

TEORETICKÉ ČLÁNKY

História reforiem slovenského regionálneho školstva
od roku 1989 **(3)**
Miron Zelina

ČLÁNKY Z PRIESKUMU, VÝSKUMU A ANALÝZY

Pokusy o samovraždu detí ako problém súčasnej doby **(10)**
Samuel Hubočan

Skupinová kriminalita detí a mládeže na Slovensku **(17)**
Katarína Deáková

Vybrané výsledky z výzkumu cíleného na kvalitu života
a hodnotové orientácie stredoškolskej mládeže **(24)**
Vojtěch Meier

Tabuizované témy v špeciálnych výchovných zariadeniach **(33)**
Albín Škoviera – Hedvika Syková

INFORMAČNÉ ČLÁNKY

Nová diagnostická metóda: Labyrint **(39)**
Iveta Černá Ivanová

Čo je projekt EUROSTUDENT? **(40)**

DISKUSIE

Smernica č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov
v školách a v školských zariadeniach **(42)**
Katarína Deáková

THEORETICAL ARTICLES

History of Slovak education reforms since 1989 **(3)**
Miron Zelina

ARTICLES BASED ON SURVEY, RESEARCH AND ANALYSIS

Child suicide attempts as a contemporary problem **(10)**
Samuel Hubočan

Group crime of children and youth in Slovakia **(17)**
Katarína Deáková

Selected results from research focused on the quality of life and value orientation
of high school youth **(24)**
Vojtěch Meier

Taboo topics in special education facilities **(33)**
Albín Škoviera – Hedvika Syková

INFORMATIVE ARTICLES

New diagnostic method: Labyrinth **(39)**
Iveta Černá Ivanová

What is the EUROSUDENT project? **(40)**

DISCUSSIONS

Directive No. 1/2025 on the prevention and resolution of bullying
of children and pupils in schools and school facilities **(42)**
Katarína Deáková

História reforiem slovenského regionálneho školstva od roku 1989

Miron ZELINA

Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

Abstrakt: významné reformné koncepcie na Slovensku za ostatných 35 rokov a ich myšlienkové odkazy. Päť fáz reforiem: Duch školy, Konštantín, Milénium, Učiace sa Slovensko, súčasnosť. Od tradičného školstva hľadanie ciest k modernému školstvu: čo sa deklarovalo a čo sa zmenilo, čo sa dosiahlo. Hlavné problémové oblasti – ich diagnóza a možnosti zmien.

Kľúčové slová: reforma, výchova a vzdelávanie, riadenie školstva, zákony, ministri školstva.

Úvod

Uplynulo 35 rokov od čias, kedy sa mohli začať demokratické zmeny v školskom systéme Slovenskej republiky. Je čas bilancovania, či sa to, čo sa v školstve očakávalo aj naplnilo, ako sa vo výchove a vzdelávaní pokročilo či nepokročilo. Vymenilo sa veľa ministrov školstva, politických lídrov, menili sa podmienky, prežilo sa obdobie kovidu, vstúpili sme do Európskej únie, zmenilo sa tisícročie a s ním sa do škôl čím ďalej viac dostávajú počítače, umelá inteligencia. Pohyb ľudí, myšlienok a podmienok naznačujeme pomocou piatich fáz reformných snáh na Slovensku, ktoré sa týkajú najmä základného, regionálneho školstva.

Prvá fáza – prvé reformné kroky:

Po revolúcii do funkcie ministra školstva nastúpil 12. 12. 1989 **prof. RNDr. Ladislav Kováč, DrSc.**, 6. 9. 1990 ho na pozícii ministra školstva vystriedal **prof. RNDr. Ján Pišút, DrSc.** a po ňom ministrami školstva boli **PhDr. Dušan Slobodník** (1992), **prof. PhDr. Matúš Kučera, DrSc.** (1993), **MUDr. Roman Kováč** (1993), **akad. arch. Ing. arch. Jaroslav Paška** (1993 – 94). Prvá fáza zmien trvá 5 rokov. Tieto roky by sa dali označiť pionierskymi rokmi budovania nového demokratického systému školstva na Slovensku. Bola potrebná zmena školstva nie preto, že by školstvo bolo zlé, ale preto, že nové prostredie a udalosti si vyžadovali iné školstvo. V týchto rokoch platil ešte starý školský zákon z roku 1984, ktorý sa masívne inovoval, menil. Už za čias ministra L. Kováča a najmä prof. J. Pišúta sa začala práca na prvom reformnom dokumente, ktorý sa prezentoval pod názvom **Duch školy**. Na projekte pracovali M. Hejný, L. Ďurič, I. Turek, M. Zelina, V. Burjan, M. Krankus, J. Vantuch a iní. Ako hovorí samotný názov dokumentu, jeho cieľom bolo dať školám, školstvu nového ducha. Hlavnými cieľmi bolo po novom definovať ciele výchovy a vzdelávania. Išlo najmä o odideologizovanie školstva, vytvorenie podmienok pre vznik súkromného školstva, cirkevného školstva, hľadanie nových spôsobov financovania školstva a jeho hodnotenia. Bolo to obdobie dekonštrukcie starých ideológií a štruktúr. Položili sa základy definovania rozvojových cieľov, ktoré však boli väčšinou založené na idealistických pohľadoch na možnosti ďalšieho politického a ekonomického rozvoja spoločnosti. V tejto krátkej fáze (1989 – 1994) boli v súlade verejne deklarovaná vzdelávacia politika štátu, proreformné postoje učiteľov a verejná mienka. Nedocenila sa však potreba minimalizovať negatívny dopad rýchlej sociálnej diferenciácie spoločnosti na školské prostredie.

Druhá fáza

začína nástupom **doc. Ing. Ľubomíra Haracha, CSc.** na post ministra školstva (marec 1994 – december 1994). Druhá fáza trvala štyri roky, dynamické zmeny v spoločnosti sa odrážali v masívnych zmenách, orientovaných skôr na oblasť riadenia, kompetencií, ako na vlastnú pedagogickú problematiku. Minister Ľ. Harach spolu so štátnym tajomníkom E. Komárikom zvolávajú tím ľudí, aby vypracovali Národný program výchovy a vzdelávania pod názvom **Konštantín**. Na tomto projekte pracoval kolektív približne 30 odborníkov, napríklad V. Rosa, S. Christenko, P. Ondrejko, M. Zelina, E. Kratochvílová, I. Turek, I. Mačura, I. Kovalčíková, S. Matúšová a ďalší. Táto etapa sa vyznačuje aj politickými tlakmi, súperením politických ideológií o budúcnosť spoločnosti, napríklad europeizácia vs. zatvorenosť (nacionalizácia), sloboda, voľnosť (liberalizmus) vs. centralizácia riadenia, kontrola. V auguste roku 1994 sa znovu novelizoval školský zákon z roku 1984. Novela definovala práva národnostných menšín na vzdelávanie v ich jazyku, vytvoril sa priestor pre podnikateľské aktivity škôl a v zákone (č. 230/1994 Z. z.) sa prvýkrát zakotvuje možnosť zriaďovať súkromné a cirkevné stredné odborné učilištia, základné umelecké školy a strediská praktického vyučovania. V decembri roku 1994 sa zastávajú práce na projekte **Konštantín**. Ministerkou školstva sa stáva **PhDr. Eva Slavkovská, CSc.**, ktorá mala záujem o vypracovanie ďalšej koncepcie školstva pod názvom Škola roku 2000, ale tento projekt sa nerealizoval. Eva Slavkovská bola ministerkou školstva od decembra 1994 do októbra 1998. Už v decembri 1997 dochádza k významnej novelizácii školského zákona z roku 1984 v tom, že sa povinná školská dochádzka predĺžila z 9 na 10 rokov (zákon č. 6/1998 Z. z.). Projekt Konštantín sa pozitívne hodnotil a hodnotí, lebo časť návrhov tohto projektu sa postupne realizovala v novelách zákonov a najmä sa pozitívne hodnotí inovovaný systém riadenia škôl a školských zariadení prostredníctvom školskej správy. Vyberali sa na konkurzoch a menovali noví riaditelia školských správ. Ako ucelený program sa nedočkal realizácie. Rozšírenie zriaďovateľských práv a prenos významných kompetencií na zriaďovateľov sa prejavili aj v zmenách v majetkovej a materiálnej infraštruktúre školstva, čo v uvoľnenom právnom prostredí viedlo k vzniku a postupnému nárastu inovačného dlhu.

