riešenia takejto situácie zo strany učiteľov a rodičov.

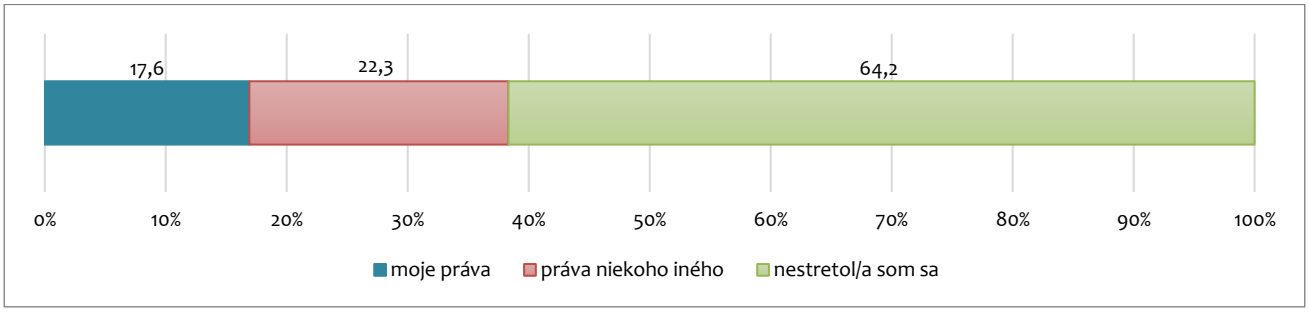
Predmetom tohto článku je prezentovanie výsledkov výskumu, ktorého výskumnú vzorku tvorilo 2 420 žiakov základných (7. až 9. ročník) a stredných škôl (1. až 3. ročník). Prezentované sú výsledky časti otázok venovaných porušovaniu ľudských práv a ich riešeniu, ktoré sú analyzované podľa jednotlivých kritérií (pohlavie, typ školy, ročník štúdia). Zber dát sa konal v polovici roku 2024.

Výsledky výskumu

Skúsenosť s porušením ľudských práv

Z výskumnej vzorky má skúsenosť s porušením ľudských práv takmer 40 % respondentov (39,9 %), z toho približne v 18 percentách (17,6 %) išlo o porušenie ich vlastných práv a v 22,3 % o porušenie práv inej osoby. Takmer dve tretiny žiakov takúto skúsenosť neuviedli (64,2 %).

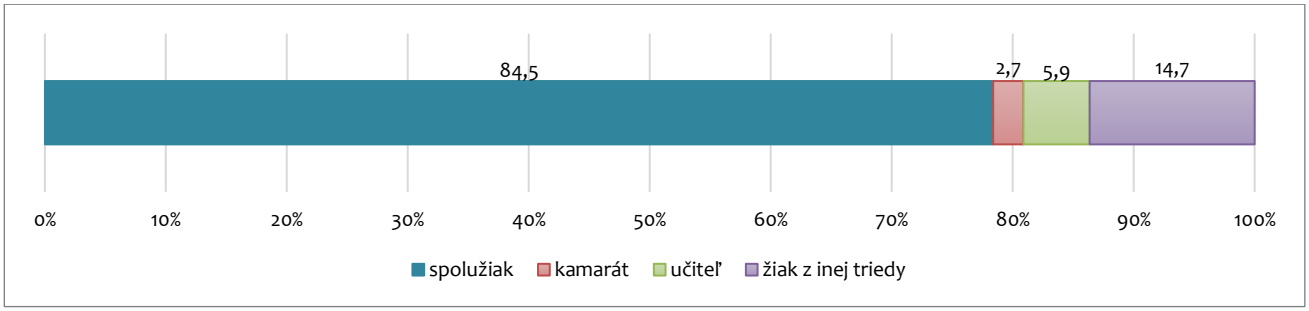
Graf 1 *Skúsenosť s porušením ľudských práv (v %)*



Poznámka: Súčet presahuje 100 % pre možnosti uviesť viac odpovedí súčasne.

Ak respondenti uviedli, že došlo k porušeniu práv niekoho iného a zároveň konkretizovali obeť, najčastejšie to bol spolužiak (84,5 %). Menej často spomínali žiaka z inej triedy (14,7 %), učiteľa (5,9 %) alebo kamaráta (2,7 %).

Graf 2 *Skúsenosť s porušením práv niekoho iného – konkretizácia (v %)*



Poznámka: Súčet presahuje 100 % pre možnosti uviesť viac odpovedí súčasne.

Skúsenosť s porušením vlastných práv uvádzali dievčatá aj chlapci v podobnom rozsahu (dievčatá 17,4 %, chlapci 17,8 %). Porušenie práv iných osôb zaznamenala štvrtina dievčat a takmer pätina chlapcov (dievčatá 25,0 %, chlapci 19,7 %).

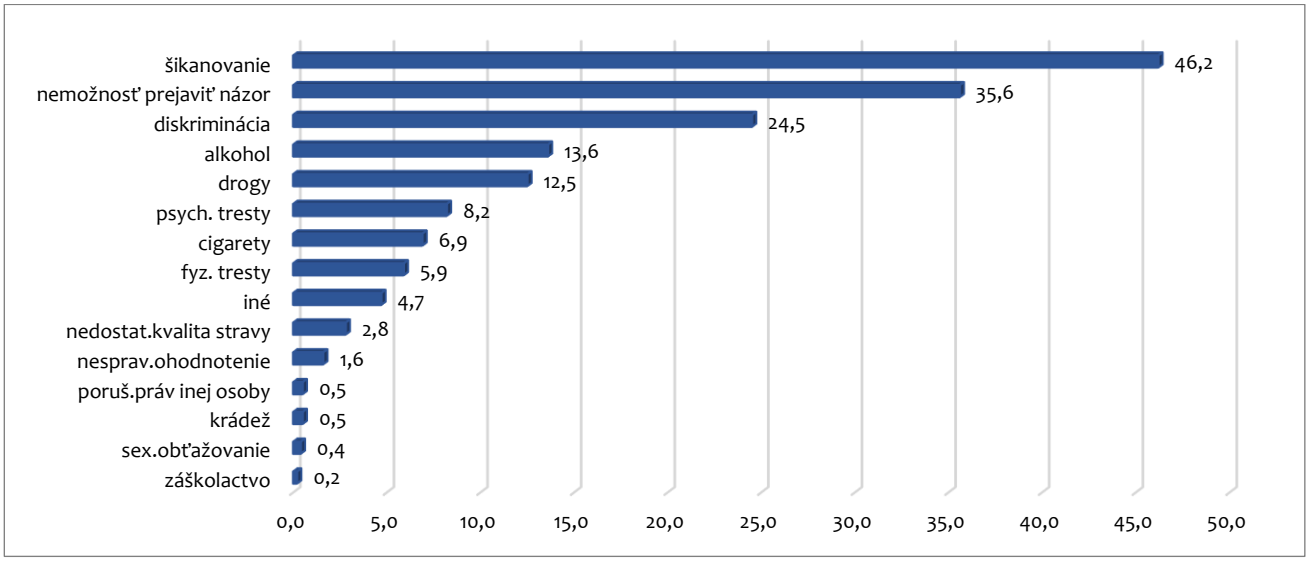
Stredoškoláci častejšie zažili porušenie vlastných práv (základná škola – ďalej ako ZŠ 16,4%, stredná škola – ďalej ako SŠ 18,7 % – stredná odborná škola – ďalej ako SOŠ 19,0 %, gymnázium – ďalej ako G 18,2 %), aj porušenie práv iných osôb (ZŠ 21,8 %, SŠ 22,8 % – SOŠ 20,9 %, G 26,5 %).

Podľa ročníka najviac uvádzali zásah do vlastných práv žiaci 2. ročníka stredných škôl (ZŠ 7. ročník 17,8 %, 8. ročník 14,7 %, 9. ročník 16,9 %, SŠ 1. ročník 17,2 %, 2. ročník 20,6 %, 3. ročník 17,9 %). Porušovanie práv iných najčastejšie zaznamenali siedmaci základných škôl (ZŠ 7. ročník 29,2 %, 8. ročník 21,9 %, 9. ročník 16,2 %, SŠ 1. ročník 23,0 %, 2. ročník 23,8 %, 3. ročník 21,6 %).

Typy porušenia ľudských práv

Na otázku, s akým konkrétnym porušením práv sa žiaci v škole stretli, takmer 44 % (43,5 %) respondentov uviedlo, že takúto skúsenosť nemá. Z tých, ktorí porušenie práv potvrdili, najčastejšie zaznievalo šikanovanie (46,2 %). Viac ako tretina (35,6 %) uviedla nemožnosť vyjadriť vlastný názor a takmer štvrtina diskrimináciu (24,5 %). Pomerne frekventované typy boli aj ponuka a užívanie alkoholu (13,6 %) a ponuka, predaj a užívanie drog (12,5 %). Ostatné typy tvorili menej ako desatinu respondentov. Z nich najfrekventovanejšie boli psychické tresty (8,2 %), ponuka cigariet/žuvacieho tabaku (6,9 %), fyzické tresty (5,9 %), iné (4,7 %), nedostatočná kvalita stravy (2,8 %), nespravodlivé ohodnotenie (1,6 %), porušenie práv inej osoby (0,5 %), krádež (0,5 %), sexuálne obťažovanie (0,4 %) a záškoláctvo (0,2 %). Presne 3 % respondentov na otázku nevedeli odpovedať. Všetky údaje zobrazuje *graf 3*.

Graf 3 *Typy porušenia ľudských práv v škole*



Poznámka: V grafe sú uvedené konkrétne odpovede typov porušenia ľudských práv (N = 1 733 odpovedí) a súčet presahuje 100 % pre možnosti uviesť viac odpovedí súčasne.

- ***Šikanovanie***

  bol najfrekventovanejší typ porušenia ľudských práv, prezentovala ho takmer polovica respondentov (46,2 %), ktorí sa s porušením stretli. Vo vyššej miere tento typ deklarovali jednoznačne dievčatá (dievčatá 51,3 %, chlapci 40,5 %), podľa typu školy žiaci základných škôl (ZŠ 48,4 %, SŠ 44,2 % – z toho SOŠ 42,3 % a G 47,6 %) a podľa navštevovaného ročníka respondenti 8. ročníka základnej školy (ZŠ 7. ročník 53,8 %, 8. ročník 58,3 %, 9. ročník 33,3 %, SŠ 1. ročník 45,0 %, 2. ročník 44,4 %, 3. ročník 43,1 %).

- ***Nemožnosť prejaviť názor*** (35,6 %)

  s týmto typom má zas skúsenosť viac ako tretina. Nemožnosť pociťovali viac opäť dievčatá (dievčatá 39,1 %, chlapci 31,7 %), tentokrát však podľa typu školy stredoškoláci (ZŠ 34,9 %, SŠ 36,2 % – z toho SOŠ 36,6 % a G 35,4 %) a podľa ročníka najmladší žiaci zo 7. ročníka základných škôl (ZŠ 7. ročník 38,8 %, 8. ročník 28,6 %, 9. ročník 37,5 %, SŠ 1. ročník 37,5 %, 2. ročník 35,5 %, 3. ročník 35,9 %).

- ***Diskrimináciu***

  zaznamenali žiaci vo vysokej miere volili a bola ich takmer jedna štvrtina (24,5 %). Hoci rozdiel nie je markantný, aj tento typ vo vyššej miere označovali dievčatá (dievčatá 25,2 %, chlapci 23,7 %). O niečo viac to boli stredoškoláci, predovšetkým gymnazisti (ZŠ 24,0 %, SŠ 25,0 % – z toho SOŠ 21,9 % a G 30,7 %), avšak podľa ročníka deviataci zo základných škôl (ZŠ 7. ročník 20,0 %, 8. ročník 17,9 %, 9. ročník 33,9 %, SŠ 1. ročník 26,9 %, 2. ročník 29,4 %, 3. ročník 17,4 %).

- ***Užívanie alkoholu***

  či už ponuku alebo samotné užívanie zažila viac ako desatina opýtaných (13,6 %). V tomto prípade mali s typom porušenia už chlapci väčšiu skúsenosť (dievčatá 11,7 %, chlapci 15,7 %) a podľa predpokladov žiaci stredných škôl (ZŠ 9,9 %, SŠ 17,0 % – z toho SOŠ 17,6 % a G 15,9 %) navštevujúci 1. ročník (ZŠ 7. ročník 10,0 %, 8. ročník 10,1 %, 9. ročník 9,5 %, SŠ 1. ročník 25,0 %, 2. ročník 12,1 %, 3. ročník 15,6 %).

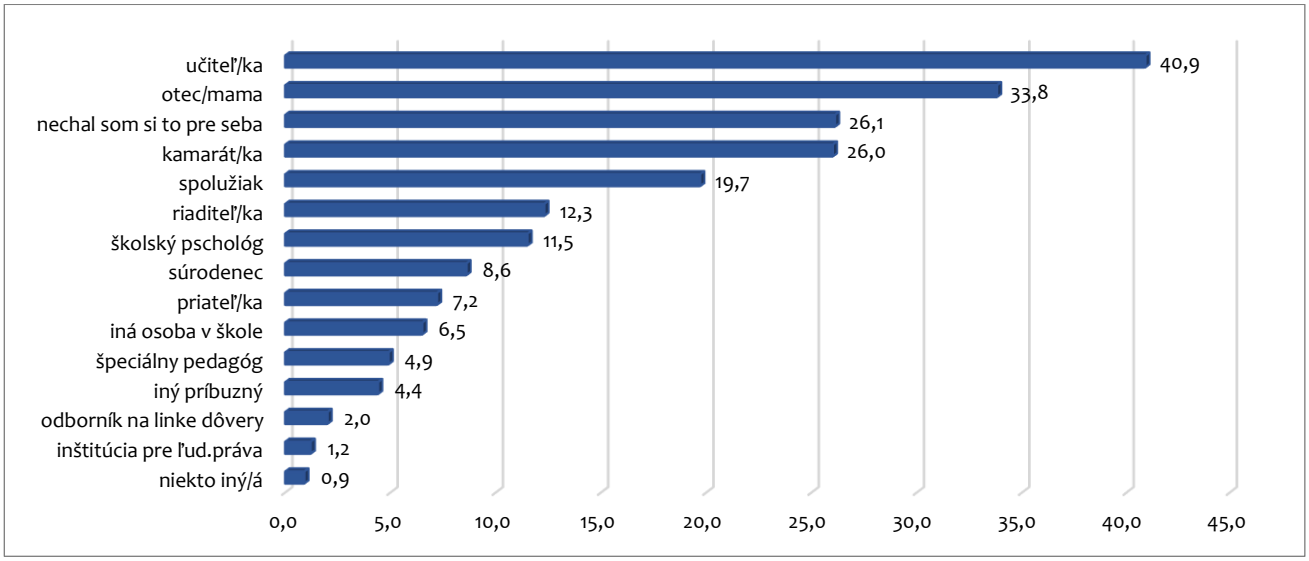
- ***Ponuku, predaj a/alebo užívanie drog***

  uviedla viac ako desatina respondentov (12,5 %). S drogami, podobne ako s alkoholom, mali vyššie zastúpenie chlapci (dievčatá 11,1 %, chlapci 14,1 %) a žiaci stredných škôl (ZŠ 7,9 %, SŠ 16,8 % – z toho SOŠ 15,6 % a G 19,0 %) navštevujúci 1. ročník (ZŠ 7. ročník 10,0 %, 8. ročník 3,0 %, 9. ročník 10,7 %, SŠ 1. ročník 20,6 %, 2. ročník 15,4 %, 3. ročník 15,0 %).

Preferencia osoby/inštitúcie pri riešení porušenia ľudských práv v školskom prostredí

Pri porušení ľudských práv v školskom prostredí žiaci základných a stredných škôl požiadali o pomoc predovšetkým učiteľa/učiteľku (40,9 %), jedného z rodičov (33,8 %) a kamaráta (26,0 %). Viac ako štvrtina respondentov (26,1 %) o tomto probléme nikomu nepovedala. Takmer každý piaty sa obrátil na spolužiaka, či spolužiačku (19,7 %) a viac ako desatina na riaditeľa školy (12,3 %) a školského psychológa (11,5 %). Ostatné preferované osoby a inštitúcie boli pod hranicou 10 %: súrodenec (8,6 %), priateľ (7,2 %), iná osoba v škole (6,5 %), špeciálny pedagóg (4,9 %), iný príbuzný (4,4 %), odborník na linke dôvery (2,0 %), inštitúcia pre ľudské práva (1,2 %) a niekto iný (0,9 %). Kompletné údaje zobrazuje *graf 4*.

Graf 4 *Preferencia osoby/inštitúcie pri riešení porušenia ľudských práv v školskom prostredí*



Poznámka: Súčet presahuje 100 % pre možnosti uviesť viac odpovedí súčasne.

Dievčatá oproti chlapcom preferujú, až na tri výnimky, vo vyššej miere všetky skúmané osoby a inštitúcie. Spomínané výnimky sú: iný príbuzný (dievčatá 4,4 %, chlapci 4,5 %), inštitúcia pre ľudské práva (dievčatá 0,9 %, chlapci 1,5 %) a niekto iný (dievčatá 0,7 %, chlapci 1,1 %). Až takmer tretina chlapcov si porušenie práv necháva pre seba a nikomu to nepovedia, kým u dievčat je to necelá pätina (dievčatá 19,8 %, chlapci 32,5 %). A tak dievčatá dominujú pri oslovení všetkých ostatných osôb, pričom rozdiely sú v niektorých prípadoch značné – učiteľ/ka (dievčatá 45,9 %, chlapci 35,7 %), otec/mama (dievčatá 40,7 %, chlapci 26,7 %), kamarát/ka (dievčatá 31,4 %, chlapci 20,4 %), spolužiak/čka (dievčatá 25,2 %, chlapci 14,0 %), riaditeľ/ka školy (dievčatá 13,1 %, chlapci 11,6 %), školský psychológ (dievčatá 13,2 %, chlapci 9,7 %), súrodenec (dievčatá 9,4 %, chlapci 7,7 %), priateľ/ka (dievčatá 8,2 %, chlapci 6,2 %), iná osoba v škole (dievčatá 6,9 %, chlapci 6,2 %), špeciálny pedagóg (dievčatá 5,1 %, chlapci 4,7 %) a odborník na linke dôvery (dievčatá 2,2 %, chlapci 1,9 %). Možno teda konštatovať, že výraznejšie rozdiely sa prejavili najmä pri frekventovanejších znakoch.