Tretia fáza

začína nástupom **doc. RNDr. Milana Ftáčnika, CSc.** za ministra školstva (30. 10. 1998 – 17. 4. 2002). Tretia fáza trvá 12 rokov. V novembri 1998 minister školstva M. Ftáčnik znova deklaruje potrebu reformy školstva a prijaté programové vyhlásenie vlády SR z tohto roku je bezprostredným podnetom pre vypracovanie ďalšieho projektu reformy školstva. Minister Milan Ftáčnik zvoláva už v roku 1999 tím odborníkov, aby pripravovali nový reformný projekt. V decembri 1999 autori V. Rosa, I. Turek, M. Zelina predkladajú projekt **Milénium** na širokú verejnú diskusiu. Okrem troch hlavných autorov na projekte pracovalo 12 expertných skupín. Vedúcimi týchto skupín boli E. Pajdlhauserová, D. Jančová, I. Gallus, M. Príkopská, M. Tekelová, J. Hero, L. Szabó, P. Blahovec, E. Tomková, J. Hudec, J. Šípoš, H. Hushegyiová a ďalší. Do diskusie k projektu Milénium v priebehu roka prišlo viac ako tisíc pripomienok, námetov, na ktoré autori reagovali aj prostredníctvom príspevkov v Učiteľských novinách. Po niekoľkých novelách školského zákona ešte z roku 1984, konečne **19. decembra 2001 vláda SR** schválila Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov – projekt **MILÉNIUM**. Prijatá koncepcia reformy, ktorá sa po prvýkrát venovala systémovým zmenám komplexne. Po prvýkrát sa tiež stala hýbateľom zmien v školstve vo viac ako jednom volebnom období. Vďaka vhodnej komunikácii reformy bola priaznivo prijímaná nielen v učiteľskej komunite, ale aj v širokej verejnosti, ale postupné zlyhávajúce riadenia následne utlmovali pozitívne nálady. Bolo to ešte za účasti ministra školstva M. Ftáčnika, ale od apríla 2002 do októbra 2002 bol ministrom školstva **doc. Ing. Peter Ponický, CSc.** (šesť mesiacov) a po ňom **doc. Mgr. Martin Fronc, PhD.** (október 2002 – február 2006). Za ministra M. Fronca prebehla reforma financovania školstva. Minister M. Fronc pokračuje v uskutočňovaní myšlienok začatých ministrom Ftáčnikom v realizácii Národného programu výchovy a vzdelávania. Počas ministerského pôsobenia M. Fronca boli v novembri 2003 prijaté dva nesmierne dôležité a napriek novelizáciám stále účinné a i keď kontroverzné zákony. Zákon č. 596/2003 Z. z. z 5. novembra 2003 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve, ktorý premietol rozhodnutia o forme decentralizácie do riadenia rezortu školstva a upravuje pôsobnosť, organizáciu a úlohy orgánov štátnej správy v školstve, obcí, samosprávnych krajov a orgánov školskej samosprávy. Zákon č. 597/2003 Z. z. z 6. novembra 2003 o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení definoval princíp financovania školstva na jedného žiaka (per capita), čím sa sprehľadnilo rozpočtovanie a odstránilo zadlžovanie škôl a školských zariadení. Zároveň sa však nevypočuli hlasy odborníkov rezortu školstva a obidvomi zákonmi sa riešili problémy iných rezortov na úkor rezortu školstva. Zavedením „tvrdého rozpočtového obmedzenia“ sa vyriešili akútne problémy ministerstva financií, avšak vytvoril sa priamy tlak na zhoršenie kvality vzdelávania. Riaditelia, dekaní a rektori sa rýchlo naučili, že pre výšku rozpočtu a prežitie inštitúcie nie je dôležitá kvalita poskytovaného vzdelávania, ale umenie prilákať pre vstup do školy, čo najväčší počet „hláv“. Decentralizácia

a najmä fiškálna decentralizácia taktiež nezodpovedala potrebám rezortu školstva, pretože ani obce, ani kraje nie sú prirodzene finančne zainteresované na tom, aby školy prinášali na trh práce kvalitných odborníkov s vysokým potenciálom zamestnať sa a platiť dane priamo obci či kraju, kde pôsobia. Vo februári 2006 vystriedal M. Fronca v kresle ministra školstva **PhDr. László Szigeti**, ale znova ho po šiestich mesiacoch vymenil na tomto poste **prof. Ing. Ján Mikolaj, CSc.** S jeho menom sa spája silný tlak na rýchlu realizáciu reforiem najmä na kurikulárnu reformu. Bol ministrom školstva od 4. 7. 2006 do 8. 7. 2010. Preberá Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 10 – 15 rokov (Milénium), ktorý sa snažil vytýčiť nový smer rozvoja vzdelávacej sústavy a v mnohom bol inšpirovaný ideálmi, ktoré reprezentovali inovatívni učitelia „zdola“, modernými pedagogickými smermi, ako aj myšlienkami, ktoré boli prezentované v projektoch Duch školy a Konštantín. Vstup Slovenska do OECD (2000) a EÚ (1. 5. 2004) priniesli nové impulzy do procesov transformácie školstva na makroúrovni. V decembri 2004 Štátny pedagogický ústav zverejňuje výsledky PISA 2003, v ktorých sa ukázalo, že slovenskí žiaci deviateho ročníka základnej školy nedosahujú očakávané výsledky. Štúdiá rozprúdila intenzívnu verejnú diskusiu o nevyhnutnosti reformy obsahu vzdelávania. Projekt Milénium prezentoval novú kurikulárnu politiku smerujúcu k dvojúrovňovému a participatívne modelu kurikula a orientáciu na cieľové, kľúčové kompetencie, obsahové a výkonové štandardy. V septembri roku 2005 MŠ SR prezentuje časť reformy v podobe línie: Naučme sa učiť – učíme sa pre život, ktorou avizuje pripravované zmeny v obsahu vzdelávania, orientované na viac slobody pre učiteľov, rodičov aj samotných žiakov. V decembri 2005 Štátny pedagogický ústav prezentuje projekt Kurikulárnej transformácie pre stredné školy. Vláda schvaľuje koncepciu vyučovania cudzích jazykov a v decembri schvaľuje Koncepciu výchovy a vzdelávania žiakov národnostných menšín. Projekt Milénium bol publikovaný v roku 2002 v slovenskom a anglickom jazyku (ISBN 80-89018-36-X) a prezentovaný aj v zahraničí. **22. mája 2008 schválili poslanci NR SR nový školský zákon** (č. 245/2008 Z. z.) na základe projektu Milénium (pozri najmä § Ciele a Princípy zákona). Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) bol koncipovaný na 15 – 20 rokov, t. j. jeho platnosť by už mala končiť, ale s neustálymi novelizáciami platí dodnes. Účinnosť nadobudol 1. septembra 2008. K 1. septembru 2025 nadobudne účinnosť už jeho **54 novelizácia!** Vláda SR navrhla tiež zákon, ktorým sa dopĺňa zákon č. 597/2003 o financovaní škôl a školských zariadení. Zákon o odbornom vzdelávaní a príprave bol schválený 23. apríla 2009 s platnosťou od 1. 9. 2009. Vo februári 2009 vláda schválila návrh zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a následne NR SR tento zákon schválila 24. júna 2009. V priebehu času dochádza k novelám týchto zákonov, ale v podstate sa naplnili základné legislatívne východiská a podmienky reformy školstva na Slovensku.

Projekt Milénium bol postavený na dvanástich pilieroch:

1. Byť vo svete, Európe, na pulze moderného času, vedy, výskumov, poznatkov a pritom ostať sebou.
2. Zaviest' do praxe tvorivo-humanistickú výchovu. Tvorivosť ako najvyššiu úroveň poznania, vedomosti, múdrosti a humanizmus ako základ pre sociálne vzťahy, dobro, etiku.
3. Zmeniť obsah učiva, redukovať ho, urobiť ho funkčnejším, kontrolovateľnejším a životnejším.
4. Diverzifikácia ciest, spôsobov, metód a foriem vzdelávania a výchovy.
5. Profesionalizácia a decentralizácia riadenia.
6. Učiteľ – rozhodujúci činiteľ v edukácii.
7. Finančné zabezpečenie modernej výchovy a vzdelávania.
8. Podporné služby škole - inkluzívne tímy; CPPPaP, materiálno-technická podpora.
9. Informačné technológie – digitalizácia.
10. Ovládanie cudzích jazykov.
11. Odborné a celoživotné vzdelávanie.
12. Zabezpečenie transformácie školstva.

Uvedené piliere modernizácie systému edukácie boli napísané v roku 2002 – bude to dvadsaťtri rokov a každá oblasť – pilier by sa dal analyzovať, či sa naplnili očakávania vyjadrené v tomto dokumente. B. Kosová, Š. Porubský a kol., V. Burjan, a iní odborníci analyzovali, prečo sa zámery nedostali do praxe škôl, prečo sa reforma vlastne, podľa mnohých, vôbec neuskutočnila... Prehliada sa, že napríklad vznik súkromného a cirkevného, alternatívneho školstva

sa stal skutočnosťou, rovnako dôraz na výučbu cudzích jazykov, informatiky, otvorili sa cesty štúdia v zahraničí, realizoval sa dvojúrovňový model kurikula, atď. Konštatuje sa, že pomaly vyprcháva iniciatíva a chuť reformovať školstvo. Priznávajú sa pritom rozliční kritici všetkého a všetkých, ktorí vôbec nepoznali a nepoznajú čo bolo napísané v týchto reformných projektoch. Značným negatívom je skutočnosť, že aj tí, čo chceli niečo produktívne pre školstvo urobiť, už rezignovali, alebo vyhoreli. Projekt Milénium však nespochybiteľne priniesol novú kurikulárnu koncepciu smerujúcu k dvojúrovňovému a participatívne modelu kurikula s orientáciou na cieľové, kľúčové kompetencie, obsahové a výkonové štandardy. Tento prístup sa stal základom novej kurikulárnej politiky, ktorú rešpektovali obidve kurikulárne reformy (2008 a 2023). Spochybňuje ju až tlak zamestnávateľov na zavedenie jednotných záverečných a maturitných skúšok v odbornom školstve, ktorý silnie jednak v dôsledku demografického prepadu a s tým spojeným nedostatkom pracovnej sily, ale aj s nastupujúcou diskusiou o princípoch kurikulárnej reformy v stredoškolskom vzdelávaní.

Štvrtá fáza

reforiem začína tak povediac chaosom v slovenskom školstve a možno ju datovať od roku 2010 až do roku 2020. Napriek množstvu čiastkových zmien absentuje koncepcný prístup. Výnimkou je projekt *Učiace sa Slovensko*, ktorý by mal pri priaznivejších okolnostiach šancu pozitívne ovplyvniť ďalší vývoj slovenského školstva. A tak znova ostalo iba pri dokumentu, ktorý sa nere realizoval. Stále výraznejšie sa začali prejavovať dôsledky nesúlady formálne deklarovanej podpory vzdelávania a reality prezentovanej nielen nárastom byrokratizácie, ale súčasne aj redukciami finančnej, materiálnej a personálnej podpory. Je to obdobie nárastu realizácie národných projektov, orientovaných prevažne na problematiku inklúzie vo vzdelávaní. I keď platí nový školský zákon, stále sa vymýšľajú novšie koncepcie, reformy, porušuje sa zákon... (napr. tvorba segregovaných škôl). Rastie nespokojnosť v školstve. Deformuje sa samotný kľúčový pojem *reforma*, keď sa ním označujú všetky prijímané úpravy, aj keď vo väčšine prípadov nepredstavujú systémové zmeny. Dekonstruktívna pozitívnych myšlienok projektov začala tým, že sa rýchle menili ministri školstva, menila sa politická orientácia a jej predstavitelia, vlády ani zriaďovatelia škôl a školských zariadení nedokázali finančne zabezpečiť bezproblémový chod škôl, ani vedu a výskum. Adresne to vyzeralo takto: V júli 2010 nastúpil za ministra školstva **Ing. Eugen Jurzyca**, ale bol tam len do apríla 2012. Zaviedol povinnú angličtinu do 3. ročníka ZŠ. V apríli 2012 nastúpil za ministra školstva **doc. PhDr. Dušan Čaplovič, DrSc.** a bol v tejto funkcii do júla 2014. Vypracoval Správu o stave školstva pod tlakom učiteľov, ale nič viac sa neudialo. Obidvaja zreteľne nepokračovali v navrhovaných zmenách z projektu Milénium a v úlohách, ktoré bolo treba realizovať. **Ing. Peter Pellegrini** sa stal ministrom školstva v júli 2014 ako „náhradník“ a zotrval na tomto poste do novembra 2014 (štyri mesiace). Ďalším ministrom školstva bol **Juraj Draxler, MA** (november 2014 – marec 2016) a bol svedkom masívnych protestov učiteľov za vyššie platy, v januári 2016 boli niektoré školy po celom Slovensku zatvorené... Po Draxlerovi nastupuje na post ministra školstva **prof. Ing. Peter Plavčan, CSc.** (marec 2016 – august 2017) – predstavuje koncepciu *Učiace sa Slovensko* (2017). Túto koncepciu tvorili renomovaní odborníci (V. Burjan, J. Vantúch a iní), ich snahu podporovali mnohí učitelia z praxe. Jej súčasťou bol aj návrh zásadnej transformácie odborného vzdelávania a prípravy a žiadne nové strategické dokumenty odvtedy nijak nepokročili ďalej, ba dokonca sa priamo problematike odborného vzdelávania vyhli. Koncepcia *Učiace sa Slovensko* predstavovala ucelenú, realizovateľnú koncepciu školstva, v mnohom zdôrazňovala a nadväzovala na myšlienky koncepcie To dá rozum a projektov Duch školy, Konštantín, Milénium. Žiaľ, ako iné koncepcie, nedočkala sa realizácie. 1. septembra 2017 sa stáva ministerkou školstva **Ing. Gabriela Matečná** ako „náhradníčka“, teda bola len poverená vedením ministerstva školstva a končí v tejto funkcii 13. 9. 2017 po trinástich dňoch. Po nej dňa 13. 9. 2017 sa stáva novou ministerkou školstva **JUDr. Mgr. Martina Lubyová, PhD.**, ktorá tvrdila, že projekt *Učiace sa Slovensko* je nere realizovateľný a predstavuje v roku 2018 vlastnú koncepciu Národného programu. 20. 3. 2020 končí vo funkcii a nahrádza ju **Mgr. Branislav Gröhling** (2020 – 2022) - a prichádza pandémia...

V rokoch 2011 až 2019 realizovalo metodicko-pedagogické centrum postupne národné projekty, ktoré boli zamerané od tvorby inkluzívneho prostredia v základných a materských školách, zaradenia celodenného výchovného systému ako nástroja inklúzie až po zaradenie odborných zamestnancov do systému inkluzívnej edukačnej podpory priamo v prostredí základných a materských škôl.

1. NÁRODNÝ PROJEKT *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit.* (MRK) Doba trvania: 1. 1. 2010 – 30. 11. 2015. Zúčastnilo sa 200 ZŠ a 500 pedagogických zamestnancov.
2. NÁRODNÝ PROJEKT *Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy (MRK II.).* Doba trvania od 1. 3. 2013 do 30. 11. 2015. Zúčastnilo sa 110 materských škôl.

3. NÁRODNÝ PROJEKT PRINED – *Projekt inkluzívnej edukácie*. Doba trvania: 1. 5. 2014 – 30. 11. 2015. Realizoval sa v 100 základných školách, 50 materských školách a zúčastnilo sa ho 250 pedagogických zamestnancov, 400 odborných zamestnancov.
4. NÁRODNÝ PROJEKT *Škola otvorená všetkým (ŠOV)*. Doba trvania: 1. 2. 2016 – 30. 11. 2019. Zúčastnilo sa ho 120 ZŠ a 50 MŠ, 284 pedagogických a 181 odborných zamestnancov.
5. NÁRODNÝ PROJEKT *Inklúzie v materských školách (PRIM)*. Doba trvania: 1. 5. 2018 – 31. 10. 2020. Realizoval sa v 150 materských školách.
6. NÁRODNÝ PROJEKT *Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov (POP)*. Doba trvania: október 2019 – august 2020. Realizoval sa v 79 materských školách, 208 základných školách, 80 stredných školách.
7. NÁRODNÝ PROJEKT *Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov – POP II*.
8. NÁRODNÝ PROJEKT *Inklúzie v materských školách – PRIM II*. Doba trvania 2020 – 2023.

Piata fáza

trvá od roku 2020 do roku 2025 a až do súčasnosti. Je to obdobie charakterizované prijímaním opatrení na zvládnutie pandémie, neskoršie rezignáciou vedenia rezortu pripraviť koncepčný materiál potrebný na čerpanie prostriedkov EÚ v Pláne obnovy a odolnosti, ktorý by definoval reformné priority v školstve. Ešte počas pandémie odstúpil minister B. Gröhling a od 13. 9. 2022 do 14. 10. 2022 bol ministrom školstva **Ing. Eduard Heger**, po ňom do mája 2023 **Mgr. Ján Horecký**, ktorého nahradil **Mgr. Daniel Bútora** a 25. 10. 2023 nastúpil na miesto ministra školstva **JUDr. Ing. Tomáš Drucker, MSc.** Môžeme konštatovať, že od roku 2017 do roku 2024, t. j. za sedem rokov sa vystriedalo v kresle ministra školstva **osem (!)** ministrov. Na začiatku tejto fázy sa na jednej strane ministerstvo zameriavalo na zvládnutie akútnych problémov praxe vyvolaných pandemiou a na druhej strane explicitne odmieta realizovať Národný program výchovy a vzdelávania (NPRVV) a zároveň aj projektuje spracovať nový koncepčný materiál, ktorý Európska komisia vyžaduje, aby aj v súvislosti s nastavením čerpania európskych zdrojov rozumela reformným prioritám rezortu. Tie sú nakoniec nastavené „zvonka“ reformátormi, ktorí sa snažili a čiastočne aj snažia reformné zámery praktikom skôr vnútiť než realizovať s nimi v plodnej spolupráci. Uskutočňuje sa reforma, ktorá nie je premyslená, ale vynútená situáciou pandémie, je to prechod na domáce vzdelávanie, na vzdelávanie on-line, dištančné... V Programovom vyhlásení vlády I. Matoviča sa v oblasti školstva neobjavujú výrazné nové obsahy, opakujú sa niektoré požiadavky, ktoré boli už definované v predchádzajúcich reformných projektoch. Môžeme konštatovať, že **od roku 2010 do roku 2025, teda za 15 rokov sa na poste ministra školstva vystriedalo 12 ministrov!** Boli to: Jurzyca, Čaplovič, Pellegrini, Draxler, Plavčan, Matečná, Lubyová, Gröhling, Heger, Horecký, Bútora, Drucker.