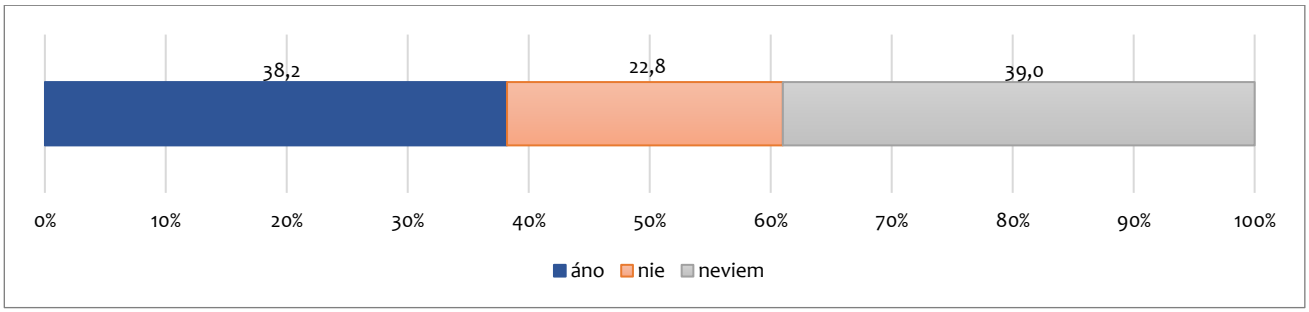
Komparácia podľa typu školy ukázala, že jednotlivé osoby či inštitúcie viac oslovujú žiaci základných škôl (v 9 z 13 prípadoch). Rozdiely sú minimálne a najväčší rozdiel bol zistený pri oslovení riaditeľa školy (ZŠ 9,7 %, SŠ 14,7 % – z toho SOŠ 16,8 % a G 10,4 %). Pri kontaktovaní učiteľov je percentuálny podiel dokonca totožný (ZŠ 40,9 %, SŠ 40,9 % – z toho SOŠ 40,6 % a G 41,5 %) a blízko k rovnakej hodnote to bolo aj pri preferovaní rodičov (ZŠ 34,0 %, SŠ 33,6 % – z toho SOŠ 34,1 % a G 32,6 %), kamarátov (ZŠ 26,3 %, SŠ 25,7 % – z toho SOŠ 23,5 % a G 30,1 %), spolužiakov (ZŠ 19,8 %, SŠ 19,7 % – z toho SOŠ 16,3 % a G 26,4 %), či pri priateľovi alebo priateľke (ZŠ 7,3 %, SŠ 7,1 % – z toho SOŠ 7,2 % a G 6,7 %). Takmer totožné to bolo aj pri zatajení a neoslovení žiadnej osoby alebo inštitúcie (ZŠ 25,9 %, SŠ 26,2 % – z toho SOŠ 26,9 % a G 24,9 %). Určité rozdiely sa, teda, skôr prejavili medzi žiakmi stredných odborných škôl a gymnazistami.

Podľa navštevovaných ročníkov sú to prváci strednej školy, ktorí najviac zo všetkých poprosili o pomoc pri riešení porušenia práv až päť osôb: kamaráta/ku (28,7 %, najmenej 3. ročník SŠ 20,4 %), spolužiaka (21,3 %, najmenej 8. ročník ZŠ 17,8 %), riaditeľa/ku školy (17,4 %, najmenej 7. ročník ZŠ 5,1 %), školského psychológa (17,4 %, najmenej 9. ročník ZŠ 7,6 %) a špeciálneho pedagóga (7,3 %, najmenej 9. ročník ZŠ 1,8 %). Podobne aktívni boli aj žiaci 8. ročníka základných škôl, keď takisto mali pri piatich osobách najvyšší podiel: učiteľ/ka (48,3 %, najmenej 9. ročník ZŠ 31,8 %), súrodenec (11,1 %, najmenej 1. ročník SŠ 6,2 %), iná osoba v škole (9,4 %, najmenej 9. ročník ZŠ 3,5 %), iný príbuzný (6,1 %, najmenej 1. ročník SŠ 2,8 %) a odborník na linke dôvery (3,9 %, najmenej 1. ročník SŠ 0,6 %). Riešenie problému vo vlastnej réžii bolo najprízačnejšie pre druhákov strednej školy (ZŠ 7. ročník 28,2 %, 8. ročník 20,0 %, 9. ročník 30,0 %, SŠ 1. ročník 23,6 %, 2. ročník 30,6 %, 3. ročník 22,8 %).

Riešenie oznámeného porušenia práv preferovanou osobou/inštitúciou

Vyše 60 % respondentov (60,2 %) pri otázke o riešení situácie porušenia práv preferovanou osobou, resp. inštitúciou, ktorú požiadali o pomoc, uviedlo, že sa s porušením práv v ich škole nestretli. Tí žiaci, ktorí sa s porušením práv stretli a požiadali o pomoc sa v 38,2 % prípadov dočkali riešenia. Na druhej strane, opačnú odpoveď o neriešení prezentovalo necelých 23 %. Presne 39 % opýtaných nevedelo odpovedať a zaujať stanovisko, či sa situácia riešila alebo neriešila. Údaje zobrazuje *graf 5*.

Graf 5 *Riešenie oznámeného porušenia práv preferovanou osobou/inštitúciou (v %)*



Riešenie zažili vo vyššej miere dievčatá (dievčatá 43,2 %, chlapci 33,5 %), na neriešenie poukazovali obidve skupiny približne v rovnakej miere (dievčatá 22,2 %, chlapci 23,3 %), chlapci boli skôr tí, ktorí nevedeli odpovedať (dievčatá 34,6 %, chlapci 43,3 %).

Podľa typu školy oslovené osoby a inštitúcie riešili porušenie práv najviac u žiakov stredných odborných škôl (ZŠ 37,1 %, SŠ 39,2 % – z toho SOŠ 40,7 % a G 36,0 %) a s neriešením sa stretli predovšetkým gymnazisti (ZŠ 22,9 %, SŠ 22,6 % – z toho SOŠ 21,8 % a G 24,2 %), hoci rozdiely nie sú markantné. Výraznejšie rozdiely sa prejavili pri komparácii podľa navštevovaného ročníka. Ukázalo sa, že kým riešenie prezentovalo necelých 43 % žiakov 8. ročníka základnej školy, v prípade starších respondentov 9. ročníka to bolo len 30,5 % (ZŠ 7. ročník 37,1 %, 8. ročník 42,9 %, 9. ročník 30,5 %, SŠ 1. ročník 37,1 %, 2. ročník 41,4 %, 3. ročník 38,7 %).

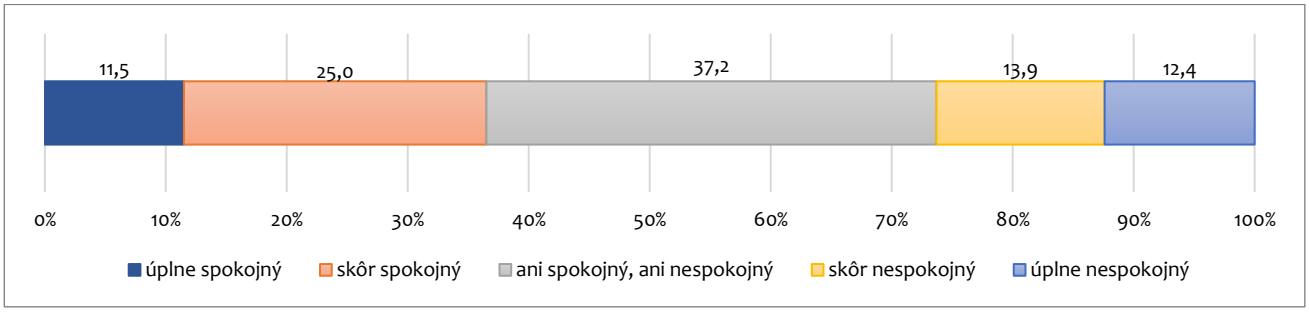
Spokojnosť s riešením porušenia ľudských práv v škole

Respondenti, ktorí sa s porušením ľudských práv v škole stretli a požiadali niekoho aj o pomoc, boli s riešením takejto situácie spokojní – viac ako tretina z nich (36,5 %), pričom jednoznačnú spokojnosť prezentoval len každý desiaty (11,5 %). Najviac bolo takých, ktorí nevedeli posúdiť, či boli alebo neboli spokojní (37,2 %), a tak nespokojná bola nakoniec viac ako štvrtina opýtaných (26,3 %), z toho úplne nespokojná bola desatina z celého výskumného súboru.

Spokojnejší s riešením pri porušení práv sú chlapci (dievčatá 32,3 %, chlapci 40,8 %), keď takmer dvojnásobne viac prezentovali aj úplnú spokojnosť (dievčatá 7,8 %, chlapci 15,2 %). Dievčatá okrem vyššej miery nespokojnosti (dievčatá 28,2 %, chlapci 24,4 %) boli aj viac nerozhodné (dievčatá 39,5 %, chlapci 34,8 %).

Podľa typu školy sú spokojnejší s riešením žiaci základných škôl, hoci rozdiel nie je markantný (ZŠ 37,5 %, SŠ 35,5 % – z toho SOŠ 37,3 % a G 31,9 %). Približne podobne boli respondenti oboch skupín nerozhodní (ZŠ 38,3 %, SŠ 36,1 % – z toho SOŠ 37,8 % a G 32,5 %) a rozdielom vyše štyroch percentuálnych bodov sú nespokojnejší stredoškoláci, v rámci strednej školy predovšetkým gymnazisti (ZŠ 24,2 %, SŠ 28,3 % – z toho SOŠ 25,0 % a G 35,5 %).

Graf 6 *Spokojnosť s riešením porušenia ľudských práv v škole (v %)*

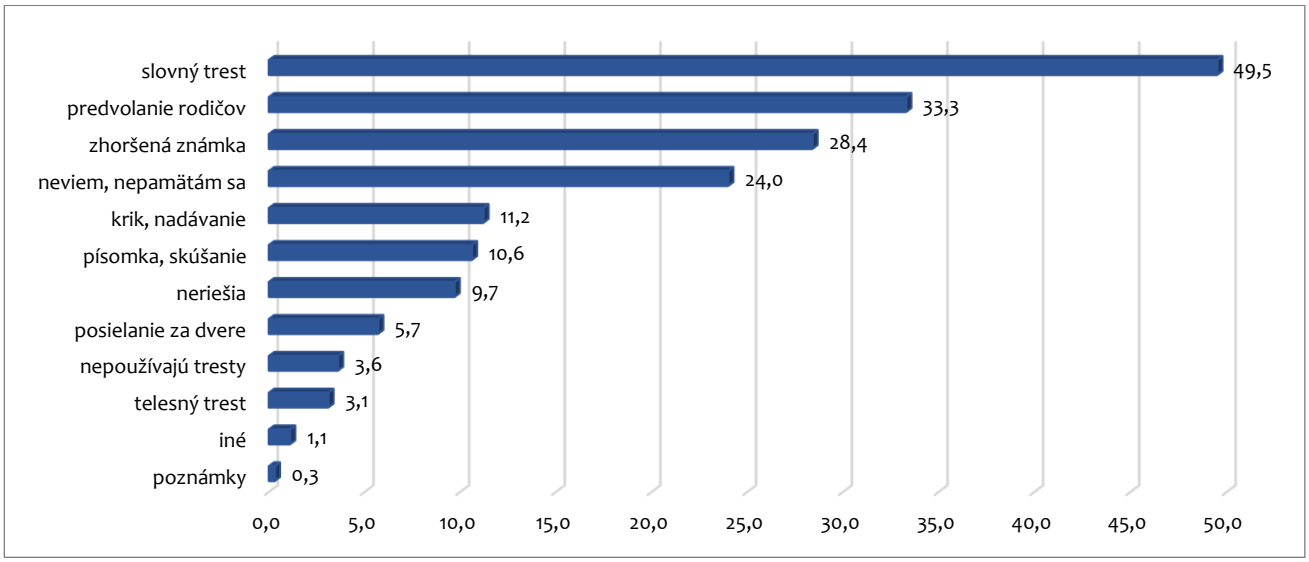


V rámci navštevovaného ročníka prevládala spokojnosť predovšetkým u žiakov 8. ročníka základných škôl (ZŠ 7. ročník 40,0 %, 8. ročník 43,0 %, 9. ročník 29,6 %, SŠ 1. ročník 38,5 %, 2. ročník 32,7 %, 3. ročník 36,6 %) a nespokojnosť u žiakov 9. ročníka základných škôl (ZŠ 7. ročník 18,7 %, 8. ročník 23,1 %, 9. ročník 30,2 %, SŠ 1. ročník 29,0 %, 2. ročník 29,3 %, 3. ročník 26,3 %).

Spôsob riešenia porušenia ľudských práv zo strany učiteľov

Podľa žiakov každý druhý učiteľ (49,5 %) rieši porušenie ľudských práv v škole slovným trestom (napomenutie, pokarhanie). Tretina z nich (33,3 %) zas uviedla, že sa takéto situácie riešia predvolaním rodičov a častým spôsobom je aj zhoršená známka zo správania (28,4 %). Necelá štvrtina žiakov (24,0 %) nevie alebo si nepamätá, akým spôsobom tento problém učitelia riešia. Viac ako desatina uviedla aj krik, resp. nadávanie (11,2 %) a písomku alebo skúšanie navyše (10,6 %). Medzi menej frekventované spôsoby riešenia, ktoré dosiahli menej ako 10 %, patrí posielanie za dvere/bytie po škole (5,7 %), telesný trest (3,1 %), iné tresty (1,1 %) a poznámky (0,3 %). Takmer každý desiaty učiteľ tieto záležitosti ignoruje a problém nerieši (9,7 %) a viac ako 3 % (3,6 %), nepoužívajú tresty. Výsledky zobrazuje *graf 7*.

Graf 7 *Spôsob riešenia porušenia ľudských práv učiteľmi*



Poznámka: Súčet presahuje 100 % pre možnosti uviesť viac odpovedí súčasne.

Všetky tri najčastejšie uvádzané spôsoby riešenia porušenia ľudských práv od učiteľov prezentovali vo vyššej miere dievčatá – slovný trest (dievčatá 56,2 %, chlapci 42,9 %), predvolanie rodičov (dievčatá 40,5 %, chlapci 26,2 %) a zhoršená známka zo správania (dievčatá 32,9 %, chlapci 23,9 %). Dievčatá taktiež o čosi viac označovali riešenie prostredníctvom posielanie za dvere (dievčatá

5,9 %, chlapci 5,5 %). Chlapci, na druhej strane, sa viac prikláňali oproti dievčatám k tomu, že učitelia porušenie práv riešia krikom a nadávaním (dievčatá 12,0 %, chlapci 10,3 %), písomkou (dievčatá 10,2 %, chlapci 11,0 %) alebo telesným trestom (dievčatá 1,3 %, chlapci 4,9 %). Chlapci tiež vo vyššej miere vyjadrili, že učitelia nič neriešia (dievčatá 10,5 %, chlapci 9,0 %), alebo na otázku nevedeli odpovedať (dievčatá 20,9 %, chlapci 27,0 %). Odpoveď, že učitelia porušenie práv riešia bez použitia akýchkoľvek trestov deklarovali v rovnakej miere dievčatá, aj chlapci (dievčatá 3,6 %, chlapci 3,6 %).

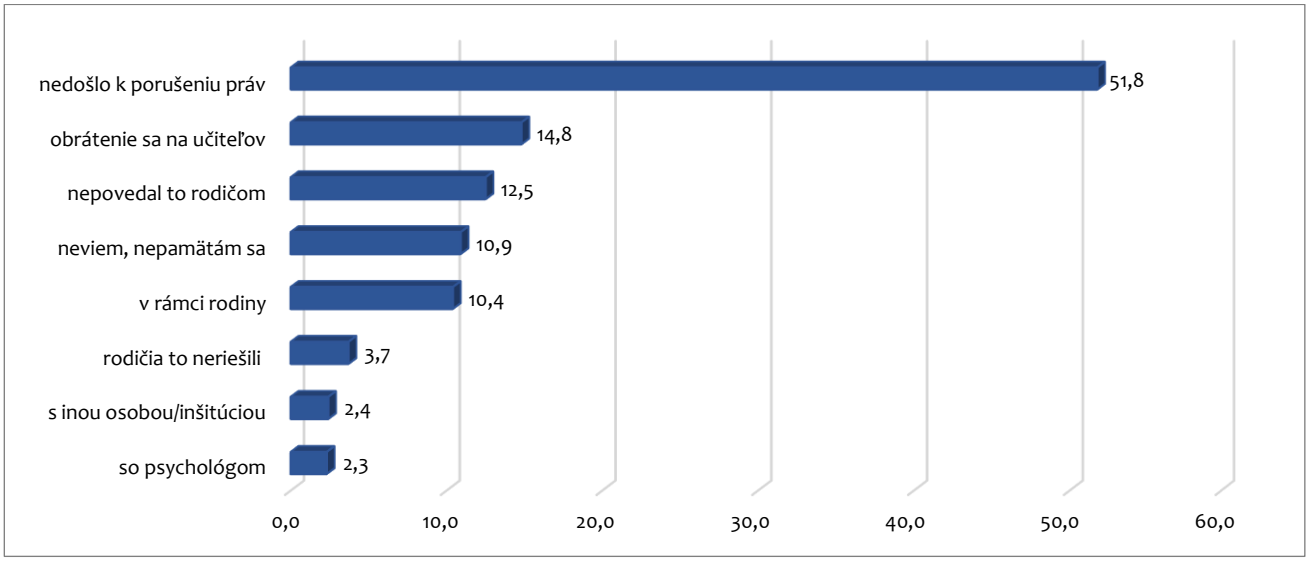
Podľa typu navštevovaných škôl medzi základnými a strednými školami a tiež podľa typov stredných škôl medzi gymnáziami a strednými odbornými školami bolo zistené, že porušenie ľudských práv riešia učitelia vo všetkých typoch škôl veľmi podobne a rozdiely sú minimálne. Najzreteľnejší rozdiel je pri predvolávaní rodičov, ktoré je doménou vyučujúcich v gymnáziách (ZŠ 30,8 %, SŠ 35,6 % – z toho SOŠ 33,1 % a G 40,4 %).