Súčasnosť

Rázne účinkovanie ministra T. Druckera plniaceho Programové vyhlásenie vlády SR na roky 2023 – 2027 pod názvom *Lepšie, pokojnejšie a bezpečnejšie žiť*, možno prezentovať týmito aktivitami:

- ❖ **Novela Národného programu výchovy a vzdelávania** z 27. júna 2018 má 106 opatrení.
- ❖ **Novela školského zákona** č. 245/2008 Z. z. – 23 novelizačných zmien.
- ❖ **Novela zákona** č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch – 10 zmien.
- ❖ **Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie** – schválený 31. 3. 2023 má – 720 strán (Kurikulárna reforma). Obsahuje 8 domén – vzdelávacích oblastí, šesť prierezových oblastí a dve nadpredmetové oblasti a to metakogníciu a charakter. Štátny vzdelávací program si majú školy transformovať do školského vzdelávacieho programu.
- ❖ Ohlasuje sa **Nezná revolúcia v školstve** – obsahuje 89 opatrení, ktoré pripomínajú bývalé pedagogicko-organizačné pokyny vydávané v minulosti vždy na začiatku školského roku.

- ❖ **Podporné opatrenia** – katalóg podporných opatrení má 113 strán a obsahuje veľké množstvo podporných opatrení a inštrukcie pre ich zavedenie do praxe. S realizáciou podporných opatrení je spojená zložitá byrokratická procedúra. Obsahuje 21 oblastí podporných opatrení, ktoré majú byť platené z Plánu obnovy.
- ❖ **Vláda SR** tiež v roku 2024 proklamuje, že navrhne zmenu školského zákona v roku 2025 a pripraví **nový vzdelávací program pre stredné školy**. Podobne aj zákon o odbornom vzdelávaní a príprave – ide o novelu **zákona č. 61/2015 Z. z.** Je tu výzva na diskusiu na také témy, ako podporiť nadpodnikové vzdelávacie centrá, ako zlepšiť maturitné skúšky, ide o optimalizáciu sústavy odborov vzdelávania, transformáciu stredných priemyslových škôl, ako samostatný druh stredných škôl, ide o zavedenie work-based learning a prepojenie kvality odborného vzdelávania na 1. stupeň vysokoškolského vzdelávania.
- ❖ Významnými zmenami v riadení systému školstva bolo **Vytvorenie NIVAM** (Národného inštitútu vzdelávania a mládeže), **kurikulárnej rady**, **RCPU** (regionálnych centier podpory učiteľov). Uskutočnili sa také dôležité zmeny, akou bol zákaz mobilov na vyučovaní, zlučovanie stredných škôl, rozšírila sa problematika stratégie inklúzie, spracovala sa novela poradenského systému, uskutočnil sa prevod materských škôl pod správu ministerstva školstva, pracuje sa na koncepcii monitorovania Duševného zdravia v školách. Dôležitou skutočnosťou je, že v súčasnosti postupne prechádzajú školy na kurikulárnu reformu a v roku 2026 budú všetky základné školy zaradené do „kurikulárnej reformy“. Aktuálnou prioritou je postupná implementácia kurikulárnej reformy, návrhy na legislatívne a inštitucionálne úpravy, ako aj výzva na diskusiu ku kritickým oblastiam Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania.

Záver

Doteraz sme mali **25 ministrov školstva**, čo je 1,36 roka pre ministra, presnejšie 524 dní je životnosť jedného ministra školstva. Málokto z nasledujúcich ministrov sa snažil o kontinuálnu snahu realizovať v praxi zámery projektov výchovy a vzdelávania. Tak časté zmeny nielen personálne, ale aj odbornej orientácie zanechali stopy v tom, že sa robili a robia náhodné zásahy do školského systému, ktoré neboli v intenciách Národného programu, ani Programového vyhlásenia vlád, napríklad rozhodnutia v smere učenia sa v čase pandémie koronavírusu, stanoviská o duálnom vzdelávaní, úloha materských škôl, tvorba inkluzívnych tímov, financovanie školských, pedagogických asistentov a odborných zamestnancov. Zanedbala sa starostlivosť o pedagogických zamestnancov a neustále je tu hrozba protestov a štrajkov pre nízke platové ohodnotenie zamestnancov v školstve. Pripomíname tieto personálne zmeny aj preto, že s novým ministrom prichádzali do vysokých štátnych funkcií noví ľudia (náместníci ministra, riaditelia odborov...), menili sa vo vedúcich funkciách pracovníci v priamoriadených organizáciách ministerstva školstva, čo značne ovplyvnilo koheziivnu, transparentnú a odbornú úroveň riadenia zmien.

Jednou zo základných zmien v reforme školstva bola novela základného zákona o výchove a vzdelávaní. Mali sme najmenej štyri ucelené projekty reformy školstva: *Duch školy*, *Konštantín*, *Milénium a Učiace sa Slovensko* – ani jeden projekt sa dôsledne nerealizoval – možno by bolo presnejšie prirovnanie, že reformné projekty diagnostikovali stav, objavili „choroby“ systému, nedostatky, boľavé miesta a navrhli víziu, opatrenia, ktoré sa ale systematicky nerealizovali, a teda ani nevyhodnocovali. Urobilo sa niekoľko významných odborných analýz o postojoch a práci učiteľov, odborníkov, kde bola základná otázka, prečo je to tak, prečo stále naši deviati sú vo výsledkoch prírodovednej, čitateľskej a matematickej gramotnosti pod priemerom štátov OECD v meraniach PISA, ba v ostatnom meraní sú výsledky našich žiakov podpriemerné aj v tvorivosti. Ani domáce merania a výsledky inšpekcií neukazujú zlepšené výsledky a to nielen v kognitívnej oblasti, ale aj v oblasti duševného zdravia, v oblasti správania žiakov. Zrejme sú prinajmenšom dva vnútorné faktory, ktoré významne ovplyvňovali zmeny v našom školstve. Sú to nezvládnutie riadenia rezortu a mocenská komunikácia centra s potencionálnymi realizátormi zmien a predovšetkým nestabilita vedenia rezortu, ktorá vždy vyústila do neschopnosti vytvoriť politický a spoločenský konsenzus na ich realizáciu. Nedá sa ale zabudnúť na skutočnosť, že v mnohých prípadoch boli zmeny sprevádzané viac či menej organizovanými aktivitami ďalších aktérov, predovšetkým učiteľov, rôznych združení, niektorých samospráv a rezortných inštitúcií. Zhodnotenie ich prínosu do reforiem školstva presahuje rámec tohto článku. Hoci, fakticky žiadna z popisovaných reformných koncepcií sa do dôsledkov nerealizovala, neznamená to ich totálnu neúspešnosť, pretože viaceré pozitívne zmeny v našom školstve majú svoje korene práve v nich.

V súčasnosti Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže (nie vedy) SR v diskusii k Národnému programu rozvoja výchovy a vzdelávania vyzýva k diskusii a pripomienkam najmä k týmto kritickým oblastiam:

- ❖ Riešenie nízkej úspešnosti 15-ročných žiakov v základných zručnostiach.
- ❖ Riešenie nízkej úspešnosti žiakov v oblasti digitálnych zručností.
- ❖ Zvýšenie počtu detí v predprimárnom vzdelávaní – najmä zo sociálne znevýhodneného prostredia.
- ❖ Dosiahnutie terciárnej úrovne vzdelania, kde je strategický cieľ: podiel 25 – 34-ročných s terciárnym vzdelávaním by mal byť do roku 2030 najmenej 45 % vysokoškolákov.
- ❖ V 60 % stredných odborných škôl zaviesť duálne vzdelávanie.
- ❖ Počet osôb, ktoré predčasne ukončia vzdelávanie a odbornú prípravu by sa mal do roku 2030 znížiť pod 9 %.
- ❖ Ako zvýšiť účasť dospelých vo vzdelávaní.

Reforma školstva je veľmi zložitá odborná záležitosť. Týka sa nielen veľkého počtu učiteľov, odborníkov, žiakov, ale aj rodičov a celej spoločnosti. Ašpiráciou reformných projektov bolo uskutočniť nie čiastkové zmeny (novely), ale uskutočniť systémové zmeny. A takéto zmeny nie sú len zložité, ale trvajú dlhší čas, preto reformu možno chápať ako proces, a tento proces musí byť permanentný. Je tu možnosť, nádej a povinnosť uskutočniť reformu školstva tak, aby priniesla skutočne lepšie, kvalitnejšie výchovno-vzdelávacie výsledky na všetkých stupňoch edukácie. Bolo by osožné a odborne správne, keby sa pravidelne vyhodnocovali prebiehajúce reformné zmeny a to pomocou kvalitných indikátorov a nezávislými hodnotiteľmi, keby sa predovšetkým realizovali kroky na vytvorenie nového základného školského zákona, odrážajúceho aj významné zmeny v oblasti zapojenia digitálneho učenia, nového obsahu vzdelávania a kvalitnými pedagógmi. Je čas na nový školský zákon, čas na novú filozofiu edukácie, čas na učenie sa tých kompetencií – gramotností, ktoré nemôže nahradiť umelá inteligencia: čas na rozvoj ľudských hodnotových, emocionálnych, etických a sebariadiacich schopností. Hodno citovať klasickú myšlienku *Dokedy ešte budeme pripravovať dnešné deti vo včerajších školách predvčerajšími spôsobmi na zajtrajšie úlohy?*

Pokusy o samovraždu detí ako problém súčasnej doby

Samuel HUBOČAN

Fakulta bezpečnostného inžinierstva, Žilinská univerzita v Žiline

Abstrakt: príspevok sa zaoberá problematikou pokusov o samovraždu detí v kontexte duševnej pohody a sociálno-patologických javov. Autor sa príspevkom snaží poukázať na dôležitosť tém duševného zdravia, pretože súčasná doba častokrát nevytvára vhodné podmienky na adresovanie tejto dôležitej témy. V príspevku je poukázané na faktory – stres, nátlak okolia, pandémie COVID-19, či rodinné problémy, ktoré majú významný vplyv na duševné zdravie mládeže. Príspevok sa snaží analýzou štatistických dát popísať výskyt pokusov samovrážd detí. Teoretické východiská popisujúce možnú sezónnosť pokusov o samovraždu sú v príspevku detailnejšie charakterizované a následne sú tieto zákonitosti verifikované v podmienkach Slovenskej republiky. Cieľom príspevku je zistiť, či existuje vplyv ročného obdobia na pokusy o samovraždu detí v Slovenskej republike – teda či je niektoré ročné obdobie náchylnejšie na výskyt tohto javu. Prostredníctvom analýzy rozptylu dát sa zistilo, že priemerný počet samovražedných pokusov detí sa štatisticky významne nelíši v žiadnom ročnom období. Výsledky zistení vypovedajú o tom, že pokusy o samovraždu detí v Slovenskej republike nie sú sezónne podmienené. Následne príspevok pojednáva o možnostiach prevencie a zvyšovania povedomia o dôležitosti duševnej pohody detí.

Kľúčové slová: samovražda, deti, duševná pohoda, prevencia.

1 Úvod

Duševná pohoda a duševné zdravie detí a mládeže patrí v súčasnosti k frekventovane diskutovaným témam v spoločnosti. Zvýšený záujem o túto oblasť reflektuje nárast psychických problémov mládeže, ktoré môžu vyústiť do závažných sociálno-patologických javov, ako sú sebaoškodovanie a samovražedné správanie spojené s agresiou a násilím. Moderná spoločnosť kladie na mladých ľudí množstvo nárokov a očakávaní, ktoré v kombinácii s ďalšími faktormi, ako sú stres, sociálny tlak, problémy v rodine a v neposlednom rade aj negatívne dopady pandémie COVID-19, môžu viesť k zhoršeniu ich psychického stavu.

Slovenská republika, podobne ako iné krajiny, zaznamenáva v posledných rokoch nárast prípadov samovražedných pokusov u detí a adolescentov. Tento alarmujúci trend poukazuje na potrebu hlbšej analýzy príčin a podmienok, ktoré vedú mladých ľudí k takto zúfalým činom. Prevencia a včasná intervencia sú kľúčové pre zníženie rizika samovražedného správania. Zanedbávanie prevencie v tejto oblasti môže viesť k výskytu nebezpečných javov nielen pre obeť rozhodnutú spáchať samovraždu, ale aj pre jej širšie okolie. Príkladom môže byť útok v Bratislave 12. októbra 2022, kedy páchateľ teroristického útoku zastrelil dve osoby a neskôr sa rozhodol spáchať samovraždu. Páchateľ útoku bol rozhodnutý spáchať samovraždu už niekoľko dní pred spáchaním skutku. V tomto prípade išlo najmä o manifest zo strany páchateľa (TASR, 2023). Tento extrémny prípad môže byť ukážkou dôležitosti preventívnych opatrení, správnej reakcie pri výskyte rizikového správania a samotnej potreby rozvoja duševného zdravia mládeže. Bezpečnosť detí a mládeže v kontexte vytvárania bezpečného prostredia v školách a školských zariadeniach je taktiež kľúčovým aspektom skúmanej problematiky. Aj na Slovensku boli zaznamenané prípady samovrážd žiakov. Jeden z posledných medializovaných prípadov môže byť samovražda žiaka z obce Parchovany. Tento žiak sa samovraždou, skokom zo strechy školy, snažil riešiť ťažkú (inak pre neho neriešiteľnú) životnú situáciu súvisiacu s problémom v kolektíve a šikanou (Aktuality, 2024).

Článok sa zameriava na problematiku pokusov o samovraždu detí v Slovenskej republike. Jeho hlavným cieľom je analyzovať štatistické údaje o výskyte pokusov o samovraždu v rokoch 2019 až 2024 a zistiť, či existuje sezónny vplyv na počet samovražedných pokusov. V rámci realizovanej analýzy bola testovaná hypotéza, či je niektoré ročné obdobie náchylnejšie na výskyt samovrážd detí. Okrem toho sa článok venuje možnostiam prevencie a zvyšovaniu povedomia o dôležitosti duševnej pohody detí.

2 Duševná pohoda mládeže

Duševné zdravie a psychická pohoda predstavujú v súčasnosti frekventovane diskutovanú tému, či už v spoločnosti, medzi laickou verejnosťou alebo medzi odborníkmi z oblasti psychológie, kriminológie, či sociálnej práce (Salimova, 2024), (ministerstvo školstva, 2025). Zároveň sa touto témou zaoberajú aj ústredné orgány štátnej správy snažiace sa prijať opatrenia, ktoré by efektívne zvyšovali úroveň duševnej pohody (ministerstvo školstva, 2024). Závažnosť každodenného života a s ňou spojený stres je hrozbou, ktorá môže vyústiť do nežiaducich sociálno-patologických javov s trestnoprávnymi následkami. Táto problematika sa týka všetkých vekových vrstiev, či už jedincov v produktívnom veku alebo detí a mládeže. Práve na deti býva častokrát kladená neprimeraná záťaž vzhľadom k ich veku a schopnostiam. Rodinné očakávania, nátlak na výborný prospech, ašpirovanie na dobré stredné a vysoké školy, snaha o zárobkovú činnosť, ale aj experimentovanie s návykovými látkami, či problémy v rodine môžu pôsobiť ako stresujúce faktory, ktoré majú negatívny vplyv na psychiku detí (Kopčanová 2018), (Salimova, 2024). V posledných rokoch bolo možné za výrazný faktor ovplyvňujúci duševnú pohodu mládeže považovať pandémiu COVID-19 a s ňou spojený lockdown či dištančnú výučbu (Lukács, 2021), (Manchia, 2022). To, že je v rámci Slovenskej republiky potrebné venovať zvýšenú pozornosť zlepšovaniu duševného zdravia detí a mládeže potvrdzuje aj Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Zhoršujúci sa stav duševného zdravia je výzvou súčasnej doby. V prípade jeho zanedbania môže dôjsť k tragickým incidentom (Výskumný ústav, 2025).