Na základe navštevovaného ročníka neboli zistené významné rozdiely. Možno ale spomenúť, v ktorých ročníkoch boli zastúpené najfrekventovanejšie spôsoby riešenia. Slovný trest prezentovali najmä žiaci 8. ročníka (52,0 %, najmenej 9. ročník ZŠ 46,3 %), predvolanie rodičov žiaci 7. ročníka základných škôl (40,7 %, najmenej 9. ročník ZŠ 24,8 %) a aj zhoršenú známku najmladší respondenti zo 7. ročníka (34,9 %, najmenej 9. ročník ZŠ 24,1 %).

Spôsob riešenia porušenia ľudských práv zo strany rodičov

Pri otázke o riešení porušenia ľudských práv v škole po oznámení rodičom sa viac ako polovica respondentov (51,8 %) vyjadrila, že v ich škole nedošlo k porušeniu ľudských práv. Tí, ktorí porušenie práv priznali ako hlavný spôsob uvádzali, že sa rodičia obrátili na učiteľov a vedenie školy (14,8 %). Zarážajúce je, že druhou najčastejšou odpoveďou bolo zatajovanie problému a nepovedanie rodičom (12,5 %). Viac ako desatina žiakov (10,9 %) nevedela odpovedať, alebo si to nepamätala a taktiež desatina odpovedala, že rodičia to riešili v rámci rodiny. Necelé 4 % (3,7 %) rodičov to podľa výpovedí žiakov vôbec neriešili. Menej frekventovanými spôsobmi riešenia sú obrátenie sa na inú osobu, alebo inštitúciu (2,4 %) a obrátenie sa na psychológa (2,3 %).

Graf 8 *Spôsob riešenia porušenia ľudských práv zo strany rodičov*



Poznámka: Súčet presahuje 100 % pre možnosti uviesť viac odpovedí súčasne.

Podľa pohlavia nevedeli chlapci vo vyššej miere na otázku odpovedať (dievčatá 9,9 %, chlapci 12,0 %), rodičom to nepovedali (dievčatá 10,9 %, chlapci 14,2 %), alebo to povedali a tí sa obrátili na inú osobu alebo inštitúciu (dievčatá 1,7 %, chlapci 3,1 %). Dievčatá a ich rodičia sa pri spomínaných problémoch vo vyššej miere obracajú na učiteľov a vedenie školy (dievčatá 17,6 %, chlapci 11,9 %), radia sa v rámci rodiny (dievčatá 12,0 %, chlapci 8,8 %) a obracajú na pomoc psychológa (dievčatá 2,5 %, chlapci 2,0 %). Hoci rozdiel je minimálny, sú to skôr dievčatá, ktoré sa vyjadrili, že rodičia porušenie práv v škole neriešili (dievčatá 3,9 %, chlapci 3,5 %).

O porušení ľudských práv nehovoria svojim rodičom najmä žiaci základných škôl (ZŠ 13,3 %, SŠ 11,8 % – z toho SOŠ 12,2 % a G 11,0 %) a rovnako tak rodičia žiakov základných škôl situáciu po oznámení najviac neriešia (ZŠ 4,2 %, SŠ 3,3 % – z toho SOŠ 3,2 % a G 3,6 %). Rodičia žiakov zo stredných škôl riešia porušenie práv najmä s učiteľmi a vedením školy (ZŠ 12,0 %, SŠ 17,3 % – z toho SOŠ 18,7 % a G 14,6 %), v rámci rodiny (ZŠ 8,8 %, SŠ 11,9 % – z toho SOŠ 12,5 % a G 10,7 %) a aj so psychológom (ZŠ 1,7 %, SŠ 2,7 % – z toho SOŠ 2,7 % a G 2,9 %).

Podľa ročníka je zatajovanie situácie pri porušení práv pred rodičmi príznačné predovšetkým pre žiakov 7. ročníka základných škôl (ZŠ 7. ročník 15,9 %, 8. ročník 10,5 %, 9. ročník 14,1 %, SŠ 1. ročník 11,8 %, 2. ročník 13,7 %, 3. ročník 9,3 %) a taktiež aj neriešenie situácie zo strany rodičov sa prejavilo najmä u žiakov toho istého ročníka (ZŠ 7. ročník 5,3 %, 8. ročník 2,9 %, 9. ročník 4,5 %, SŠ 1. ročník 3,9 %, 2. ročník 3,6 %, 3. ročník 2,3 %). Okrem toho to boli opäť žiaci 7. ročníka, ktorí mali problém odpovedať (ZŠ: 7. ročník 12,2 %, 8. ročník 10,0 %, 9. ročník 11,5 %, SŠ: 1. ročník 11,8 %, 2. ročník 10,5 %, 3. ročník 9,8 %). Najaktívnejší pri rôznych riešeniach sú rodičia žiakov z 3. ročníka stredných škôl, ktorí podľa výpovede svojich detí najviac zo všetkých sa obracajú na učiteľov a vedenie školy (20,5 %, najmenej 9. ročník ZŠ 8,9 %), na inú osobu/inštitúciu (4,4 %, najmenej 8. a 9. ročník ZŠ zhodne po 1,2 %), alebo situáciu riešia so psychológom (3,6 %, najmenej 7. ročník ZŠ 0,9 %). Problém porušenia práv riešia v rámci rodiny predovšetkým rodičia stredoškolákov 2. ročníka (15,2 %, najmenej 1. ročník SŠ 6,8 %).

Súhrn

Na základe prezentovaných zistení možno konštatovať tieto závery.

Skúsenosť s porušením ľudských práv má takmer 40 % respondentov, pričom pri necelých 18 % šlo o porušenie práv respondenta a pri 22,3 % šlo o porušenie práv niekoho iného. Necelé dve tretiny takúto skúsenosť nemajú. Ak prišlo k porušeniu práv niekoho iného a respondenti konkretizovali obeť, jednoznačne najčastejšie uvádzali spolužiaka (84,5 %). V nižšej miere spomínali aj žiaka z inej triedy, učiteľa či kamaráta. Skúsenosť s porušením vlastných práv zdieľali v približne v rovnakej miere dievčatá, aj chlapci. S porušením práv niekoho iného má skúsenosť štvrtina dievčat a takmer pätina chlapcov. Starší žiaci zo stredných škôl zažili vo vyššej miere porušenie vlastných práv, ako aj práv niekoho iného. Podľa ročníka pocítili porušenie vlastných práv najviac žiaci z 2. ročníka stredných škôl a práv niekoho iného žiaci 7. ročníka základných škôl.

Najčastejším porušením je šikanovanie (46,2 %). Viac ako tretina respondentov priznala skúsenosť s nemožnosťou prejaviť svoj názor a necelá štvrtina priznala skúsenosť s diskrimináciou. Pomerne frekventované typy porušenia práv boli aj ponuka a užívanie alkoholu a ponuka, predaj a užívanie drog. Šikanovanie vo vyššej miere deklarovali jednoznačne dievčatá, podľa typu školy žiaci základných škôl a podľa navštevovaného ročníka respondenti 8. ročníka základnej školy. Nemožnosť prejaviť názor pociťovali opäť viac dievčatá, tentokrát však podľa typu školy stredoškoláci a podľa ročníka najmladší žiaci zo 7. ročníka základných škôl. Diskrimináciu vo vyššej miere označovali dievčatá. O niečo viac to boli stredoškoláci, predovšetkým gymnazisti, avšak podľa ročníka sú to deviataci zo základných škôl. S užívaním alkoholu to boli už chlapci s väčšou skúsenosťou a žiaci stredných škôl navštevujúci 1. ročník. S drogami, podobne ako s alkoholom, mali vyššie zastúpenie chlapci a žiaci stredných škôl navštevujúci 1. ročník.

Pri porušení ľudských práv v školskom prostredí žiaci požiadali o pomoc predovšetkým učiteľa/učiteľku, jedného z rodičov a kamaráta. Viac ako štvrtina respondentov o probléme porušenia práv nikomu nepovedala a nechala si to pre seba. Dievčatá oproti chlapcom, až na tri výnimky, vo vyššej miere preferujú všetky skúmané osoby a inštitúcie. Komparácia podľa typu školy ukázala, že na jednotlivé osoby či inštitúcie sa viac obracajú žiaci základných škôl (v 9 z 13 prípadoch). Rozdiely sú minimálne. Podľa navštevovaných ročníkov sú to prváci strednej školy, ktorí najviac zo všetkých poprosili o pomoc pri riešení porušenia práv až päť osôb.

Žiaci, ktorí sa s porušením práv stretli a požiadali o pomoc sa v 38,2 % prípadov dočkali riešenia. Na druhej strane, opačnú odpoveď o neriešení prezentovalo necelých 23 %. Presne 39 % opýtaných nevedelo odpovedať a zaujať stanovisko, či sa situácia riešila alebo neriešila. Riešenie zažili vo vyššej miere dievčatá, na neriešenie poukazovali obidve skupiny približne v rovnakej miere, a chlapci boli skôr tí, ktorí nevedeli odpovedať. Kým riešenie prezentovalo necelých 43 % žiakov 8. ročníka základnej školy, v prípade respondentov v 9. ročníku to bolo len 30,5 %.

Viac ako tretina respondentov, ktorí sa s porušením ľudských práv v škole stretli a oslovili niekoho aj o pomoc, bolo spokojných s riešením takejto situácie, pričom jednoznačnú spokojnosť prezentoval len každý desiaty. Najviac bolo

takých, ktorí nevedeli posúdiť, či boli alebo neboli spokojní. Spokojnejší s riešením pri porušení práv sú chlapci, keď takmer dvojnásobne viac prezentovali aj úplnú spokojnosť. Podľa typu školy sú s riešením spokojnejší žiaci základných škôl, hoci rozdiel nie je markantný. Podľa navštevovaného ročníka prevládala spokojnosť najmä u žiakov 8. ročníka základných škôl.

Podľa žiakov každý druhý učiteľ rieši porušenie ľudských práv v škole slovným trestom (napomenutie, pokarhanie). Tretina z nich zas uviedla, že sa takéto situácie riešia predvolaním rodičov a častým spôsobom je aj zhoršená známka zo správania. Necelá štvrtina žiakov nevie alebo si nepamätá, akým spôsobom tento problém učitelia riešia. Všetky tri najčastejšie uvádzané spôsoby riešenia porušenia ľudských práv od učiteľov prezentovali vo vyššej miere dievčatá. Chlapci vo vyššej miere vyjadrili, že učitelia nič neriešia alebo na otázku nevedeli odpovedať. Podľa typu navštevovaných škôl medzi základnými a strednými školami a tiež podľa typov stredných škôl medzi gymnáziami a strednými odbornými školami bolo zistené, že porušenie ľudských práv riešia učitelia vo všetkých typoch škôl veľmi podobne a rozdiely sú minimálne.

Tí, ktorí porušenie práv priznali ako hlavný spôsob uvádzali, že sa rodičia obrátili na učiteľov a vedenie školy. Zarážajúce je, že druhou najčastejšou odpoveďou bolo zatajovanie problému a nepovedanie rodičom. Viac ako desatina žiakov nevedela odpovedať alebo si to nepamätala a taktiež desatina odpovedala, že rodičia to riešili v rámci rodiny. Podľa pohlavia chlapci vo vyššej miere na otázku nevedeli odpovedať, rodičom to nepovedali, alebo to povedali a tí sa obrátili na inú osobu alebo inštitúciu. Dievčatá a ich rodičia sa pri spomínaných problémoch vo vyššej miere obracajú na učiteľov a vedenie školy, radia sa v rámci rodiny a obracajú na pomoc psychológa. O porušení ľudských práv nehovoria svojim rodičom najmä žiaci zo základných škôl a rovnako tak rodičia žiakov základných škôl situáciu po oznámení najviac neriešia. Podľa ročníka je zatajovanie situácie pri porušení práv pred rodičmi príznačné predovšetkým pre žiakov 7. ročníka základných škôl a taktiež aj neriešenie situácie zo strany rodičov sa prejavilo predovšetkým u žiakov tohto ročníka. Najaktívnejší pri rôznych riešeniach sú rodičia najstarších žiakov z 3. ročníka stredných škôl.

Kompletná a hlbšia analýza dát aj iných otázok o ľudských právach výskumu CVTI SR je k dispozícii v záverečnej správe, ktorá je zverejnená na stránke cvtisr.sk v sekcii *Výskumy a prevencia*.

Rizikové správanie žiakov v digitálnom priestore z pohľadu škôl

Mária JANKOVÁ

Centrum vedecko-technických informácií SR, Bratislava

Abstrakt: *článok prezentuje výsledky celoslovenského prieskumu Centra vedecko-technických informácií SR z roku 2025, ktorý skúmal rizikové správanie žiakov v digitálnom prostredí z pohľadu základných a stredných škôl. Cieľom bolo zistiť, aké formy rizikového správania školy evidujú, aké postupy používajú pri ich riešení a aké preventívne opatrenia realizujú. Najčastejšími problémami sú závislosť od digitálnych technológií, kyberšikanovanie a nezodpovedné zdieľanie osobných údajov. Výsledky poukazujú na potrebu systematického vzdelávania pedagógov, prepojenia s rodičmi, odbornými inštitúciami a posilnenie školských kapacít v oblasti digitálnej bezpečnosti a duševnej pohody žiakov.*

Kľúčové slová: *rizikové správanie, kyberšikanovanie, závislosť, digitálna bezpečnosť, prevencia v školách.*

Úvod

Digitalizácia významne ovplyvňuje život detí a mladých ľudí. Online prostredie sa stalo prirodzenou súčasťou ich učenia, komunikácie i trávenia voľného času. Spolu s novými možnosťami prináša aj nové typy rizík – od nadmerného používania digitálnych technológií, cez kyberšikanovanie, až po zdieľanie citlivých údajov a kontakt s neznámymi osobami. Tieto javy majú nielen technický, ale aj *výchovno-psychologický a sociálny rozmer*, ktorý priamo ovplyvňuje školskú klímu a duševnú pohodu žiakov.

V školskom prostredí sa preto otázka *digitálnej bezpečnosti* stáva dôležitou súčasťou prevencie rizikového správania. Úlohou školy nie je len reagovať na incidenty, ale aj *systematicky rozvíjať digitálnu gramotnosť, empatiu a zodpovednosť žiakov*. Zároveň je potrebné, aby mali učitelia a vedenia škôl dostatok informácií, metodickej podpory a odborných zručností, ktoré im umožnia efektívne a citlivo reagovať.

Problematika rizikového správania detí v online prostredí sa na európskej aj národnej úrovni dlhodobo skúma. Významné zistenia priniesol výskumný projekt EU Kids Online (Livingstone a kol., 2014; Izrael a kol., 2022), ktorý ukázal, že väčšina detí v Európe zažíva aspoň raz ročne nejakú formu nepríjemnej alebo rizikovej situácie online. Európska komisia na tieto výzvy reagovala stratégiou Better Internet for Kids Plus (BIK+, 2022), ktorá kladie dôraz na bezpečné digitálne prostredie, rozvoj digitálnych zručností a podporu detí ako aktívnych občanov digitálneho sveta.

Na Slovensku rámcuje túto oblasť Národná koncepcia ochrany detí v digitálnom priestore (MPSVR SR – NKS, 2020) a jej Akčný plán na roky 2024 – 2025, ktoré zdôrazňujú potrebu koordinovanej prevencie, spolupráce rezortov a rozvoja kompetencií všetkých aktérov – škôl, rodín aj odborníkov.

Doterajšie výskumy boli prevažne zamerané na *perspektívu detí a mládeže* – ako vnímajú rizikové správanie, aké majú skúsenosti a aké stratégie zvládania používajú. Menej pozornosti sa venovalo *pohľadu škôl*, ktoré sú kľúčovým článkom systému ochrany detí a zároveň každodenne riešia dôsledky digitálneho správania žiakov.

Práve túto perspektívu sa usiluje doplniť prieskum Centra vedecko-technických informácií SR (CVTI SR) z roku 2025. Cieľom bolo zistiť:

- aké formy rizikového správania žiakov školy evidujú,
- ako tieto javy riešia,
- aké preventívne opatrenia realizujú a
- aké potreby vnímajú v oblasti digitálnej bezpečnosti.

Prieskum vychádza z predpokladu, že *škola je nielen priestorom vzdelávania, ale aj sociálnym prostredím, ktoré formuje digitálne správanie žiakov*. Preto je dôležité poznať, ako školy reagujú na nové digitálne výzvy a ako možno ich preventívne kapacity systematicky podporovať.

Metodika prieskumu

Prieskum realizovalo CVTI SR v období august – september 2025. Pri zisťovaní bolo oslovených približne 1 730 základných a stredných škôl, z toho sa zapojilo 1 262, čo je návratnosť 73 %. Cieľom prieskumu bolo zistiť, ako školy na Slovensku vnímajú a riešia rizikové správanie žiakov v digitálnom prostredí, aké preventívne opatrenia realizujú a aké potreby majú v oblasti digitálnej bezpečnosti.

Vysoká miera návratnosti a zapojenie škôl zo všetkých krajov Slovenska, rôznych typov, veľkostí a zriaďovateľov umožňujú považovať získané údaje za analyticky hodnotný zdroj informácií o inštitucionálnej perspektíve škôl. Respondentmi boli najmä riaditelia a zástupcovia riaditeľov škôl, výchovní poradcovia a školskí psychológovia – teda odborní zamestnanci, ktorí poznajú správanie žiakov a majú prehľad o preventívnych aktivitách školy.

Zber údajov prebiehal prostredníctvom štandardizovaného anonymného online dotazníka, ktorý obsahoval uzavreté aj polootvorené otázky. Dotazník bol zameraný na základnú charakteristiku školy, výskyt a formy rizikového správania žiakov, spôsoby identifikácie rizikových situácií, postupy a reakcie školy pri ich riešení, realizované preventívne aktivity, ako aj na potreby škôl v oblasti digitálnej bezpečnosti.