Zanedbávanie duševného zdravia mládeže môže mať výrazné negatívne dopady na zdravý vývin jedincov. Duševné zdravie a faktory, ktoré ho ovplyvňujú, je potrebné vnímať z dlhodobého hľadiska. Nedostatočná úroveň duševnej pohody sa môže začať prejavovať nepatrnými príznakmi: podráždenosťou, smútkom, sarkazmom, nízkou produktivitou, únavou, prokrastináciou, či nervozitou. Pokiaľ sa tieto prvotné prejavy dostatočne skoro identifikujú a riešia, tak je možné predísť ďalším nastávajúcim negatívnym efektom. Medzi extrémne prejavy, pokiaľ sa prvotné príznaky neadresujú, je možné zaradiť záchvaty agresie, panické záchvaty a záchvaty úzkosti, dlhodobé depresie, samovražedné myšlienky, sklony k neposlušnosti a anarchizmu alebo fyzickú nevoľnosť (Ďuríková 2025), (Wilk 2024). Na základe uvedených skutočností možno konštatovať, že duševná pohoda je významný faktor, ktorý má vplyv na zdravie mládeže a môže ovplyvňovať vznik sociálno-patologických javov. Preto je potrebné pri prevencii kriminality a inej protispoločenskej činnosti vytvárať opatrenia, ktoré by pozitívne formovali duševné zdravie mládeže. Medzi najextrémnejšie dopady zanedbávania duševného zdravia môže patriť páchanie trestnej činnosti, sebaoškodzovanie alebo samovráždy.

2.1 Sebaoškodzovanie a samovráždy mládeže ako fenomén súčasnosti

Za sebaoškodzovanie je možné považovať aktivity, činnosti, ktorými si človek vedome ubližuje. Najčastejšie ide o činnosti spojené s reznými poraneniami na tele alebo s popáleninami cigaretovými ohorkami. Táto činnosť je vykonávaná za účelom znižovania úzkosti alebo vyhnutiu sa stresujúcim situáciám. Sebaoškodzovanie je špecifické jeho manipulatívnym charakterom. Fenomén sebaoškodzovania detí je častokrát podceňovaný a môže sa vyznačovať vysokou latenciou. Ide o vysoko rizikové správanie, kedy je potrebné bezodkladne poskytnúť dieťaťu odbornú pomoc. V prípade zanedbania starostlivosti o takéto dieťa môže sebaoškodzovanie vyústiť do ďalšieho rizikovejšieho správania spojeného s pokusmi o samovraždu (Bullová, 2015).

Pokus o samovraždu je samovražedné konanie s úmyslom zomrieť, avšak k úmrtiu nakoniec nedôjde, najčastejšie je pokus nedokonaný pre zásah okolia alebo nevhodne (nedostatočne) zvolenej metóde samovráždy. Pokusy o samovraždu prevyšujú počtom dokonané samovráždy a podľa výskumov na každú dokonanú samovraždu pripadá 8 z 25 pokusov. Podobným pojmom je parasuicídium – je to konanie, kedy úmysel zomrieť nie je pevný. Častokrát je spojované s impulzívnym správaním s absentujúcou prípravou. Konanie je interpretované ako riešenie – východisko z vysoko stresujúcej situácie. Subjekt sa v tomto prípade snaží zaujať pozornosť svojho okolia. Častokrát subjekt volí takú metódu, pri ktorej si myslí, že nedôjde k usmrteniu (Nitzburg a Midlarsky, 2010), (Bullová, 2015).

Výskyt samovrážd je pred pubertálnym obdobím detí sporadický, avšak počas dospievania sa každoročne rapídne zvyšuje. Dokonané samovraždy sú frekventovanejšie u dospievajúcich chlapcov vo veku 15 až 19 rokov. U dievčat prevládajú pokusy o samovraždu a parasuicídii (Bullová, 2015). Medzi rizikové skupiny je možné okrem duševne chorých zaradiť osoby závislé od psychotropných látok, osamelé osoby, osoby v čase životnej krízy, smrť blízkeho alebo rozchod s partnerom, ale aj šikanované, týrané a zneužívané deti (Bullová, 2015), (Soole, 2015).

Za posledné roky bol pozorovaný nárast samovražedného správania u adolescentov, čo priamo súvisí so zhoršujúcim sa duševným zdravím mládeže. Výrazne rizikovým faktorom je aj užívanie drog. Najrizikovejšou skupinou sú deti, ktoré sa stali obeťou fyzického a psychického násillia alebo sexuálneho zneužitia (Bullová, 2015), (Soole, 2015).

V ďalšej časti príspevku je spracovaná štatistika pokusov o samovraždu detí z celého územia Slovenskej republiky za roky 2019 až 2024. Výsledkom analýzy je posúdenie, či tieto pokusy sú sezónne podmienené, teda či existuje vzťah medzi ročným obdobím a počtom pokusov o samovraždu a či je nejaké obdobie rizikovejšie na výskyt samovrážd. Tieto výsledky by bolo možné využiť pri návrhu preventívnych opatrení a šírení osvetu o potrebe zlepšovania duševného zdravia.

3 Výskyt pokusov o samovraždu mládeže

Analýza dát vychádza z údajov poskytnutých Operačným strediskom záchranej zdravotnej služby Slovenskej republiky za obdobie rokov 2019 až 2024. Na základe týchto údajov možno spracovať prehľad o počte výjazdov záchranej zdravotnej služby Slovenskej republiky všetkých poskytovateľov k pacientom, ktorí sa pokúsili o samovraždu. Z dostupných dát boli vytriedené údaje za deti do 18 rokov a spracovaný prehľad je v tabuľke 1.

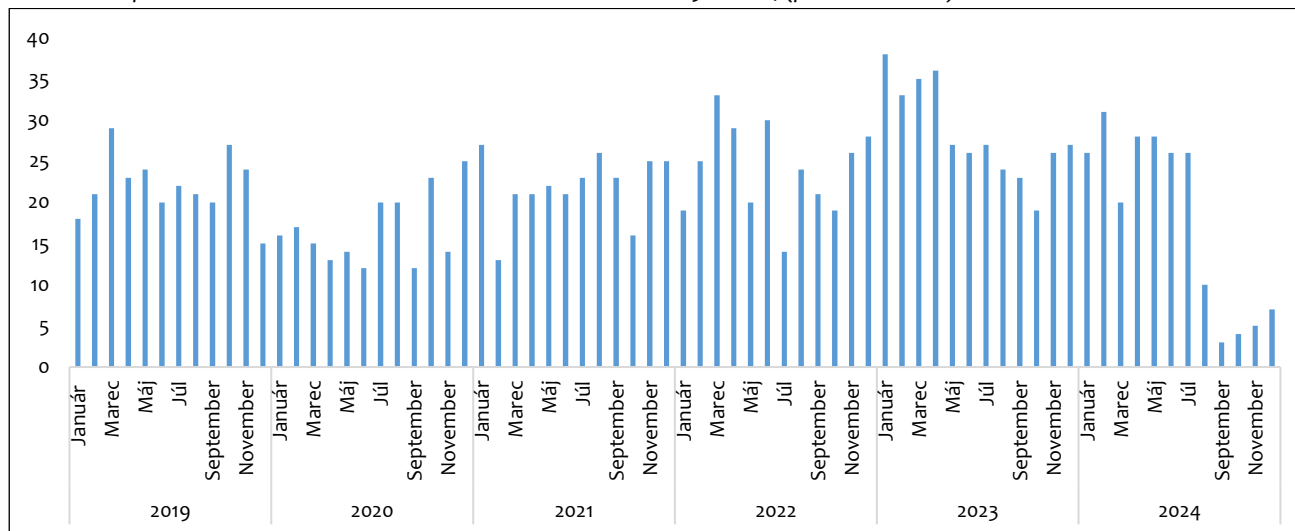
Tabuľka 1 Počet pokusov samovrážd detí do 18 rokov za obdobie 2019 až 2024 podľa mesiacov

Rok	2019											
Mesiac	Január	Február	Marec	Apríl	Máj	Jún	Júl	August	September	Október	November	December
Počet pokusov	18	21	29	23	24	20	22	21	20	27	24	15
Rok	2020											
Mesiac	Január	Február	Marec	Apríl	Máj	Jún	Júl	August	September	Október	November	December
Počet pokusov	16	17	15	13	14	12	20	20	12	23	14	25
Rok	2021											
Mesiac	Január	Február	Marec	Apríl	Máj	Jún	Júl	August	September	Október	November	December
Počet pokusov	27	13	21	21	22	21	23	26	23	16	25	25
Rok	2022											
Mesiac	Január	Február	Marec	Apríl	Máj	Jún	Júl	August	September	Október	November	December
Počet pokusov	19	25	33	29	20	30	14	24	21	19	26	28
Rok	2023											
Mesiac	Január	Február	Marec	Apríl	Máj	Jún	Júl	August	September	Október	November	December
Počet pokusov	38	33	35	36	27	26	27	24	23	19	26	27
Rok	2024											
Mesiac	Január	Február	Marec	Apríl	Máj	Jún	Júl	August	September	Október	November	December
Počet pokusov	26	31	20	28	28	26	26	10	3	4	5	7

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa Operačného strediska záchranej zdravotnej služby Slovenskej republiky

Za sledované obdobie 6 rokov bolo spolu zaznamenaných 1 571 pokusov o samovraždu detí vo veku do 18 rokov, ku ktorým bola vyslaná posádka záchranej zdravotnej služby. Na základe uvedených informácií možno konštatovať, že vývoj počtu pokusov o samovraždu detí za sledované obdobie má oscilujúci charakter. Celkovo najväčší počet pokusov o samovraždu detí je zaznamenaný v januári roku 2023, 38 pokusov. Najnižšie hodnoty boli zistené koncom roka 2024, konkrétne v septembri, keď boli evidované len 3 pokusy a v októbri 4 pokusy o samovraždu.