Zhromaždené údaje boli spracované v programe SPSS. Analýza využívala predovšetkým deskriptívne štatistické ukazovatele – frekvencie, percentá a priemerné hodnoty. Na overenie vzťahov medzi vybranými premennými, napríklad typ školy, jej veľkosť a výskyt rizikového správania, boli použité testy nezávislosti (chí-kvadrát test, Cramerovo V). Odpovede na otvorené otázky boli spracované tematickou kvalitatívnou analýzou, ktorá umožnila identifikovať opakujúce sa motívy, problémy a potreby škôl.

Celé zisťovanie prebiehalo v súlade s etickými zásadami výskumu v školskom prostredí. Účasť škôl bola dobrovoľná, údaje anonymné a výsledky sú prezentované v agregovanej podobe, bez možnosti identifikovať jednotlivé inštitúcie.

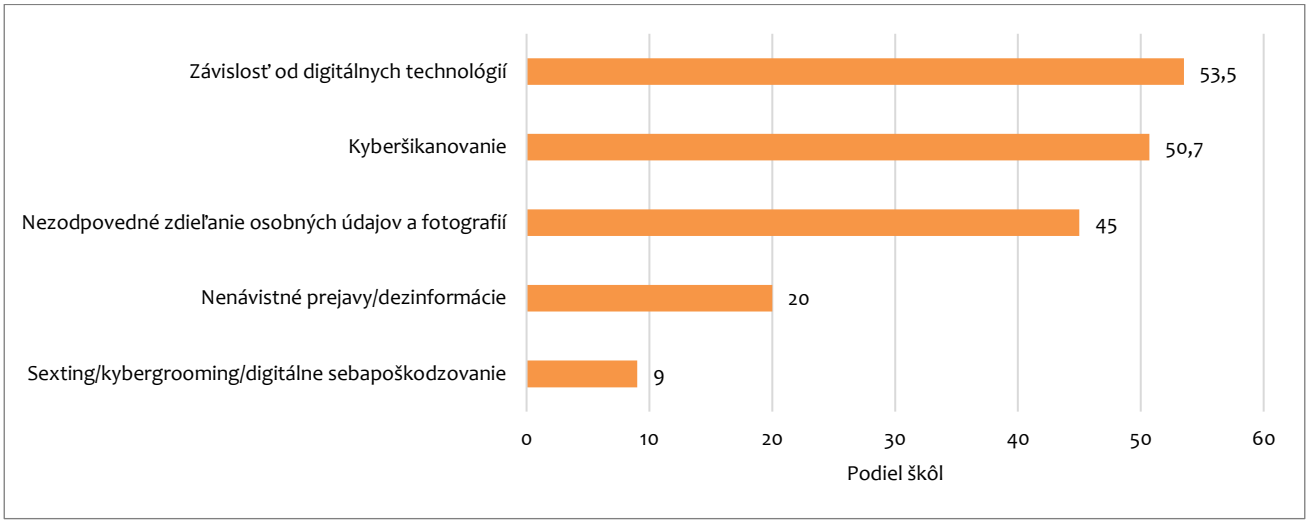
Je potrebné zdôrazniť, že prieskum zachytáva inštitucionálnu perspektívu – teda to, ako rizikové správanie žiakov v digitálnom prostredí vnímajú školy ako organizácie. Neposkytuje priamu výpoveď žiakov, ponúka však cenný obraz o tom, aké výzvy školy riešia, aké stratégie používajú a kde pociťujú potrebu odbornej či metodickej podpory.

Kľúčové zistenia prieskumu

Výsledky celoslovenského zisťovania potvrdili, že *rizikové správanie žiakov v digitálnom prostredí predstavuje pre školy trvalú a rastúcu výzvu.* Väčšina škôl sa s online incidentmi stretáva opakovane a s rôznou mierou závažnosti – od bežných prejavov nadmerného používania digitálnych technológií až po zriedkavejšie, ale závažné formy, ako sú sexting, či kybergrooming.

Najčastejšie evidovanou formou rizikového správania je *závislosť od digitálnych technológií*, ktorú uviedla viac než polovica respondentov. Hoci 46,5 % škôl nezaznamenalo žiadny prípad, až štvrtina (24,4 %) deklarovala výskyt šiestich a viacerých incidentov počas školského roka 2024/2025. To naznačuje, že ide o *systémový problém*, ktorý sa netýka len jednotlivcov, ale širších skupín žiakov.

Graf 1 *Výskyt vybraných foriem rizikového správania žiakov v digitálnom priestore (v %)*



Ďalšími rozšírenými javmi sú *kyberšikanovanie* (aspoň jeden prípad uviedlo 50,7 % škôl, pričom 11,7 % zaznamenalo viac ako dva prípady) a nezodpovedné zdieľanie osobných údajov a fotografií (45,1 % škôl). Menej časté, ale stále prítomné sú nenávistné prejavy a šírenie dezinformácií, ktoré úzko súvisia s úrovňou mediálnej gramotnosti a kultúrou online komunikácie. Závažnejšie javy, ako sexting, kybergrooming či digitálne sebapoškodzovanie, sa vyskytli v menej než 10 % škôl, ich existencia však signalizuje potrebu odbornej intervencie a cielenej prevencie.

Výsledky ďalej ukázali, že väčšie a mestské školy evidujú viac prípadov rizikového online správania než menšie a vidiecke školy, pričom štatisticky významné rozdiely sa potvrdili najmä pri kyberšikanovaní, digitálnej závislosti a hraní online hazardných hier. Tento jav možno vysvetliť nielen vyššou koncentráciou žiakov a intenzívnejším využívaním digitálnych technológií, ale aj väčšou anonymitou vzťahov vo väčších školách, kde sa žiaci navzájom menej osobne poznajú. Typ zriaďovateľa školy mal len marginálny vplyv a regionálne rozdiely sa neukázali ako systematické, čo naznačuje, že rizikové online správanie má skôr celospoločenský než regionálny, či inštitucionálny charakter.

Pri zisťovaní spôsobov identifikácie rizikového online správania sa ukázalo, že školy používajú kombináciu formálnych a neformálnych nástrojov. Najčastejšie sú to hlásenia zo strany žiakov (80 %) a učiteľov (68,6 %), nasledované spoluprácou s odborníkmi – školským psychológom, centrami poradenstva a prevencie, či políciou (57,9 %) – a hláseniami rodičov (57,7 %). Viac ako polovica škôl (54,1 %) využíva aj anonymné dotazníky pre žiakov.

Tabuľka 1 *Spôsoby identifikácie rizikového správania žiakov v digitálnom priestore (v %)*

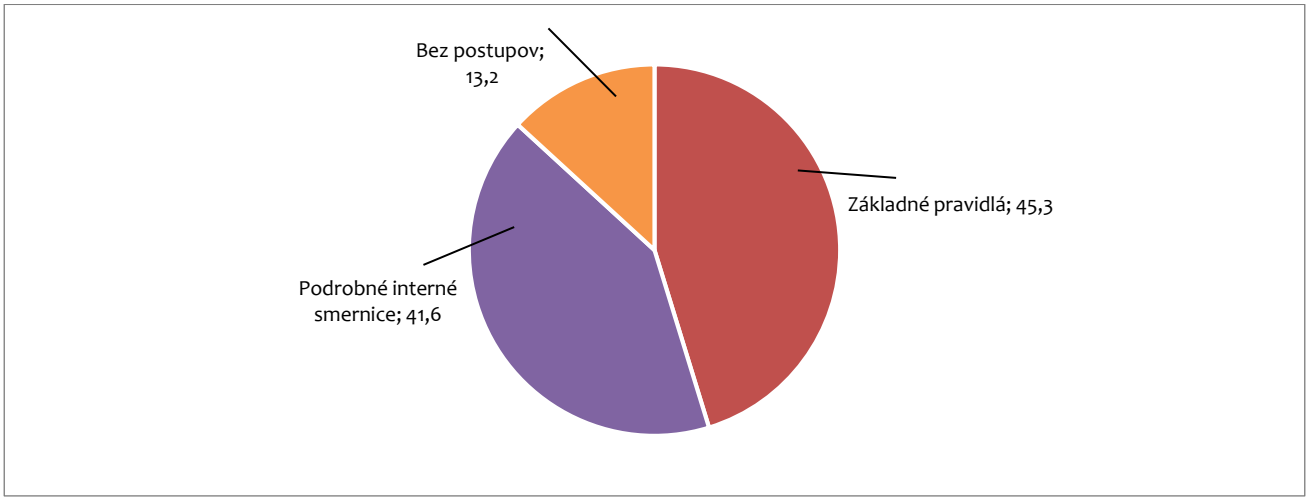
Spôsob identifikácie	Podiel škôl
Hlásenia žiakov	80,0
Hlásenia učiteľov	68,6
Spolupráca s odborníkmi (psychológ, CPP, polícia)	57,9
Hlásenia rodičov	57,7
Anonymné dotazníky pre žiakov	54,1
Technické formy monitoringu	15,7

Poznámka: Súčet presahuje 100 % pre možnosti uviesť viac odpovedí súčasne.

Tieto výsledky poukazujú na to, že dôvera a otvorená komunikácia medzi žiakmi a pedagógmi predstavujú hlavný pilier včasného odhaľovania problémov. Len 15,7 % škôl využíva technické formy monitoringu školských platforiem, ktoré by mohli dopĺňať osobné hlásenia. V mestských školách a v gymnáziách sa častejšie uplatňuje viaczdrojový prístup (dotazníky, spolupráca s externými odborníkmi), zatiaľ čo menšie vidiecke školy sa spoliehajú predovšetkým na osobnú komunikáciu. Efektívna prevencia si teda vyžaduje prepojenie medzi žiakom, učiteľom, rodičom a odborným tímom školy.

Podľa reakcií škôl sa ukázalo, že väčšina z nich má pre riešenie rizikového online správania vytvorený základný formálny rámec, avšak jeho podoba je veľmi nerovnomerná. Podrobne spracované interné smernice má 41,6 % škôl, 45,3 % disponuje len rámcovými pravidlami a 13,2 % žiadne konkrétne postupy nemá.

Graf 2 *Úroveň pripravenosti škôl na riešenie rizikového správania žiakov v digitálnom priestore (v %)*



Tento „schodovitý model pripravenosti“ ukazuje, že časť škôl má jasne definované kompetencie a procesy, zatiaľ čo väčšina funguje skôr intuitívne. Smernice a jasné pravidlá sú typické najmä pre väčšie mestské školy, ktoré zároveň častejšie spolupracujú s odbornými inštitúciami. Menšie a vidiecke školy postupujú často ad hoc, podľa konkrétnej situácie.

Účinnosť opatrení školy hodnotili prevažne ako čiastočne efektívnu (73 %). Najlepšie výsledky dosahovali tam, kde existuje prepojenie vedenia školy, podporného tímu a rodičov. Medzi najčastejšie prekážky patria nedostatok času a odborných zamestnancov, nízka angažovanosť rodičov, chýbajúce metodické usmernenia a nejasné právne kompetencie pri riešení incidentov.

Takmer všetky školy uviedli, že realizujú preventívne aktivity zamerané na digitálnu bezpečnosť. Najčastejšími témami sú bezpečné používanie internetu, kyberšikanovanie, ochrana osobných údajov a prevencia online závislostí. Najbežnejšími formami sú začlenenie tém digitálnej bezpečnosti do výučby, napr. informatiky a prednášky, diskusie s odborníkmi. Menej časté, avšak z pohľadu efektívnosti významné, sú rovesnícke programy, zážitkové workshopy a participatívne kampane, ktoré využívajú aktívne zapojenie žiakov. Takéto formy sa vyskytujú predovšetkým v gymnáziách a školách, ktoré majú školského psychológa alebo podporný tím.

Spolupráca s externými odborníkmi (napr. polícia, CPP, mimovládne organizácie) je školami hodnotená ako najefektívnejší prvok prevencie. Napriek tomu viac ako 80 % respondentov uviedlo, že vzdelávanie o digitálnej bezpečnosti je v školách nedostatočné. Učitelia často deklarujú, že nemajú dostatok aktuálnych poznatkov o online trendoch medzi mládežou a chýbajú im konkrétne didaktické materiály.

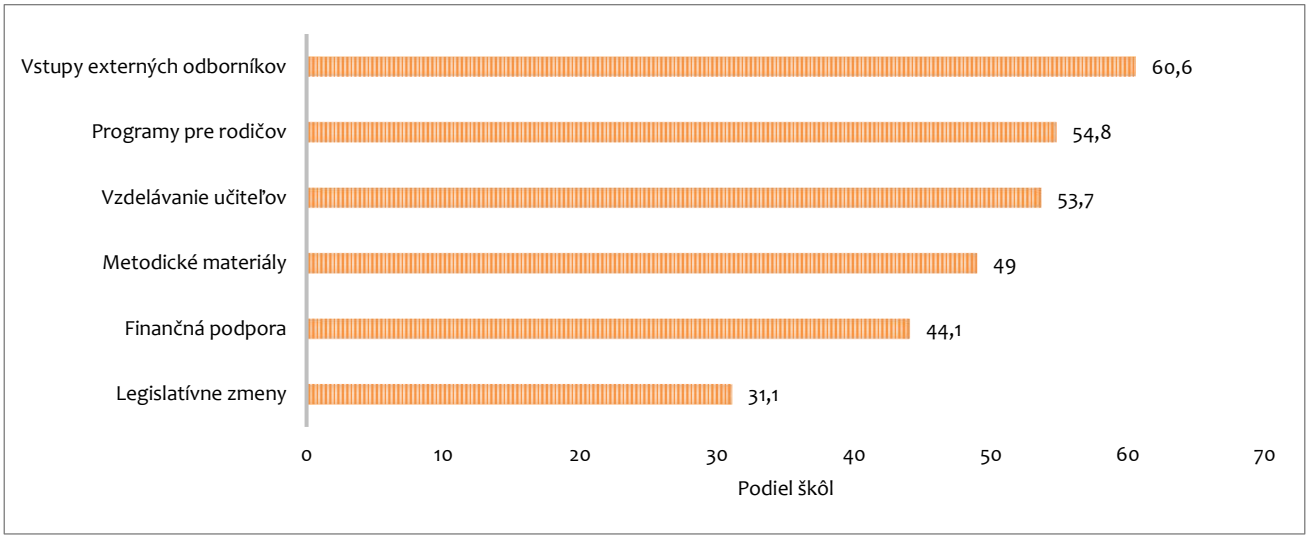
Z hľadiska rizikových faktorov školy najčastejšie uvádzali nadmerné trávenie času online, nízku rodičovskú kontrolu, slabé komunikačné zručnosti a empatiu medzi žiakmi, ako aj psychickú nepohodu a tlak rovesníckych skupín. Medzi najohrozenejšie skupiny patria žiaci druhého stupňa základných škôl a prvých ročníkov stredných škôl, deti so slabšou sociálnou oporou a žiaci s prejavmi osamelosti, či nízkeho sebavedomia.

Dôsledky rizikového správania sa premietajú do zhoršenia vzťahov v triedach, psychických ťažkostí žiakov, úzkosti, stresu, či poklesu motivácie k učeniu. Viaceré školy uvádzajú aj právne dôsledky niektorých prípadov – napríklad poškodzovanie povesti, šírenie citlivých materiálov alebo zásah do súkromia.

V závere prieskumu školy jasne formulovali potreby v oblasti digitálnej bezpečnosti. Najžiadanejšou formou podpory sú priame vstupy externých odborníkov – prednášky a besedy by uvítalo 60,6 % škôl, nasledovali programy pre rodičov (54,8 %) a odborné

vzdelávanie učiteľov (53,7 %). Výrazný záujem bol aj o metodické materiály (49,0 %) a finančnú podporu na prevenciu (44,1 %). Legislatívne zmeny považuje za potrebné len 31,1 % škôl, čo naznačuje, že namiesto nových pravidiel školy potrebujú konkrétnych odborníkov, čas a praktické nástroje. Celkovo volajú po stálej metodickej platforme ako zdroji trvalej a dostupnej podpory pre učiteľov, rodičov i odborný personál.

Graf 3 *Potreby škôl v oblasti podpory digitálnej bezpečnosti (v %)*



Poznámka: Súčet presahuje 100 % pre možnosti uviesť viac odpovedí súčasne.

Výsledky celkovo potvrdzujú, že slovenské školy majú rastúce povedomie o rizikách digitálneho prostredia, ale čelia nedostatku kapacít, zamestnancov a systematickej podpory. Väčšina opatrení stojí na individuálnej iniciatíve pedagógov a nie je pevne zakotvená v systéme. Školy preto potrebujú nielen metodickú pomoc, ale aj jasné smerovanie a dlhodobú stratégiu, ktorá by prevenciu rizikového správania žiakov v digitálnom prostredí integrovala do celkového vzdelávacieho a výchovného procesu.

Diskusia

Zistenia prieskumu z roku 2025 prinášajú nový pohľad na problematiku rizikového správania žiakov v digitálnom priestore – tentoraz nie z perspektívy detí a mládeže, ale z pohľadu škôl ako inštitúcií, ktoré tieto javy každodenne vnímajú, riešia a preventívne ovplyvňujú. Ide o prvé celoslovenské zisťovanie, ktoré systematicky mapuje, ako školy reflektujú digitálne riziká, aké majú zavedené postupy, kapacity a potreby. Takáto perspektíva je mimoriadne prínosná, pretože dopĺňa doterajšie poznatky z výskumov zameraných na samotných žiakov (napr. *EU Kids Online Slovakia*, *Mládež a médiá*, *Rizikové správanie detí online*) a rozširuje ich o inštitucionálny pohľad škôl ako kľúčových aktérov v oblasti digitálnej bezpečnosti.

Kým doterajšie výskumy sledovali individuálne skúsenosti detí – ich správanie, postoje, vystavenie rizikám, či reakcie na incidenty – tento prieskum ukazuje, ako tieto javy vnímajú a riešia školy. Zmena optiky prináša niekoľko dôležitých poznatkov. Školy disponujú praktickými skúsenosťami s riešením online incidentov, ale chýbajú im systémové nástroje a personálne kapacity. Väčšina reaguje improvizovane, často vďaka osobnej iniciatíve učiteľov alebo vedenia školy, čo poukazuje na potrebu metodickej podpory a jasných inštitucionálnych rámcov. Zároveň sa potvrdzuje, že prevencia sa postupne stáva prirodzenou súčasťou školského prostredia – takmer všetky školy realizujú aspoň základné aktivity zamerané na digitálnu bezpečnosť, čím potvrdzujú, že táto téma už nie je okrajovou, ale integrálnou súčasťou výchovy a vzdelávania.