Z prehľadu nie je možné jednoznačne tvrdiť, či je niektoré ročné obdobie počas sledovaných rokov náchylnejšie na výskyt pokusu o samovraždu detí. Na objasnenie otázky sezónnosti bude využitá analýza rozptylu (graf 1).

Graf 1 Počet pokusov samovrážd detí do veku 18 rokov za obdobie 2019 až 2024 (podľa mesiacov)

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa Operačného strediska záchranej zdravotnej služby Slovenskej republiky

3.1 Sezónnosť samovrážd

Významný sociológ Émile Durkheim sa už koncom 19. storočia v práci *Le Suicide* snažil objasniť príčiny samovrážd. Ako jeden z prvých autorov vytvoril kategorizáciu a teoretický základ, ktorý umožňuje ďalšie bádanie tohto spoločensky negatívneho fenoménu (Hanus, 2010). V jeho teóriách načrtá myšlienku, že zvýšená sociálna aktivita po zimnej pasivite môže vytvárať stresujúce faktory vedúce v niektorých prípadoch k samovražedným myšlienkam. K tejto myšlienke sa taktiež vracajú aj Nitzburg a Midlarsky (2010), ktorí tvrdia, že pokusy o samovraždu sú najvyššie na jar a najnižšie v zime. Domnievajú sa, že mnoho ľudí odkladá samovraždu až na obdobie po sviatkoch (Vianoce...), čo vedie k zníženiu miery samovrážd v danom období. Podobný jav sa pozoruje aj pri víkendoch. Miera samovrážd dosahuje vrchol v pondelok a následne klesá až do konca týždňa.

V súčasnosti sú v rámci aplikovaných výskumov snahy objasniť ďalšie príčiny a podmienky samovrážd. Niektoré výskumy potvrdzujú základnú sezónnu periodicitu. Rozsiahla štúdia (YU, 2020) analyzujúca údaje z 12 štátov zistila, že najvýraznejšie trendy sezónnosti samovrážd pozorovali v oblastiach s chladnejšou klímou a vyšším podielom seniorov. Napríklad vo Fínsku, kde sa sezónna afektívna porucha vyskytuje až u 10 % populácie, je závislosť medzi jarným obdobím a samovražednosťou štatisticky významnejšia ako v krajinách, ktoré sú bližšie k rovníku. Štúdia taktiež uvádza, že sezónne vplyvy sú výraznejšie u žien a seniorov nad 65 rokov.

Uvedené štúdie skúmajú samovráždy najmä ako celok. Vo významnej miere neskúmajú príčiny a podmienky samovrážd mládeže. Taktiež je na základe štúdií preukázané, že príčiny a podmienky výrazne závisia od socio-ekonomických a kultúrnych podmienok danej spoločnosti. Tento fakt má za následok, že príčiny a podmienky samovrážd mládeže v jednej krajine nemusia byť totožné s príčinami a podmienkami samovrážd mládeže v inej krajine.

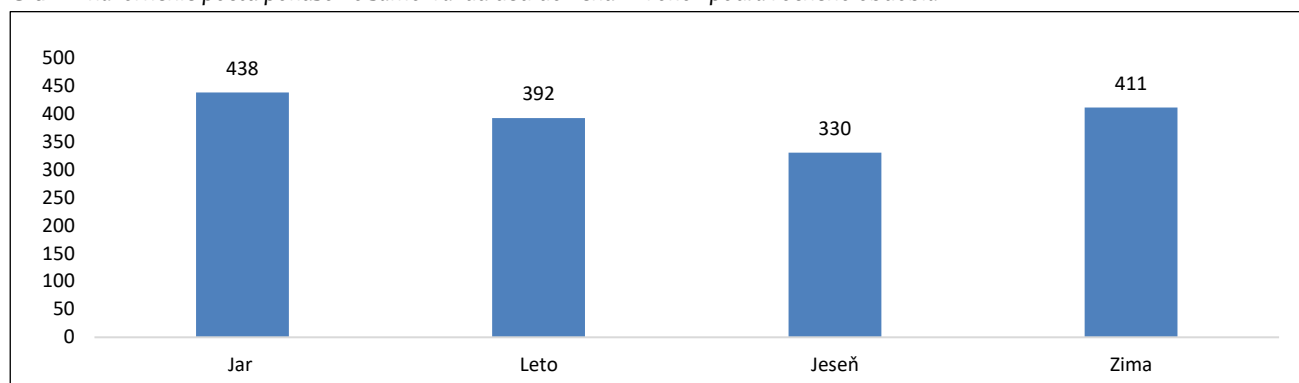
Z dostupných štatistických dát je spracovaná *tabuľku 2*, obsahuje počet pokusov o samovraždu detí vo veku do 18 rokov podľa ročného obdobia (jar – marec, apríl, máj/leto – jún, júl, august/jeseň – september, október, november/zima – december, január, február).

Tabuľka 2 Počty pokusov o samovraždu detí do 18 rokov podľa ročného obdobia

Rok	Ročné obdobie				Spolu
	Jar	Leto	Jeseň	Zima	
2019	76	63	71	54	264
2020	42	52	49	58	201
2021	64	70	64	65	263
2022	82	68	66	72	288
2023	98	77	68	98	341
2024	76	62	12	64	214
Spolu	438	392	330	411	

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa Operačného strediska záchranej zdravotnej služby Slovenskej republiky

Z údajov v grafe 2 vidieť znázornenie súhrnného počtu pokusov samovrážd detí podľa ročného obdobia (spolu za 6 rokov).

Graf 2 Znáznornenie počtu pokusov o samovraždu detí do veku 18 rokov podľa ročného obdobia

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa Operačného strediska záchranej zdravotnej služby Slovenskej republiky

Zo spracovaných dát vidieť, že absolútny počet pokusov samovrážd detí je najvyšší na jar – 438 pokusov. Najnižší absolútny počet je na jeseň (330 pokusov o samovraždu). To, že najvyšší absolútny počet pokusov samovrážd detí je na jar by na prvý pohľad mohli vysvetľovať teoretické aspekty a štúdie uvádzané v tomto článku.

Na overenie vplyvu bola využitá metóda analýzy rozptylu – jednofaktorová ANOVA. Cieľom tejto metódy je zistiť, či sa priemerné počty samovražedných pokusov detí v jednotlivých ročných obdobiach významne štatisticky odlišujú. Na začiatku aplikácie tejto metódy bola určená nulová hypotéza a alternatívna hypotéza.

H₀: Priemerný počet samovražedných pokusov detí je vo všetkých ročných obdobiach rovnaký.

H₁: Priemerný počet samovražedných pokusov detí sa štatisticky významne líši aspoň v jednom ročnom období.

V tabuľke 3 sú uvedené výsledky analýzy rozptylu (jednofaktorová ANOVA), ktorá vychádza z údajov v tabuľke 2.

Tabuľka 3 Výsledky analýzy rozptylu

ANOVA						
Zdroj variácie	SS	df	MS	F	P-hodnota	Kritická hodnota F
Medzi skupinami	1053,13	3,00	351,04	1,20	0,34	3,10
V rámci skupín	5872,83	20,00	293,64			
Spolu	6925,96	23,00				

Zdroj: Vlastné spracovanie

Interpretácia výsledkov

Pretože p-hodnota (0,34) je väčšia ako hladina významnosti α (0,05) a F štatistika (1,20) je menšia ako kritická hodnota F (3,10), nie je možné zamietnuť nulovú hypotézu H_0 . To znamená, že neexistuje dostatok dôkazov na preukázanie štatisticky významného rozdielu medzi skúmanými skupinami (jar, leto, jeseň, zima). Možno konštatovať, že počty pokusov samovrážd detí v Slovenskej republike nie sú sezónne, teda žiadne ročné obdobie nie je rizikovejšie na výskyt tohto nežiaduceho spoločenského fenoménu.

4 Diskusia a záver

Analýza štatistických údajov pokusov o samovraždu detí na Slovensku v rokoch 2019 až 2024 nepreukázala sezónny vplyv na výskyt tohto javu. Nulová hypotéza o rovnakom priemernom počte samovražedných pokusov detí vo všetkých ročných obdobiach nebola zamietnutá, čo naznačuje, že pokusy o samovraždu detí na Slovensku nie sú sezónne podmienené.