Školy zároveň vnímajú rizikové správanie žiakov komplexnejšie než v minulosti. Kým prieskumy medzi deťmi často zachytávajú individuálnu skúsenosť, školy vidia riziká ako širší sociálny a komunitný problém, ktorý ovplyvňuje vzťahy, klímu a fungovanie kolektívu. Tento inštitucionálny pohľad umožňuje lepšie pochopiť súvislosti medzi digitálnym správaním a fungovaním školy ako systému.

Slovenské školy reagujú na digitálne riziká v súlade s trendmi, ktoré zachytávajú aj európske výskumy, napríklad EU Kids Online (2022). Rastie nielen čas, ktorý deti trávia online, ale aj rozmanitosť foriem správania – od závislostí až po rôzne prejavy online agresie a porušovanie súkromia. Prieskum CVTI SR potvrdzuje, že školy tento vývoj vnímajú, hoci často reagujú intuitívne a bez jednotného systému podpory. Z výsledkov vyplýva potreba posilniť prepojenie školskej praxe s európskymi rámcami, napríklad stratégiou Better Internet for Kids (BIK+), rozvíjať digitálnu a mediálnu gramotnosť nielen u žiakov, ale aj u pedagogických a odborných zamestnancov a zintenzívniť medzirezortnú spoluprácu medzi školami, rodinami, centrami poradenstva a prevencie, políciou a mimovládnymi organizáciami.

Z interpretácie kľúčových zistení možno vyvodiť, že školy sa stali prvou líniou reakcie na digitálne riziká. Väčšina incidentov sa odhalí práve v školskom prostredí, kde žiaci trávia najviac času a kde majú dospelých, ktorým dôverujú. Kvalita prevencie je však úzko spätá s dostupnosťou ľudských zdrojov – prítomnosť školského psychológa, sociálneho pedagóga či koordinátora prevencie výrazne zvyšuje schopnosť školy reagovať efektívne a citlivo. Ako slabé miesto zostáva spolupráca s rodičmi; mnohé školy uvádzajú nízku angažovanosť rodín, čo komplikuje riešenie prípadov a znižuje účinnosť preventívnych opatrení. Budovanie dôvery a spoločné vzdelávacie programy by preto mali byť prioritou. Dôležitým zistením je aj prepojenie digitálnych rizík s duševným zdravím žiakov – učitelia často spájajú online správanie s úzkosťou, osamelosťou či slabšími sociálnymi zručnosťami. Prevencia by preto mala byť súčasťou širších programov psychickej pohody a rozvoja sociálno-emocionálnych kompetencií.

Treba tiež zdôrazniť limity výskumu. Zistenia vychádzajú z výpovedí zástupcov škôl, teda odrážajú inštitucionálny pohľad, nie priamu skúsenosť detí. Tento prístup však má svoju hodnotu – školy zhromažďujú poznatky z rôznych zdrojov (učitelia, žiaci, rodičia, odborníci) a ponúkajú tak kvalifikovaný obraz o stave digitálnej bezpečnosti v školskom prostredí. Do budúcnosti by bolo prínosné kombinovať tento typ zisťovania so žiackymi dátami, čím by sa vytvoril viacrozmerný model: čo zažívajú žiaci – ako to vnímajú školy – a ako na to reaguje systém. Takýto prístup by umožnil efektívnejšie zacieliť preventívne a podporné opatrenia a podporiť kultúru digitálnej bezpečnosti v školách.

Záver a odporúčania pre prax

Komplexný pohľad na výsledky prieskumu ukazuje, že školy na Slovensku si čoraz viac uvedomujú rastúcu závažnosť rizikového správania žiakov v digitálnom prostredí. Disponujú bohatými skúsenosťami z praxe a vo väčšine prípadov sa snažia reagovať preventívne a včas, hoci často bez jednotnej metodickej podpory. Zároveň sa však stretávajú s výraznými personálnymi, organizačnými a metodickými obmedzeniami, ktoré znižujú efektívnosť ich úsilia a ukazujú potrebu systematickejšej podpory zo strany štátu a zriaďovateľov.

Digitálne riziká žiakov – od závislostí a kyberšikanovania až po zdieľanie citlivých údajov – nie sú ojedinelé javy, ale súčasť každodennej reality školského prostredia. Ich prevencia a riešenie si vyžaduje, aby školy neboli ponechané samy na seba, ale mali trvalú podporu systému vzdelávacej politiky, metodických centier a odborných sietí**.**

Na základe zistení možno formulovať niekoľko odporúčaní pre prax:

Odporúčania pre školy

- **Systematizovať prevenciu** – zaradiť digitálnu bezpečnosť ako súčasť školského vzdelávacieho programu a výchovného systému, nielen ako príležitostnú aktivitu.
- **Budovať odborné tímy** – posilňovať školských psychológov, sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie, ktorí tvoria jadro reakčného mechanizmu.
- **Rozvíjať digitálnu a mediálnu gramotnosť učiteľov** – aby dokázali lepšie rozumieť online svetu žiakov a reagovať na nové typy správania.
- **Zapájať žiakov do prevencie** – podpora rovesníckych programov, školských ambasádorov digitálnej bezpečnosti, či participatívnych kampaní.

Odporúčania pre rodičov a komunitu

- **Aktívna komunikácia s deťmi o ich online živote** – nie kontrola, ale dialóg, zdieľanie skúseností a vytváranie dôvery.

- **Spolupráca so školou** – reagovať na výzvy školy, zúčastňovať sa vzdelávacích aktivít a preventívnych programov.
- **Vzdelávanie rodičov** – systematicky posilňovať rodičovské digitálne kompetencie prostredníctvom lokálnych kurzov a online zdrojov.

Odporúčania pre tvorcov vzdelávacej politiky a odborné inštitúcie

- **Vytvoriť jednotnú národnú metodiku prevencie rizikového správania v digitálnom prostredí**, dostupnú pre všetky typy škôl.
- **Zabezpečiť trvalé vzdelávanie učiteľov a odborných zamestnancov** v oblasti digitálnej bezpečnosti, kyberšikanovania a duševného zdravia.
- **Podporovať interdisciplinárnu spoluprácu** – prepojenie škôl, CPP, polície, neziskového sektora a výskumných inštitúcií.
- **Rozvíjať výskum** – pokračovať v zisťovaní nielen medzi školami, ale aj medzi žiakmi a rodičmi, aby sa vytvoril komplexný obraz o stave digitálnej kultúry na Slovensku.

Digitálne prostredie prináša mladým ľuďom obrovské možnosti, avšak zároveň nové formy zraniteľnosti. Úlohou školy a spoločnosti nie je deti pred technológiami izolovať, ale naučiť ich používať zodpovedne, bezpečne a s rešpektom.

Výskum ukázal, že slovenské školy sú na tejto ceste ďalej, než by sa mohlo zdať – majú skúsenosti, odhodlanie a záujem o zmenu. Aby však mohli byť skutočne efektívnym pilierom digitálnej ochrany detí, potrebujú systémovú podporu, odborné vedenie a dlhodobú víziu. Len tak možno vybudovať školské prostredie, ktoré nielen reaguje na online riziká, ale im aj predchádza – a formuje digitálne zrelú generáciu**.**

Literatúra

EUROPEAN COMMISSION. (2022). *A new European strategy for a better internet for kids (BIK+).* Brussels: European Commission. Dostupné na: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/better-internet-kids

JANKOVÁ, M. (2025). *Prevencia a rizikové správanie žiakov v digitálnom priestore z pohľadu základných a stredných škôl.* Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR.

LIVINGSTONE, S., HELSPER, E. (2020). *Children and digital skills: Opportunities, challenges and support.* London: London School of Economics and Political Science (EU Kids Online). Dostupné na: https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/eu-kids-online

MINISTERSTVO PRÁCE, SOCIÁLNYCH VECÍ A RODINY SR – Národné koordinačné stredisko pre riešenie problematiky násilia na deťoch. (2020). *Národná koncepcia ochrany detí v digitálnom priestore.* Bratislava: MPSVR SR. Dostupné na: https://nks.gov.sk/wp-content/uploads/2025/SM/narodna-koncepcia-ochrany-deti-v-digitalnom-priestore-1.pdf

MINISTERSTVO PRÁCE, SOCIÁLNYCH VECÍ A RODINY SR – NKS. (2024). *Akčný plán k Národnej koncepcii ochrany detí v digitálnom priestore na roky 2024–2025* (schválený uznesením vlády SR č. 215/2024). Bratislava: MPSVR SR. Dostupné na: https://nks.gov.sk/wp-content/uploads/2025/SM/akn-pln-2024-1.pdf

IZRAEL, P., HOLDOŠ, J., ĎURKA, R., HASÁK, M. (eds.). (2022). *EU Kids Online Slovensko – správy z výskumu.* Ružomberok: Verbum – Vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. Dostupné na: https://euko.ku.sk/wp-content/uploads/2022/04/EU-Kids-Online-Slovensko-spravy-z-vyskumu_ed_J_Holdos.pdf

Všeobecná spokojnosť so životom u absolventov slovenských vysokých škôl

František BLANÁR

Centrum vedecko-technických informácií, Bratislava

Abstrakt: *štúdia prezentuje výsledky medzinárodného prieskumu EUROGRADUATE 2022, realizovaného na vzorke absolventov vysokých škôl, ktorého primárnym cieľom bolo trasovanie absolventov po ukončení ich vysokoškolského štúdia. Súčasťou prieskumu boli aj otázky zamerané na sociálne a hodnotové oblasti, z ktorých pre tento príspevok vyberáme subjektívne hodnotenie spokojnosti s vlastným životom. V rámci štúdie analyzujeme determinanty spokojnosti vo viacerých dimenziách – najmä v oblasti pracovnej integrácie a sociálnych väzieb v nadväznosti na demografickú štruktúru skúmanej vzorky respondentov. Zistenia za absolventov slovenských vysokých škôl sú zasadené do širšieho, celoeurópskeho kontextu.*

Kľúčové slová: *všeobecná spokojnosť so životom, absolventi vysokých škôl, EUROGRADUATE.*

Úvod

V rámci prieskumu EUROGRADUATE 2022, ktorý sa uskutočnil na prelome rokov 2022 a 2023 a zameriaval sa na trasovanie absolventov prvého, druhého a spojeného prvého a druhého stupňa terciárneho vzdelávania[1] boli respondentom kladené okrem otázok o ich prechode na trh práce, resp. ďalších študijných aktivít po ukončení referenčného stupňa vzdelania, aj otázky zamerané na hodnotové a sociálne oblasti. Tieto otázky boli sústredené v rámci takzvaného EÚ modulu, ich zber bol pre participujúce štáty dobrovoľný, a tak tieto otázky nedostali respondenti vo všetkých zapojených štátoch. V slovenskej verzii dotazníka však boli zaradené v plnom rozsahu, pretože sa jedná o veľmi zaujímavý a potrebný diel mozaiky vytvárajúcej obraz výstupov slovenského vzdelávacieho systému. Tieto údaje už zo samotnej svojej povahy nie sú dostupné v štátnych registroch a prieskum bol jedinečnou príležitosťou získať aspoň čiastočnú predstavu aj o tejto oblasti. Jednou z otázok v rámci EÚ modulu dotazníka bola aj otázka o všeobecnej spokojnosti so životom. Prezentovanie jej výsledkov je predmetom tohto príspevku.

Predpokladajme, že všetci intuitívne chápeme slovné spojenie „spokojnosť so životom“ ako triviálne, ktoré nepotrebuje podrobnú definíciu. Zároveň cítime, že ide do značnej miery o výrazne subjektívny pocit, ktorý nemusí byť nevyhnutne naviazaný na objektívnu, vonkajšiu skutočnosť. Môžeme teda prijať zaužívanú definíciu, že *„spokojnosť so životom je miera, do akej človek pozitívne hodnotí celkovú kvalitu svojho života. Inými slovami, do akej miery sa mu/jej život páči.“*[2]

[1] Do prieskumu boli zapojení absolventi dennej a externej formy štúdia zo všetkých slovenských vysokých škôl, ktorí úspešne ukončili svoje vysokoškolské štúdium na prvom, druhom, alebo spojenom prvom a druhom stupni v akademických rokoch 2016/2017, resp. 2020/2021, teda absolventi, ktorí mali v čase konania prieskumu rok, resp. päť rokov od ukončenia svojho referenčného vysokoškolského štúdia. Z výskumnej vzorky boli vyradení iba absolventi Akadémie ozbrojených síl v Liptovskom Mikuláši, vzhľadom na špecifické postavenie študentov tejto vysokej školy, ich štúdium je súčasťou výkonu štátnej služby. Išlo už o druhé kolo pilotného zisťovania, pričom Slovenská republika participovala na prieskume po prvý raz. Podrobnosti o prieskume sú dostupné na webových stránkach https://absolvent.cvtisr.sk alebo www.eurograduate.eu.

[2] Veenhoven, R.: The study of life satisfaction. In: Saris, W. E., Veenhoven, R., Scherpenzeel, A. C. & Bunting B. (eds) A comparative study of satisfaction with life in Europe. Eötvös University Press, 1996. str. 6.

Všeobecná spokojnosť so životom

V prieskume EUROGRADUATE mali respondenti odpovedať na otázku *„Ako ste vo všeobecnosti spokojný/á so svojím životom v súčasnosti?“* a mohli sa vyjadriť na jedenásťstupňovej Likertovej škále (0 – mimoriadna nespokojnosť a 10 – maximálna spokojnosť). Pre analytické účely bola použitá upravená verzia premennej, kde boli hodnoty prevedené do binárnej podoby (0 až 5 = nespokojný a 6 až 10 = spokojný).[3]

Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že 78 % respondentov – absolventov slovenských vysokých škôl zapojených do prieskumu deklarovalo spokojnosť so svojim aktuálnym životom. Podľa roka ukončenia vysokoškolského vzdelania bola zaznamenaná vyššia miera spokojnosti s vlastným životom u absolventov, ktorí úspešne ukončili svoje vysokoškolské štúdium na referenčnom stupni v roku 2016/2017 (79 %) v porovnaní s absolventmi v roku 2020/2021 (74 %).[4]

Zatiaľ, čo v skupine absolventov z akademického roku 2016/2017 bola vyššia miera spokojnosti u absolventov prvého stupňa (79 %) v porovnaní s absolventmi druhého stupňa (78 %). Pri absolventoch z akademického roka 2020/2021 bola situácia výrazne lepšia u absolventov druhého stupňa, kde 77 % deklarovalo spokojnosť so svojím životom, pričom absolventi prvého stupňa sa k takémuto hodnoteniu priklonili iba v 72 percentách.

Podľa pohlavia respondentov, ani formy absolvovaného štúdia, neboli zaznamenané žiadne signifikantné rozdiely v hodnotení spokojnosti so svojím životom.

Ak sa pozrieme na úroveň spokojnosti so životom u absolventov vysokých škôl podľa vekovej štruktúry, tak môžeme konštatovať, že najvýraznejšia spokojnosť bola zaznamenaná v kategórii 25 až 29-ročných (80 %). Naopak, najmenej spokojných bolo vo vekovej skupine 25 rokov a menej (70 %), túto vekovú kategóriu reprezentuje priemerný absolvent dennej formy štúdia, ktorý práve ukončil svoje štúdium na druhom stupni terciárneho vzdelávania (dominantná skupina absolventov vysokej školy na Slovensku).

Tabuľka 2 *Všeobecná spokojnosť so životom podľa veku absolventov (%)*

Veková skupina	Spokojnosť s vlastným životom
menej ako 25 rokov	70
25 až 29 rokov	80
30 až 34 rokov	78
35 rokov a viac	76
spolu	78

Zdroj údajov: EUROGRADUATE 2022, data version 3.0.0., vlastné výpočty.

Výrazné rozdiely v hodnotení spokojnosti s vlastným životom boli podľa predpokladu zaznamenané aj podľa aktuálnej životnej situácie. Zatiaľ čo absolventi, ktorí aktuálne mali zamestnanie, boli spokojní s vlastným životom na úrovni 80 %, absolventi, ktorí boli v čase konania prieskumu bez práce, boli spokojní s vlastným životom iba na úrovni 38 %.

Tabuľka 3 *Všeobecná spokojnosť so životom podľa aktuálnej situácie (%)*

Aktuálna situácia	Spokojnosť s vlastným životom
zamestnaný	80
nezamestnaný	38
mimo trhu práce	73
spolu	78

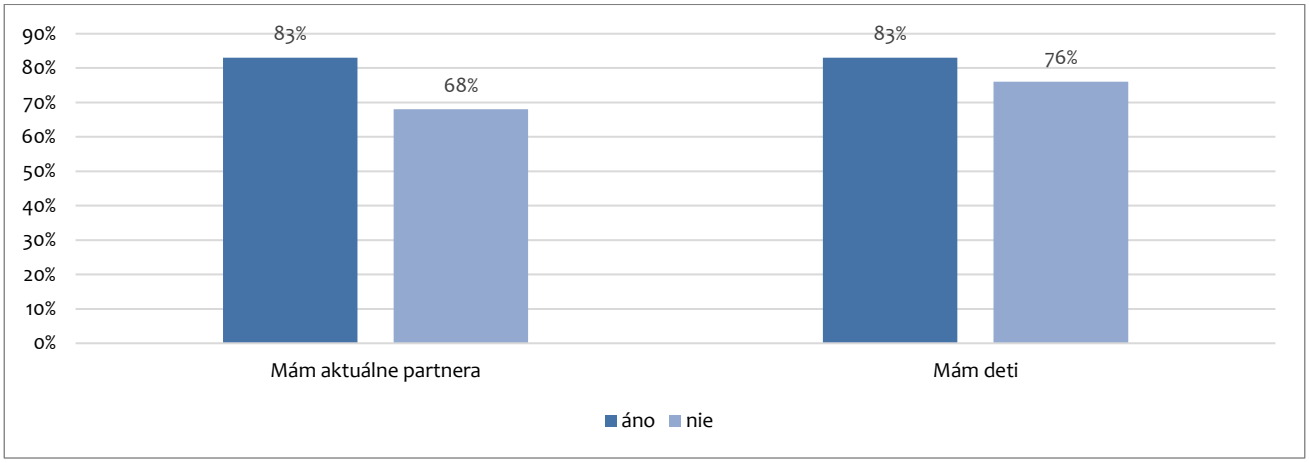
Zdroj údajov: EUROGRADUATE 2022, data version 3.0.0., vlastné výpočty.

[3] Tento postup bol zvolený preto, aby sa dodržala metodika, ktorá bola použitá pri prezentácii výsledkov v medzinárodnej komparatívnej analýze. Pozri: *Mühleck, K. et al. (2025), Careers, competences and values of European higher education graduates in 2022. EUROGRADUATE 2022, str. 148.*

[4] Je potrebné spomenúť, že absolventi zaradení do prieskumu nemuseli nevyhnutne prejsť na trh práce, ale v súlade s metodikou boli do prieskumu zaradení aj absolventi, ktorí po ukončení referenčného stupňa pokračovali ďalej v štúdiu, napr. na vyššom stupni.

Zatiaľ čo v prípade opýtaných, ktorí mali partnera, bola zaznamenaná deklarovaná všeobecná spokojnosť so svojím životom na úrovni 83 %, u single respondentov to bolo iba na úrovni 68 %. Ak mali respondenti deti, tak ich spokojnosť so životom dosahovala úroveň 83 %, bezdetní absolventi hodnotili pozitívne svoj život vo všeobecnosti iba na úrovni 77 %.

Graf 4 *Všeobecná spokojnosť so životom vzhľadom na partnerstvo/rodičovstvo (%)*



Zdroj údajov: EUROGRADUATE 2022, data version 3.0.0., vlastné výpočty.

Respondenti, ktorí v čase konania prieskumu mali rovnaké miesto pobytu, ako bolo miesto ich vysokoškolského štúdia, deklarovali spokojnosť so svojím životom iba na úrovni 77 %. Tí, čo síce zotrvali na Slovensku, ale ich aktuálne miesto pobytu nebolo totožné s miestom vysokoškolského štúdia, to bolo na úrovni 79 % a tí absolventi, ktorí aktuálne žili v zahraničí, boli najpozitívnejší, na úrovni 80 %. Na jednej strane nejde o extrémne rozdiely, na druhej však nie je rozumné takéto náznaky ignorovať. Jednoznačne sú to zistenia, ktoré si zaslúžia do budúcnosti detailnejšie preskúmanie.

Tabuľka 4 *Všeobecná spokojnosť so životom vzhľadom na aktuálne miesto pobytu (%)*

Miesto aktuálneho pobytu	Spokojnosť s vlastným životom
rovnaké ako miesto absolvovaného štúdia	77
iné miesto na Slovensku	79
v zahraničí	80
spolu	78

Zdroj údajov: EUROGRADUATE 2022, data version 3.0.0., vlastné výpočty.

Výsledky slovenských vysokých škôl v celoeurópskom kontexte

Ak sa pozrieme na výsledky absolventov slovenských vysokých škôl[5] v kontexte výsledkov ostatných štátov zapojených do prieskumu, tak musíme konštatovať, že na úrovni SR boli podpriemerné vo všetkých skupinách. Zatiaľ čo celková spokojnosť absolventov, ktorí ukončili štúdium v akademickom roku 2016/2017 dosiahla za celú EÚ[6] hodnotu 84 %, pri absolventoch slovenských vysokých škôl to bolo iba 79 % (podobne ako v prípade absolventov chorvátskych vysokých škôl). Absolventi z akademického roka 2020/2021 mali celoeurópsky priemer na úrovni 80 %, pričom na úrovni SR to bolo iba 74 % (podobne ako v prípade absolventov portugalských vysokých škôl).

[5] V rámci absolventov jednotlivých štátov boli započítaní a aj oslovení aj zahraniční študenti, ktorí úspešne ukončili vysokoškolské vzdelanie na referenčnom stupni v danom štáte.

[6] Druhé kolo prieskumu EUROGRADUATE bolo realizované spolu v sedemnástich štátoch, pričom údaje k hodnoteniu spokojnosti s vlastným životom sú dostupné iba za desať z nich., Tento údaj nie je dostupný pre niektoré participujúce štáty: CY, EE, GR, HU, IT, NO, RO.

Tabuľka 5 *Všeobecná spokojnosť so životom (%)*

Štát	2016/2017			2020/2021		
	I. a II. stupeň	I. stupeň	II. stupeň	I. a II. stupeň	I. stupeň	II. stupeň
AT	90	89	91	88	88	89
BG	83	83	83	75	73	78
CZ	88	86	89	85	83	88
DE	88	89	87	86	87	86
HR	79	78	80	76	74	78
LV	85	84	87	80	79	81
MT*	85	79	93	76	84	67
PT	77	76	79	74	73	75
SI	89	88	90	87	86	89
SK	79	79	78	74	72	77
priemer	84	83	86	80	80	81

Zdroj údajov: Mühleck, K. et al. (2025). Careers, competences and values of European higher education graduates in 2022. EUROGRADUATE 2022, str. 245, EUROGRADUATE 2022, data version 3.2.0.

Poznámka: MT: vo všetkých skupinách boli veľmi nízke početnosti prípadov (<100).

Pre porovnanie v susednej Českej republike bola spokojnosť s vlastným životom za kohortu absolventov z akademického roka 2016/2017 o deväť percentuálnych bodov lepšia, pri absolventoch z akademického roka 2020/2021 bol rozdiel až na úrovni jedenástich percentuálnych bodov.

Rakúsko malo dokonca najlepšie výsledky v tomto indikátore spomedzi všetkých zúčastnených štátov. Za Maďarsko neboli údaje k danému indikátoru dostupné a Poľsko na prieskume EUROGRADUATE 2022 neparticipovalo.

Záver

Prieskum EUROGRADUATE 2022 priniesol množstvo podnetných informácií o životných situáciách absolventov slovenského vysokoškolského systému. Tieto informácie môžu slúžiť ako cenný podklad pre zvyšovanie kvality terciárneho vzdelávania na Slovensku, ale na druhej strane nám prinášajú aj pohľad na celkovú životnú spokojnosť jednej skupiny slovenského obyvateľstva, ktorá by sa vzhľadom na úroveň svojho dosiahnutého vzdelania mala vo výraznej miere podieľať na tvorbe celospoločenských hodnôt. Nálada nespokojnosti môže byť na jednej strane indikátorom frustrácie, či už zo subjektívnych, alebo aj objektívnych dôvodov. To môže na jednej strane prerásť do úplnej apatie, ale na strane druhej, to môže predstavovať práve ten hybný moment, ktorý smeruje k zlepšeniu na osobnej, alebo aj celospoločenskej úrovni.

Literatúra

VEENHOVEN, R.: The study of life satisfaction. In: Saris, W. E., Veenhoven, R., Scherpenzeel, A. C. & Bunting B. (eds) A comparative study of satisfaction with life in Europe. Eötvös University Press, 1996.

MÜHLECK, K. ET AL. (2025), Careers, competences and values of European higher education graduates in 2022. EUROGRADUATE 2022 : comparative synthesis report. European Commission, Brussels. Dostupné na: https://doi.org/10.2766/5393637

Riešenie šikanovania v základných školách v školskom roku 2023/2024

Katarína DEÁKOVÁ

Centrum vedecko-technických informácií SR, Bratislava

Abstrakt: *článok prináša analytický prehľad o výskyte a riešení šikanovania v základných školách v Slovenskej republike v školskom roku 2023/2024. Analýza vychádza z administratívnych údajov Centra vedecko-technických informácií SR a zameriava sa na prípady šikanovania, ktoré školy oficiálne identifikovali a riešili. Pozornosť sa nesústreďuje na latentný výskyt tohto javu, ale na mieru inštitucionálnej odozvy, ktorú článok kvantifikuje prostredníctvom indikátorov celkového počtu evidovaných záznamov o riešení šikanovania a podielu škôl vykazujúcich riešenie. Výsledky poukazujú na rozdiely vo výskyte riešených prípadov medzi jednotlivými krajmi a typmi zriaďovateľov, ako aj na zmeny v časovom vývoji počas posledných dvoch školských rokov. Zistenia zároveň zdôrazňujú význam systematického zberu a vyhodnocovania údajov ako východisko pre nastavovanie preventívnych opatrení a intervenčných mechanizmov v školskom prostredí.*

Kľúčové slová: *šikanovanie v základných školách, rizikové správanie, prevencia, administratívne údaje, školská politika.*

Úvod

Šikanovanie patrí stále medzi najzávažnejšie prejavy rizikového správania v edukačnom prostredí, pričom jeho formy a dynamika prechádzajú neustálou transformáciou. Závažnosť tohto fenoménu potvrdzujú aj kontinuálne zisťovania Centra vedecko-technických informácií SR (ďalej CVTI SR), ktoré predstavujú empirický základ pre monitoring plnenia cieľov štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži[1]. Problematika šikanovania je zároveň integrálnou súčasťou Stratégie prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike[2], ktorá definuje opatrenia zamerané na elimináciu násilných prejavov a sociálno-patologických javov v detskej populácii.

V odbornej literatúre je šikanovanie definované ako intencionálne, opakované a asymetrické násilné správanie, ktorého cieľom je narušenie integrity jednotlivca alebo skupiny. Súčasné analytické prístupy však presahujú rámec priamej fyzickej a verbálnej agresie a kladú zvýšený dôraz na nepriame (relačné) formy šikanovania, ako aj na fenomén kyberšikanovania. Tieto prejavy, charakteristické sociálnou izoláciou, ostrakizáciou a digitálnou viktimizáciou, sa vyznačujú vysokou mierou latencie, čo významne komplikuje ich včasnú identifikáciu zo strany pedagogických zamestnancov. Kľúčovým predpokladom účinnej intervencie je schopnosť pedagogických a odborných zamestnancov rozpoznať symptomatické zmeny v správaní žiaka. V nadväznosti na rezortnú smernicu č. 1/2025[3] o riešení a prevencii šikanovania a kyberšikanovania v školách a školských zariadeniach (ďalej Smernica) sa zároveň posilňuje dôraz na multidisciplinárny prístup, v rámci ktorého škola aktívne spolupracuje so zložkami Policajného zboru SR a so systémom zariadení poradenstva a prevencie (ďalej ZPP).

[1] Stratégia Slovenskej republiky pre mládež na roky 2021 – 2028.

[2] Stratégia prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v SR do r. 2028, dostupná online na: https://www.minv.sk/?strategia-prevencie-kriminality-a-inej-protispolocenskej-cinnosti-v-sr-do-r-2028.

[3] Smernica č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach, dostupná online na: https://www.minedu.sk/data/att/d76/32441.fb1a83.pdf.

Výskyt šikanovania v základných školách

V tejto časti textu prinášame výsledky analýzy výskytu šikanovania v základných školách podľa typu zriaďovateľa, konkrétne na školy štátne, súkromné a cirkevné. Cieľom je identifikovať rozdiely medzi jednotlivými typmi škôl a poukázať na možné súvislosti medzi organizačnými a inštitucionálnymi charakteristikami školského prostredia a výskytom šikanovania. Analýza zároveň umožňuje sledovať vývojové trendy v čase a porovnať zmeny zaznamenané v priebehu posledných dvoch školských rokov. Takto koncipovaný prístup prispieva k hlbšiemu porozumeniu štrukturálnych faktorov, ktoré môžu ovplyvňovať mieru výskytu rizikového správania v školskom prostredí. Spracované údaje reflektujú stav k 15. septembru 2024 za školský rok 2023/2024. Dáta sú podrobené komparatívnej analýze podľa typu zriaďovateľa.

V školskom roku 2023/2024 základné školy (ďalej ZŠ) identifikovali a riešili spolu 1 611 prípadov šikanovania, čo je nárast za jeden rok o 525 prípadov (o 48,34 %). Z toho bolo 1 180 prvotných prípadov a opakujúcich bolo až 431 prípadov, čo je takmer dvojnásobok oproti predchádzajúcemu roku. S PZ SR riešilo šikanovanie 164 škôl (nárast o 64 prípadov, 64 %). Najväčší podiel na tomto rizikovom správaní v školách mali štátne školy 93,05 % (nárast o 1,06 p. b.). Počet záznamov sa znížil v súkromných školách z 53 na 35 (podiel z 4,88 % o 2,71 p. b.). Naopak, v cirkevných školách riešili viac prípadov šikanovania než predošlý rok – o 43 prípadov (podiel sa zvýšil o 1,65 p. b.). V *tabuľke 1* uvádzame prehľad o záznamoch ZŠ o riešení šikanovania podľa typu zriaďovateľa za školské roky 2023/2024 a 2022/2023 kvôli ľahšej komparácii štatistických dát.

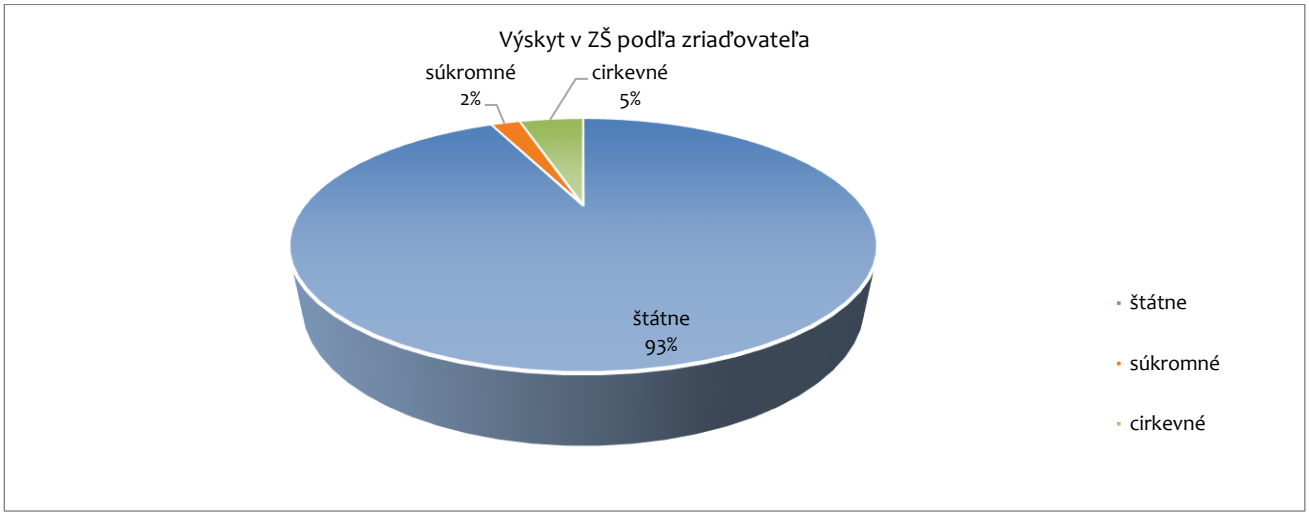
Tabuľka 1 *Záznamy ZŠ o riešení šikanovania podľa zriaďovateľa ZŠ*

Zriaďovateľ	Školský rok 2023/2024				Školský rok 2022/2023			
	záznamy o šikanovaní	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR	záznamy o šikanovaní	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR
štátne	1 499	93,05	1 076	159	999	91,99	767	96
súkromné	35	2,17	30	3	53	4,88	47	4
cirkevné	77	4,78	74	2	34	3,13	24	0
spolu	1 611	100,00	1 180	164	1086	100,00	838	100

Zdroj a spracovanie: CVTI SR

V grafe 1 je spracovaný prehľad podielu záznamov a celkový počet záznamov škôl podľa typu zriaďovateľa. Treba zdôrazniť, že výskyt šikanovania nie je možné medzi jednotlivými typmi zriaďovateľov priamo porovnávať na základe ich celkového počtu v SR. Vhodnejším ukazovateľom intenzity zapojenia sú podiely počtu zaznamenaných prípadov a podiely počtu škôl podľa jednotlivých typov zriaďovateľa, ktoré sú uvedené v *tabuľke 2*.

Graf 1 *Záznamy o riešení šikanovania v ZŠ podľa zriaďovateľa*



Podiel základných škôl, ktoré evidovali a riešili prípady šikanovania na celkovom počte základných škôl v Slovenskej republike, poukazuje na zvyšujúci sa trend riešenia tohto rizikového javu. Počet ZŠ, ktoré riešili šikanovanie sa v SR zvýšil o 98; podiel o 4,9 p. b. Najviac sa zvýšil počet riešených prípadov v cirkevných ZŠ o 11; podiel o 17,8 p. b. a mierne v štátnych školách o 92; podiel o 5,36 p. b. Naopak, podiel riešených prípadov šikanovania sa znížil v súkromných školách o 19,94 p. b.

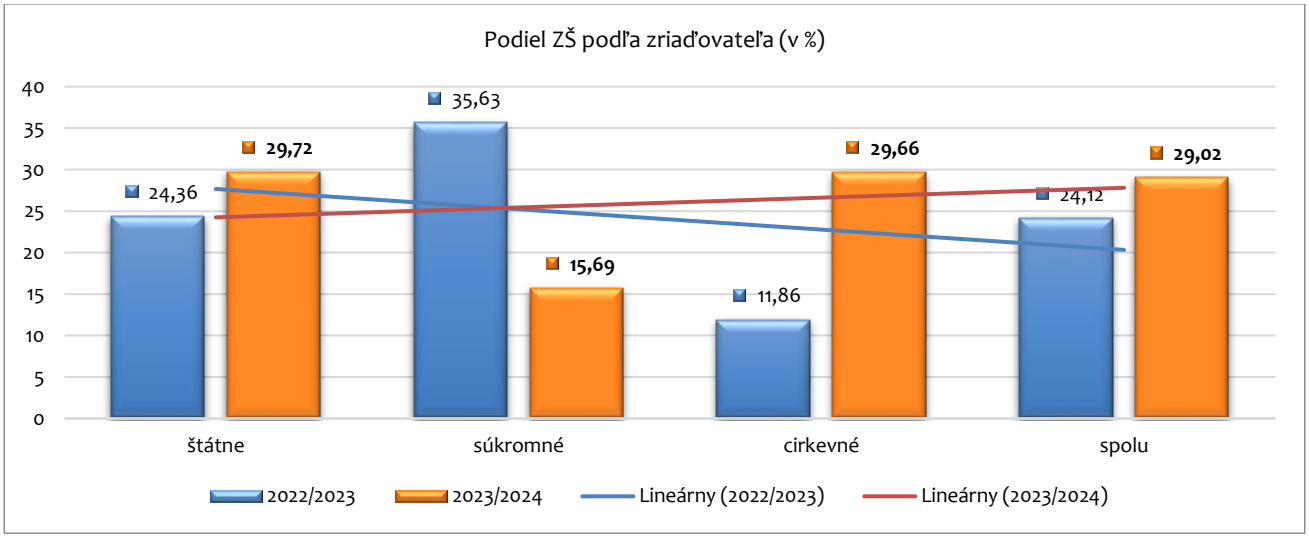
Tabuľka 2 *Podiel ZŠ s výskytom šikanovania podľa zriaďovateľa*

Zriaďovateľ	Školský rok 2023/2024			Školský rok 2022/2023			Rozdiel %
	počet ZŠ s výskytom	školy spolu	podiel %	záznamy o šikanovaní	školy spolu	podiel %	
štátne	546	1 837	29,72	454	1 864	24,36	+5,36
súkromné	16	102	15,69	31	87	35,63	-19,94
cirkevné	35	118	29,66	14	118	11,86	+17,8
spolu	597	2 057	29,02	499	2 069	24,12	+4,9

Zdroj a spracovanie: CVTI SR

Vizualizácia údajov v *grafe 2* znázorňuje vývojový trend v školských rokoch 2022/2023 a 2023/2024. Výsledky poukazujú na výrazný nárast počtu riešených prípadov šikanovania v štátnych a cirkevných základných školách, zatiaľ čo v súkromných školách bol zaznamenaný výrazný pokles. Zistené rozdiely môžu súvisieť s odlišnou mierou identifikácie a evidencie prípadov, ako aj s rozdielnymi podmienkami a mechanizmami riešenia rizikového správania v jednotlivých typoch škôl.

Graf 2 *Podiel ZŠ s výskytom šikanovania podľa zriaďovateľa*



Výskyt šikanovania v základných školách podľa jednotlivých krajov

V tejto časti článku sa zameriavame na regionálne rozdiely vo výskyte šikanovania v ZŠ podľa jednotlivých krajov SR. Cieľom je poukázať na priestorové súvislosti tohto fenoménu a identifikovať možné rozdiely medzi územiami, ako aj sledovať vývojové trendy v priebehu posledných dvoch školských rokov. Pri komparácii dát s predošlým školským rokom prišlo k zvýšeniu počtu záznamov ZŠ vo všetkých krajoch.

Najväčší počet záznamov o riešení šikanovania evidovali ZŠ v Žilinskom kraji 260 (zvýšenie o 102), Prešovskom kraji 251 (zvýšenie o 75), Banskobystrickom (225) a v Košickom kraji (224 záznamov). Najmenej záznamov evidovali školy v Trnavskom 125 (zvýšenie o 43), Nitrianskom 168 (zvýšenie 66) a Trenčianskom kraji 179 (zvýšenie o 73). Najmenšie zvýšenie počtu záznamov bolo v Bratislavskom kraji 181 (zvýšenie o 19).

Najväčší výskyt riešených prípadov bol v Žilinskom (16,12 %; zvýšenie o 1,57 p. b.) a Prešovskom kraji (15,55 %, zníženie o 0,66 p. b.[4]). Najviac prípadov riešili s Policajným zborom SR (PZ SR) základné školy v Prešovskom 31 (nárast o 11) a v Banskobystrickom kraji 27 (nárast o 6). Najväčší nárast prípadov riešených s PZ SR zaznamenali školy v Trnavskom (nárast o 13 prípadov), Žilinskom (o 12 prípadov), Nitrianskom a v Prešovskom kraji (rovnako o 11 prípadov). V školách v SR celkovo narástol počet prípadov šikanovania riešených v spolupráci s PZ SR o 64.

Tabuľka 3 *Záznamy o šikanovaní v ZŠ podľa krajov*

Kraj	Školský rok 2023/2024				Školský rok 2022/2023			
	záznamy	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR	záznamy	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR
Bratislavský	181	11,22	160	8	162	14,92	119	9
Trnavský	125	7,75	82	18	82	7,55	66	5
Trenčiansky	179	11,10	130	16	106	9,76	85	11
Nitriansky	168	10,42	107	19	102	9,39	78	8
Žilinský	260	16,12	200	20	158	14,55	125	8
Banskobystrický	225	13,95	150	27	138	12,71	106	21
Prešovský	251	15,55	175	31	176	16,21	132	20
Košický	224	13,89	178	25	162	14,92	127	18
SR	1 613	100,00	1 182	164	1 086	100,00	838	100

Zdroj a spracovanie: CVTI SR

V ďalšom tabuľkovom prehľade *(tabuľka 4)* uvádzame podiely počtu ZŠ s výskytom šikanovania a celkového počtu škôl v jednotlivých krajoch. Najväčší počet škôl, ktoré riešili šikanovanie, bolo v Prešovskom kraji 96 (zvýšenie o 25). Nasleduje Žilinský kraj 90 (zvýšenie o 16) a Košický kraj 89 (zvýšenie o 25). Najmenší počet škôl bol v Trnavskom 52 (zvýšenie o 8), Trenčianskom 63 (zvýšenie o 15) a v Bratislavskom kraji 67 (zníženie o 7). Percentuálny podiel počtu škôl s výskytom šikanovania a celkový počet škôl v kraji bol najvyšší v Bratislavskom kraji[5], aj keď sa znížil oproti poslednému roku o 5,48 p. b. V ostatných krajoch sa podiel škôl zvýšil. Nasledujú Žilinský 35,02 (viac o 6,23 p. b.) a Trenčiansky kraj 33,16 % (zvýšenie o 8,16 p. b.). Najnižší podiel bol v Trnavskom 24,88 %, Prešovskom 25,13 %, Nitrianskom 25,63 % a v Banskobystrickom kraji 26,62 %.

Tabuľka 4 *Podiel ZŠ s výskytom šikanovania podľa krajov*

Kraj	Školský rok 2023/2024			Školský rok 2022/2023			Rozdiel %
	počet ZŠ s výskytom	školy spolu	podiel %	počet ZŠ s výskytom	školy spolu	podiel %	
Bratislavský	67	182	36,81	74	175	42,29	-5,48
Trnavský	52	209	24,88	44	212	20,75	+4,13
Trenčiansky	63	190	33,16	48	192	25,00	+8,16
Nitriansky	71	277	25,63	61	284	21,48	+4,15
Žilinský	90	257	35,02	74	257	28,79	+6,23
Banskobystrický	70	263	26,62	63	262	24,05	+2,57
Prešovský	96	382	25,13	71	386	18,39	+6,74
Košický	89	297	29,97	64	301	21,26	+8,71
SR	598	2 057	29,07	499	2 069	24,12	+4,95

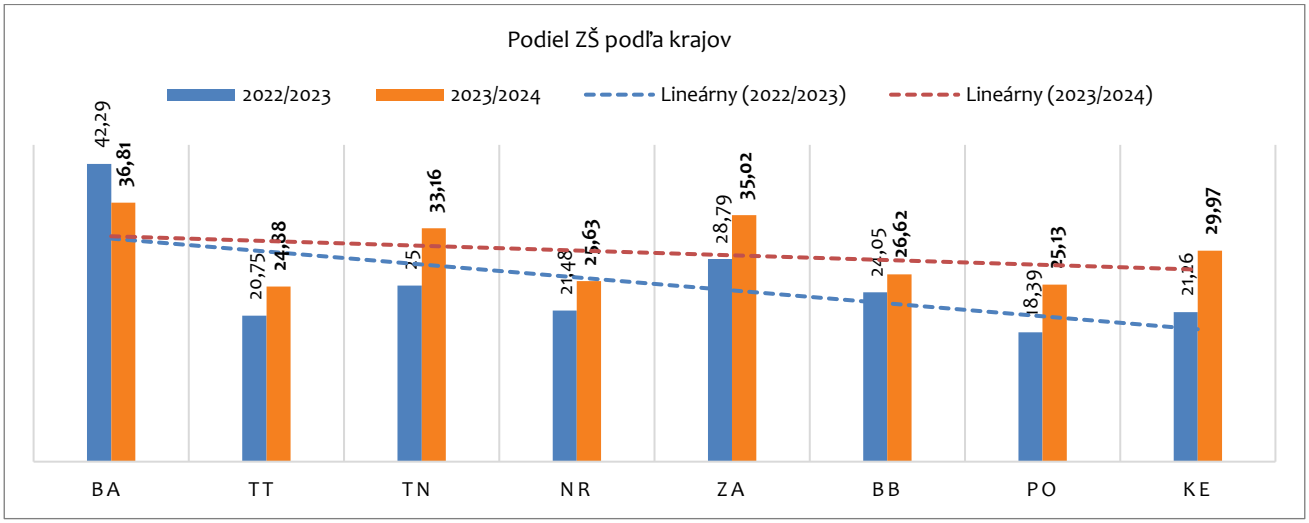
Zdroj a spracovanie: CVTI SR

Vývojový trend zmien v podieloch škôl, ktoré riešili šikanovanie podľa celkovému počtu škôl v jednotlivých krajoch za posledné dva školské roky, je graficky znázornený v *grafe 3*, pričom umožňuje porovnať dynamiku vývoja medzi jednotlivými územiami v sledovanom období.

[4] Zníženie podielu o 0,66 p. b. ovplyvnilo zvýšenie celkového počtu prípadov aj napriek tomu, že počet záznamov sa zvýšil.

[5] Bratislavský kraj má najmenší počet škôl a táto objektívna skutočnosť ovplyvňuje aj výšku podielu.

Graf 3 *Podiel ZŠ s výskytom šikanovania podľa krajov*



Zistené výsledky poukazujú na existenciu rozdielov vo výskyte riešených prípadov šikanovania medzi jednotlivými krajmi, ako aj medzi typmi zriaďovateľov základných škôl. Výraznejšie zmeny v sledovanom období naznačujú, že vývoj tohto fenoménu nie je homogénny ani v priestore, ani v čase. Zvýšený počet riešených prípadov šikanovania v štátnych a cirkevných školách môže odrážať nielen reálny nárast výskytu rizikového správania, ale aj zlepšenú identifikáciu a evidenciu prípadov dôsledkom posilnenia metodickej podpory a legislatívneho rámca. Naopak, pokles zaznamenaný v súkromných školách a v Bratislavskom kraji môže súvisieť s odlišnou štruktúrou škôl, ich veľkosťou alebo rozdielnymi mechanizmami riešenia problémového správania.

Záver

Analýza výskytu šikanovania v základných školách v Slovenskej republike identifikuje rozdiely medzi jednotlivými krajmi, ako aj medzi typmi zriaďovateľov a zároveň poukazuje na zmeny v časovom vývoji v priebehu posledných dvoch školských rokov. Zistenia zdôrazňujú význam systematického a kontinuálneho zberu a vyhodnocovania údajov ako kľúčový predpoklad pre efektívne nastavovanie preventívnych opatrení a intervenčných mechanizmov v školskom prostredí. Výsledky zároveň poukazujú na potrebu ďalšieho rozvoja jednotných postupov identifikácie a evidencie prípadov šikanovania, ako aj na posilňovanie medziinštitucionálnej spolupráce škôl nielen pri riešení, ale už pri preventívnych programoch so ZPP (CPP), PZ SR, OČTK a orgánmi sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately a ďalšími inštitúciami napr. Slovenské národné stredisko pre ľudské práva. Znepokojujúcim zistením je nárast opakujúcich sa prípadov šikanovania, ktorý naznačuje pretrvávanie rizikového správania aj napriek realizovaným intervenciám. Tento nepriaznivý trend otvára otázky o kapacite škôl a ich podporných tímoch efektívne reagovať na opakované formy šikanovania, ako aj primeranosť dostupnej odbornej, metodickej a systémovej podpory pri ich identifikácii a riešení.

V časopise Prevencia č. 1/2026 budú prezentované výsledky analýzy výskytu šikanovania v stredných školách.

Literatúra

- CENTRUM VEDECKO-TECHNICKÝCH INFORMÁCIÍ SR. *Štatistická ročenka – základné školy.* Bratislava: CVTI SR. [online]. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601
- MINISTERSTVO VNÚTRA SR. *Stratégia prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike.*
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SR. *Smernica č. 1/2025 k riešeniu a prevencii šikanovania v školách a školských zariadeniach.* [online]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/d76/32441.fb1a83.pdf

Služby pro děti a mládež s problémovým chováním ve Velké Británii

Albín ŠKOVIERA – Marcela EHLOVÁ

Univerzita Pardubice

Hedvika SYKOVÁ

Dětský domov, Pardubice

Abstrakt: *péče o děti a mládež s problémovým chováním, resp. poruchami chování představuje v každé společnosti mimořádně citlivou a náročnou oblast, která vyžaduje komplexní, mezioborový přístup a koordinovanou spolupráci vzdělávacích, sociálních i zdravotnických institucí. V textu chceme přiblížit systém péče ve Velké Británii. Uvádíme konkrétní příklady služeb působících zejména v oblasti Manchesteru. Okrajově se zabýváme i praxí v Česku a na Slovensku.*

Klíčová slova: *děti a mládež, poruchy chování, výchovné poradenství, mezioborový přístup.*

Úvod

Problémové chování dětí je jednou z největších výzev současné pedagogické praxe. Učitelé, výchovní poradci i další odborní pracovníci se stále častěji setkávají s dětmi, které vyžadují specifický přístup, individualizovanou podporu a úzkou spolupráci školy s rodinou i dalšími institucemi. Efektivní práce vyžaduje nejen didaktické a výchovné dovednosti, ale také znalost širších systémových možností intervence a prevence. Inspirací, jak pro Česko, tak pro Slovensko, může být i systém péče o děti s poruchami chování ve Velké Británii, a to především z pohledu možností pedagogické podpory a spolupráce mezi školou a dalšími složkami.

Ve Velké Británii zajišťují péči o děti s poruchami chování především sociální služby - Youth (training) centers. Poskytují širokou paletu různorodých služeb, jakou jsou u nás například nízkoprahová centra pro děti a mládež, výchovné ústavy/reedukační centra apod. Jejich fungování má primárně preventivní charakter. Každý týden navštěvují centra pro mládež ve Spojeném království statisíce dětí. Rostou však obavy, že by se řada těchto center mohla zavřít. Podle údajů charitativní organizace pro mládež (YMCA) byly vládní finanční prostředky pro centra mládeže v Anglii a Walesu za posledních deset let sníženy o 1 miliardu liber. Současný britský premiér K. Starmer pro BBC uvedl, že podle něho existuje souvislost mezi škrty ve službách pro mládež a nárůstem protispolečenského chování.

Vedoucí oddělení IdeOut pro mládež uvedl: „*když se mladí lidé nezapojují do pozitivních aktivit, je u nich větší pravděpodobnost, že se nechají zneužít a zapojí se do trestné činnosti a dalších nelegálních aktivit*" (BBC, 2021). Kluby pro mládež mají zásadní význam pro to, aby se mladí lidé vyhnuli problémům. V Manchesteru se tyto služby těší vysoké návštěvnosti, ale přesto čelí riziku uzavření kvůli rozpočtovým škrtům. Odborníci upozorňují, že uzavírání center může zvyšovat riziko kriminality mezi mládeží.

1 Školský systém ve Velké Británii

Velká Británie je multikulturní zemí i díky kolonizaci. Příchod nových kultur do Británie ovlivnil pohled na odlišnosti mezi lidmi a národnostní menšiny. Nejenže kolonialisté zavedli britské školství, právo a železnice, ale také držené země ovlivnily Brity a stejně tak vzniklé kulturně různorodé sociálně edukační systémy, charity a péče o chudé inspirovaly dnešní sociálně edukační přístupy (Haladyová, 2014).

Na první pohled je britský vzdělávací systém komplikovaný. Pravdou je, že i přes různorodost škol se jako každý jiný systém řídí určitými pravidly a má vcelku jednoduchou, i když ne zcela jednotnou, strukturu. Demografický mix země je reflektován a respektován i v náboženském vzdělávání. Tento přístup zdůrazňuje rozmanitost věrovyznání a ideologií v zemi. Církevní školy mohou být soukromé i státní.

Webové stránky vlády se v roce 2019 začaly zabývat dětmi s problémovým chováním na školách ve Velké Británii. Bývalý učitel T. Bennett vedl celostátní průzkum, jehož cílem bylo určit nejlepší způsoby řešení rušivého chování ve školách. Na jeho základě vznikl program, kterého součástí byl vznik institucí (především mimovládních) zaměřených na vzdělávání a podporu učitelů i pomoci při zavádění nových systémů sankcí a odměn (gov.uk, 2019).

2 Organizace pro děti s problémovým chováním

Preventivní programy jsou realizovány v rámci místních komunit a mohou se do nich zapojit rodiče a rodiny. Mladí lidé jsou do těchto programů zařazováni, pokud:

- měli problémy s policií,
- jsou „ohroženi" spácháním trestného činu,
- vykazují protispolečenské chování.

Účast v programech je dobrovolná. Vedou je často místní týmy Rady pro mládež páchající trestnou činnost nebo jiné místní charitativní organizace pro mládež (gov.uk, 2024). Organizace jsou svým zaměřením v mnohém podobné, většinou se však liší v otázkách financování. Některé jsou primárně financovány od jednotlivých uživatelů, jiné naopak na základě dobrovolných příspěvků a vybraných peněz z různých projektů či vlastní činnosti.

2.1 The Penarth Pathway

Organizace představuje službu pro chlapce a dívky ve věku od 7 do 17 let. Je multikulturní. Všichni mladí lidé prochází zhodnocením situace a je jim navržena služba dle individuálních potřeb. V nabídce jsou nouzové krátkodobé aktivity s rehabilitací v místě bydliště, ale i střednědobé a dlouhodobé pobyty. Práce zahrnuje intervenci zejména s mladými lidmi, kteří si prožili trauma, poruchy attachmentu, sebepoškozování, sexuální vykořisťování, delikventní chování, mají mírné až středně těžké poruchy učení, ADHD, PAS, Klinefelterův syndrom, problémy s duševním zdravím, závislost na alkoholu a drogách (Penarth Group, 2024).

The Penarth Group rovněž provozuje vlastní školu (kapacita je 15 osob) a poskytuje vzdělávání žákům se širokým spektrem speciálních vzdělávacích potřeb. Škola přijímá žáky se sociálními, emočními a mentálními dysfunkcemi, poruchami učení a specifiky v oblasti chování (mohou se potýkat s diagnózami jako je ADHD, Aspergerův syndrom, obsedantně kompulzivní porucha, fetální alkoholový syndrom) nebo řadou dalších omezení. Pracuje zde kvalitní tým zaměstnanců se zkušenostmi a kvalifikací v mnoha oborech. Všichni zaměstnanci musí mít vysokoškolské vzdělání (Penarth Group, 2024).

2.2 Manchester Youth Justice

Manchester Youth Justice (u nás obdoba probační a mediační služby) je součástí mimorezortní veřejné instituce Youth Justice Board, která je odpovědná za dohled nad systémem soudnictví pro mládež v Anglii a Walesu (gov.uk, 2025). Hlavní náplní práce je dohled nad soudními příkazy, příprava soudních zpráv, které uvádějí důvody, jež jsou příčinou delikventního chování a na míru šité intervenční plány, které řeší rizika spojená s delikvencí, pokud jde o vážné poškození jiných osob, zranitelnost a opakování trestné činnosti (Manchester City Council, 2024).

Youth Justice se dělí na čtyři týmy: *dva místní týmy v jižní a severní části Manchesteru; soudní tým se sídlem u magistrátního soudu v Manchesteru a Salfordu a tým pro intenzivní dohled, který se zabývá vysoce rizikovými pachateli.*

Lokální týmy jsou složeny z více agend zahrnující pracovníky policie, probační úředníky a různé sociální služby v Manchesteru, což napomáhá získávat informace ke komplexnímu posouzení a při realizaci plánů intervence „šitých na míru". Probíhá zde multidisciplinární spolupráce (Manchester City Council, 2024).

2.3 The Mill Youth Centre

Toto centrum typem a poskytováním volnočasových aktivit připomíná nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, která fungují v Česku i na Slovensku. Možnost navštívit centrum je časově omezená, provoz zajišťují dobrovolníci jen 3x týdně pouze v odpoledních hodinách. Nabízí mladým lidem workshopy, připravené programy a výběr různých aktivit od sportovních po umělecké a hudební. Součástí služby je kavárna pro mladé. Nízkoprahová centra připomíná tato služba právě v tom, že je poskytována zdarma (the Mill Youth Center, 2024), ačkoli Británie je velmi specifická tím, že se v organizacích hojně vybírají dobrovolné příspěvky. Z vybraných peněz je pak podporován provoz takovýchto organizací.

2.4 OnSide a další centra

Jsou to národní mládežnická charitativní centra, která vycházejí z axiomu, že všichni mladí lidé by měli mít rovný přístup k příležitostem. Budují síť moderních mládežnických center, kde mladí lidé mohou objevovat své záliby a plnit si své cíle. Vytváří jedinečné partnerství mezi mladými lidmi a jejich komunitou, místními úřady a vedením soukromých podniků a rostoucím hnutím podporovatelů. Vytváří šance objevit, co v mladých lidech je a kam by je to mohlo dovést (OnSide, 2024).

Podobné služby poskytují i další centra The Hive Youth Zone. Toto centrum je určeno mladým lidem ve věku 8 až 19 let (až 25 let pro osoby se zdravotním postižením). Mezi další patří Youth Hubs (mládežnická centra), v rámci kterých ministerstvo práce otevřelo 150 nových Jobcentre Plus Youth Hubs po celé Velké Británii. Tato střediska sdílejí prostory a spolupracují s partnery, jako jsou školy, charity a místní rady, aby poskytovaly služby mladým lidem na jednom místě.

2.5 Youth Offending Teams (YOTs)

Ve Spojeném království existují multidisciplinární týmy pro práci s mládeží (Youth Offending Teams – YOTs), která spáchala trestný čin nebo je ohrožena rizikem spáchání trestného činu. Hlavním cílem je předcházet opakované trestné činnosti a podporovat rehabilitaci a reintegraci mladých pachatelů do společnosti. V týmech jsou obvykle sociální pracovníci, probační úředníci, policisté, pedagogové, zdravotníci a zástupci dobrovolnických organizací. Práce zahrnuje hodnocení potřeb mladých pachatelů, vypracování a plnění individualizovaných intervenčních plánů, poskytování podpory a poradenství mladým lidem a jejich rodinám a sledování jejich pokroku. Intervence mohou zahrnovat řešení problémů jako je vzdělání, zaměstnanost, zneužívání látek, duševní zdraví a rodinné vztahy (gov.uk, 2024).

Spolupráce se školami je klíčovým prvkem práce, je důležitá při předcházení trestné činnosti a resocializaci mladých pachatelů. Zahrnuje sdílení informací o potřebách mladého člověka a vypracování strategií na podporu jejich vzdělávání. YOTs mohou také poskytovat specifické intervence na školách, programy mentoringu, vzdělávací workshopy zaměřené na předcházení trestné činnosti a podporu pozitivního chování (legislation.gov.uk, 2003).

2.6 Secure Children's Homes

Instituce poskytuje ubytování a podporu dětem a mladistvým, kteří vyžadují intenzivní dohled a podporu kvůli svému chování nebo osobním potřebám, jsou považováni za nebezpečné nebo mají závažné potíže se zákony. Ekvivalentem mohou být naše diagnostické a výchovné ústavy. V centrech je kladen důraz na bezpečnost a ochranu dětí, stejně jako na poskytování vhodného vzdělání, zdravotní péče a sociální a emocionální potřeby. Personál je obvykle školený pro práci s obtížnými a zranitelnými dětmi, kromě sociálních pracovníků, psychologů, vychovatelů jsou zde i zdravotní sestry a další odborníci (gov.uk, 2020).

Secure Children's Homes vytváří „rehabilitační" prostředí, které umožní dětem získat dovednosti potřebné k pozitivnímu chování a zvládnutí obtížných situací a pokud je to vhodné, připraví je na návrat do komunity nebo do rodinného prostředí. Zaměřují se na terapeutickou práci, vzdělávací programy a podporu dětem a jejich rodinám. Cílem je minimalizace problémů, které vedly k umístění v centru a podpora pozitivního směřování pro „vizi" budoucnosti.

3 Forma práce s dětmi s problémovým chováním

Příčinu problémového chování vidí britské školství jako něco, co se odehrává mimo školní prostředí. Děti mohou být „vychovávány" ve výrazně patologickém prostředí, kde jim rodiče věnují chybnou nebo malou pozornost, resp. nevěnují se jim vůbec. Děti přebírají vzorce chování od rodičů, často si nesou traumatizující zážitky z dětství (teachwire.net, 2024). Rozlišování problémového chování, resp. poruch chování je složité. Je třeba použít něco, co se nazývá „flexibilní konzistence". To znamená, že existuje konzistentní soubor norem, které musí všechny děti respektovat (např. všichni žáci respektují učitele a sebe navzájem). Ne pro všechny je však dosažení standardů stejně snadné. U dítěte, které pochází z „pohodového prostředí", může být pokyn k upravení uniformy přijat bez výhrad, u dítěte z traumatizujícího prostředí může stejný pokyn přerůst v incident s nepřiměřenou reakcí. Zcela zásadní je flexibilnost v přístupu k jednotlivcům a zároveň zachování stejných nároků pro všechny (teachwire.net, 2024).

Ve Velké Británii je kladen důraz na spořádané chování ve škole, nošení uniforem a také na disciplínu a respektování školního řádu. Nároky jsou kladeny i na rodiče dítěte, komunikace s rodiči je důležitým aspektem práce s dítětem ve škole. Problémové chování řeší každá škola individuálně, avšak každá škola musí mít vypracované a zveřejněné zásady chování. Jsou v ní zanesena pravidla chování, co se od žáků očekává, co se stane, když je nebudou dodržovat, co škola dělá pro prevenci šikany. Týká se také špatného chování mimo školu (například špatné chování při cestě do školy a ze školy). Dítě může být ze školy vyloučeno anebo suspendováno na určité období či permanentně. Zároveň je zde stanoven i přísný limit týkající počtu zameškaných hodin (gov.uk, 2024).

4 Výchovné poradenství

Výchovné poradenství ve Velké Británii a v České republice je rozdílné. V ČR i v SR je výchovný poradce zaměstnán školou a jeho funkcí je kromě výuky také výchovné poradenství. Ve Velké Británii působí kromě výchovného poradce (school counsellor) ještě tzv. educational consultant. který není zaměstnancem školy, ale vykonává tuto činnost pro školy samostatně, pod svým jménem. Jeho základní rolí je pomáhat studentům s výběrem vhodné školy, poskytovat jim i jejich rodinám osobní konzultace ohledně vzdělávání a prevence nevhodného chování vůči ostatním. Tito poradci mohou všechen čas věnovat potřebám žáka, protože nemají žádné jiné závazky. Nejsou omezováni školou ani jinými povinnostmi.

Pokud žák hledá pomoc nezávislého výchovného poradce, měl by se obrátit na profesionální organizace, například: Asociace nezávislých výchovných poradců (Independent Education Consultants Association - IECA), Asociace výchovných poradců pro střední školy (Higher Education Consultants Association - HECA), Anglická poradenská asociace pro vstup na univerzitu (New England Association of College Admission Counselling (NEACAC). Všechny tyto organizace mají přísná kritéria pro přijetí členství (Zárubová, 2014).

Shrnutí britského systému péče o děti s problémovým chováním

Systém ve Velké Británii pro děti s problémovým chováním zahrnuje multidisciplinární přístup zaměřený na zvládání komplexních potřeb zranitelné mládeže. Právě prostřednictvím kombinace různých podpůrných služeb, včetně týmů pro mládež (YOTs), spolupráce Secure centers pro děti a dalších vzdělávacích a volnočasových institucí, jsou vyvíjeny snahy o rané zásahy, rehabilitaci a podporu pozitivního vedení pro tyto jednotlivce. Přestože britský systém stále čelí výzvám, jako je nedostatek zdrojů a nutnost neustálého zlepšování, jeho hlavním cílem zůstává podpora pozitivní budoucnosti pro děti s problémovým chováním. Tento závazek je trvalý a důsledný.

Srovnání péče o děti s problémovým chováním – Velká Británie vs. Česká republika

Oblast	Velká Británie (UK)	Česká republika (ČR)
Typy služeb	Rozsáhlá síť služeb: Youth Centres, charitativní organizace, YOTs, volnočasová centra, specializované školy, Secure Centres.	Primárně státní zařízení: výchovné ústavy, dětské domovy se školou, diagnostické ústavy. Malé zastoupení neziskových organizací.
Zaměření služeb	Silně preventivní přístup – snaha o včasný zásah a zachycení dětí v riziku ještě před kriminálním chováním.	Služby často reaktivní – intervence následuje až po projevu problémového chování. Prevence je slabší.
Spolupráce institucí	Důraz na multidisciplinární týmy (sociální pracovníci, policie, učitelé, zdravotníci, dobrovolníci).	Spolupráce existuje, ale často formální a méně efektivní. Instituce pracují spíše odděleně.
Volnočasové aktivity	Rozvinutý systém nízkoprahových zařízení, kde děti tráví volný čas smysluplně a preventivně.	Fungují nízkoprahová zařízení (NZDM), ale často s nižší dostupností a financováním.
Školní prostředí	Školy mají povinnost řešit chování individuálně, mají vypracované zásady chování. Flexibilní přístup („flexibilní konzistence“).	Školy často postrádají jednotné přístupy, záleží na vůli učitelů a ředitelů. Systém podpory bývá nedostatečný.
Reakce na závažné poruchy chování	Umístění do Secure Children’s Homes – kombinace pobytové péče, vzdělávání a terapeutických služeb.	Umístění do výchovného nebo diagnostického ústavu, méně důraz na terapii a komplexní přístup.
Role neziskových organizací	Výrazná a integrovaná role – např. OnSide, YMCA, The Mill Centre.	Neziskovky hrají doplňkovou roli, často závislé na grantové podpoře a dobrovolnické činnosti.
Výchovní poradci	Dva typy: školní poradce a nezávislý poradce (educational consultant).	Jeden typ: výchovný poradce zaměstnaný školou, s více funkcemi (volba školy, prevence, poradenství).
Financování	Mix veřejných financí, projektů, dobrovolných příspěvků a partnerství s komunitou a firmami.	Převážně státní rozpočet, projektové peníze pro neziskovky, nižší zapojení soukromého sektoru.

Závěr

Analýza systému péče o děti s problémovým chováním ve Velké Británii v porovnání s Českou republikou poukazuje na rozdíly v přístupu, organizaci i efektivitě poskytovaných služeb. Zatímco britský model se vyznačuje vysokou mírou mezioborové spolupráce, důrazem na prevenci, individuálním přístupem a silnou rolí neziskového sektoru, český systém zůstává převážně institucionální, s dominantním zaměřením na řešení důsledků problémového chování.

V Česku dochází často k pozdnímu záchytu dětí s rizikovým vývojem, přičemž intervence jsou většinou realizovány až ve fázi akutního problému (např. závažné porušování školního řádu, trestná činnost apod.). Preventivní a podpůrné mechanismy jsou roztříštěné, kapacitně nedostatečné a často nedostupné pro nejohroženější skupiny. Rovněž chybí systémové ukotvení multidisciplinárních týmů, koordinovaný přístup k rodině a komunitě a dostatečná odborná podpora v běžném školním prostředí.

Britské školy uplatňují výrazně individualizovaný přístup k žákům s poruchami chování. Na základě principu tzv. „flexibilní konzistence" nastavují pravidla chování, která jsou jednotná pro všechny žáky, ale zároveň zohledňují jejich individuální možnosti a sociální zázemí. Tento přístup napomáhá budovat důvěru a respekt, nikoliv strach a represivní vztahy. V českém prostředí převažuje spíše direktivní přístup, který někdy opomíjí kontext chování žáka a může vést k jeho další stigmatizaci.

Za zvláště přínosné lze v britském systému považovat i vysokou úroveň důrazu na volnočasové aktivity a neformální vzdělávání. Nízkoprahová centra a mládežnické organizace slouží nejen jako preventivní nástroj, ale i jako most mezi školou, rodinou a komunitou. V tomto směru zůstává český systém spíše rigidní a méně propojený s místními iniciativami, které by mohly významně přispět k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností žáků s rizikovým chováním.

Z pedagogické perspektivy je důležité poukázat na nutnost změny pregraduální přípravy učitelů. V České republice je příprava na práci s dětmi s poruchami chování stále spíše okrajovou součástí učitelského vzdělávání. Budoucí pedagogové často postrádají dovednosti potřebné pro práci s traumatizovaným dítětem, pro vedení efektivní komunikace s rodinou, nebo pro spolupráci s dalšími odborníky.

Pokud má být naše školství schopné účinně čelit výzvám spojeným s poruchami chování, je třeba uvažovat o systémových změnách – a to nejen v oblasti legislativy a financování, ale i v samotné kultuře školy. Ta by měla být prostředím podpory, důvěry a porozumění, nikoliv sankcí a vylučování.

Literatura

BBC. *Youth centres: 'It has helped me find myself'*. Online. 2021 Dostupné z: https://www.bbc.co.uk/newsround/58318274 [cit. 2024-03-21].

BRITISHPIDYA. *Školní vzdělávací systém ve Velké Británii.* Online. 2024. Dostupné z: https://britishpidya.com/cs/school-education-system-in-the-uk/. [cit. 2024-03-21].

GOV.UK. *Schools backed to tackle bad behaviour.* Online. 2019. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/news/schools-backed-to-tackle-bad-behaviour. [cit. 2024-03-21].

GOV.UK. *Behaviour in schools: sanctions and exclusions*. Online. 2024. Dostupné z: https://www.gov.uk/school-behaviour-exclusions/exclusions. [cit. 2024-03-29].

GOV.UK. *Youth offending teams*. Online. 2024. Dostupné z: https://www.gov.uk/youth-offending-team. [cit. 2024-03-29].

GOV.UK. *Children in custody*. Online. 2024. Dostupné z: https://www.gov.uk/children-in-custody. [cit. 2024-03-29].

GOV.UK. *Youth Justice Board – About us.* Online. 2025. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/organisations/youth-justice-board-for-england-and-wales/about. [cit. 2025-10-06].

GOV.UK. *Secure children's homes – helping the most vulnerable children.* Online. 2020. Dostupné z: https://socialcareinspection.blog.gov.uk/2020/06/09/secure-childrens-homes-helping-the-most-vulnerable-children/ [cit. 2025-10-06].

HALADYOVÁ, Petra. *Sociálně výchovná práce ve Velké Británii*. Online, Diplomová práce. Brno: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2014. Dostupné z: https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/27788/haladyov%C3%A1_2012_dp.pdf?sequence=1. [cit. 2024-03-21].

LEGISLATION.GOV.UK. *Anti-social Behaviour Act 2003*. Online. 2003. Dostupné z: https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2003/38/section/25. [cit. 2024-03-29].

MANCHESTER CITY COUNCIL. *Manchester Youth Justice – Youth Justice Team (YJ).* Online. 2024. Dostupné z: https://hsm.manchester.gov.uk/kb5/manchester/directory/service.page?id=e1Vmwlu9L5Q [cit. 2024-03-21].

▣ ONSIDE YOUTH ZONES. *A national youth charity that's here for young people.* Online. 2024 Dostupné z: https://www.onsideyouthzones.org [cit. 2024-03-21].

▣ PENARTH GROUP. *The Penarth Pathway*. Online. 2024 Dostupné z: https://penarthgroup.co.uk/about-us/penarth-pathway/ [cit. 2024-03-21].

▣ THE MILL YOUTH CENTER. Online. 2024. Dostupné z: https://themillbramhall.com/. [cit. 2024-03-21].

▣ TW, TEACHWIRE. *Challenging behaviour – The best ways to deal with it*. Online. 2024. Dostupné z: https://www.teachwire.net/news/behaviour-management-strategies-for-challenging-children/. [cit. 2024-03-29].

▣ ZÁRUBOVÁ, Veronika. *Výchovný poradce u nás a v anglicky mluvících zemích*. Online, Diplomová práce. JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH, 2014. Dostupné z: https://theses.cz/id/od9sa6/Veronika_Zrubov_-_diplomov_prce.pdf. [cit. 2024-03-29].

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 uviediete 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