Tento výsledok je v rozpore s niektorými štúdiami, ktoré poukazujú na sezónnu periodicitu samovrážd. Je však dôležité zdôrazniť, že príčiny a podmienky samovrážd sa môžu výrazne líšiť podľa socio-ekonomických, geografických a kultúrnych podmienok danej krajiny.

Zistenie, že pokusy o samovraždu detí na Slovensku nie sú sezónne podmienené neznamená, že je možné túto problematiku podceňovať. Naopak, je potrebné neustále monitorovať vývoj počtu samovražedných pokusov detí a hľadať ďalšie faktory, ktoré môžu prispievať k poznaniu tohto nežiaduceho javu. Je dôležité venovať pozornosť prevencii a včasnej intervencii, ako aj zvyšovaniu povedomia o dôležitosti duševnej pohody detí.

Ďalší výskum by sa mohol zamerať na hlbšiu analýzu príčin a podmienok, ktoré vedú deti k samovražedným pokusom. Je potrebné skúmať vplyv faktorov – rodinné problémy, sociálny tlak, šikanovanie, užívanie návykových látok a negatívne dopady pandémie COVID-19. Okrem toho je dôležité vyvíjať a implementovať účinné preventívne opatrenia, ktoré by pomáhali deťom zvládať stres a riešiť problémy.

Na efektívnu prevenciu samovrážd detí je nevyhnutný komplexný a systematický prístup, ktorý zahŕňa aktívnu podporu duševného zdravia, včasnú identifikáciu rizikových faktorov a zabezpečenie dostupnosti odbornej pomoci. V školách je kľúčové vytvárať bezpečné prostredie, kde sa deti cítia komfortne pri zdieľaní svojich problémov a zabezpečiť pravidelné vzdelávanie pedagógov tak, aby vedeli identifikovať psychické ťažkosti. Dôležitá je aj úzka spolupráca s rodinami, informovanie rodičov o rizikách a možnostiach prevencie. Dostupnosť psychologickkej intervencie zo strany centier poradenstva a prevencie a psychiatrických služieb pre deti a mládež, vrátane online poradní a krízových liniek, je nevyhnutná pre poskytnutie včasnej a adekvátnej pomoci v krízových situáciách. Celospoločenské kampane zamerané na destigmatizáciu duševných ochorení a zvyšovanie povedomia o dôležitosti duševnej pohody detí môžu významne prispieť k vytvoreniu spoločnosti, ktorá aktívne chráni duševné zdravie detí a mládeže.

Literatúra

- ▣ Aktuality.sk (2024). V prípade samovráždy žiaka ZŠ v Parchovanoch nastal zvrat, obvinili mladistvé dievča. Reportáž so spravodajstva Aktuality.sk z 1. júla 2024. Dostupné na: <https://www.aktuality.sk/clanok/MMIJ90/v-pripade-samovrazdy-ziaka-zs-v-parchovanoch-nastal-zvrat-obvinili-mladistve-dievca/>
- ▣ BULLOVÁ, J. (2015). Samovražda. In Vitro, 4(3), 143-148. ISSN 1339-5912
- ▣ ĎURÍKOVÁ, K. (2025). Byť duševne zdravý znamená viac ako len nemať diagnostikovanú duševnú poruchu. Dostupné na: <https://eduworld.sk/cd/kornelia-durikova/9984/byt-dusevne-zdravy-znamenava-viac-ako-len-nemat-diagnostikovanu-dusevnu-poruchu>
- ▣ HANUS, K. (2010). Émile Durkheim. Wikisofia-elektronický časopis humanitných odborov. Dostupné na: https://wikisofia.cz/wiki/%C3%89mile_Durkheim ISSN: 2336-5897

- ▣ KOPČANOVÁ, D. (2018). Duševné zdravie detí a mládeže. Závěrečná správa o výskume realizovanom v období 2017-2018. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Dostupné na: https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2019/05/P-155A_ZS-v%C3%BDskumnej-%C3%BAlahy-Du%C5%A1evn%C3%A9-zdravie.pdf
- ▣ LUKÁCS, A. (2021). Mental Well-Being of University Students in Social Isolation, *European Journal of Health Psychology*, 28(1), 22-29. ISSN 2512-8442
- ▣ MANCHIA, M., GATHIER, A. W., YAPICI-ESER, H., SCHMIDT, M. V., DE QUERVAIN, D., VAN AMELSVOORT, T., BISSON, J. I., CRYAN, J. F., HOWES, O. D., PINTO, L., VAN DER WEE, N. J., DOMSCHKE, K., BRANCHI, I., VINKERS, CH. (2022). The impact of the prolonged COVID-19 pandemic on stress resilience and mental health: A critical review across waves. *Eur Neuropsychopharmacol.* 2022 Feb;55:22-83. doi: 10.1016/j.euroneuro.2021.10.864.
- ▣ Ministerstvo školstva výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (2024). Webový portál PP Verejná správa. *Ministerstvo školstva buduje podporu duševného zdravia detí a študentov*. Dostupné na: <https://www.vssr.sk/clanok-z-titulky/ministerstvo-skolstva-buduje-podporu-dusevneho-zdravia-deti-a-studentov.htm>
- ▣ Ministerstvo školstva výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (2025). Duševné zdravie. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/dusevne-zdravie/>
- ▣ NITZBURG, G., MIDLARSKY, E. (2010). Suicide. *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology*. ISBN 978-0-387-71799-9
- ▣ Operačné stredisko záchrannej zdravotnej služby Slovenskej republiky. Štatistické dáta výjazdov posádok záchrannej zdravotnej služby všetkých poskytovateľov na území Slovenskej republiky.
- ▣ SALIMOVA, L., RUSNÁKOVÁ, M. (2024). Collaborative strategies for adolescent suicide prevention: insights from Slovakia and Kyrgyzstan. *Discov Ment Health*, 45(4). <https://doi.org/10.1007/s44192-024-00102-4>
- ▣ SOOLE, R., KÖLVES, K., & DE LEO, D. (2015). Suicide in Children: A Systematic Review. *Archives of Suicide Research*, 19(3), 285–304. <https://doi.org/10.1080/13811118.2014.996694>
- ▣ TASR. (2023). Vyšetrovanie vlnajšej strelby na Zámockej ulici je vo finále, malo by byť skončené do mesiaca. Reportáž so spravodajstva STVR z 12. októbra. 2023. Dostupné na: <https://spravy.stvr.sk/2023/10/vysetrovanie-vlanajsej-strelby-na-zamockej-ulici-je-vo-finale-malo-by-byt-skoncene-do-mesiaca/>
- vVýskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (2025). Duševné zdravie detí – čo hovoria dáta a ako nastaviť prevenciu v školách? Podcast z 10. marca 2025. Dostupné na: <https://vudpap.sk/podcasty/dusevne-zdravie-deti-co-hovoria-data-a-ako-nastavit-prevenciu-v-skolach/>
- ▣ WILK, K., STAROWICZ, A., SZCZECINSKA, M., BUDZISZEWSKA, M. (2024). Childhood emotional neglect and its relationship with well-being: Mediation analyses. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 8(3). DOI: 10.1016/j.ejtd.2024.100434
- ▣ YU, J., YANG, D., KIM, Y., HASHIZUME, M., GASPARRINI, A., ARMSTRONG, B., HONDA, Y., TOBIAS, A., SERA, F., VICEDO-CABRERA, AM., KIM, H., ÍÑIGUEZ, C., LAVIGNE, E., RAGETTLI, MS., SCOVRONICK, N., ACQUAOTTA, F., CHEN, B., GUO, YL., DE SOUSA ZANOTTI STAGLIORI COELHO, M., SALDIVA, P., ZANOBETTI, A., SCHWARTZ, J., BELL, ML., DIAZ, M., DE LA CRUZ VALENCIA, C., HOLOBĂCĂ, I., FRATIANNI, S., CHUNG, Y. (2020). Seasonality of suicide: a multi-country multi-community observational study. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 29 e163. DOI: 10.1017/S2045796020000748.

Skupinová kriminalita detí a mládeže na Slovensku

Katarína DEÁKOVÁ

CVTI SR, Bratislava

Abstrakt: príspevok obsahuje výsledky reprezentatívneho výskumu zameraného na skupinovú kriminalitu detí a mládeže, konkrétne za fenomén tzv. detských gangov. Súčasťou článku je teoretický rámec vysvetľujúci príčiny vzniku rovesníckych skupín a rizikového správania. Analytická časť štúdie sa zameriava na výskyt detských gangov na Slovensku z pohľadu žiakov 7. až 9. ročníkov základných škôl a 1. až 3. ročníkov stredných škôl.

Kľúčové slová: skupinová kriminalita, detský gang, žiaci, školy, rovesnícke skupiny, školská prevencia, rizikové správanie.

Úvod

Na základe informácií z médií čoraz častejšie na verejnosť prenikali informácie o pôsobeniach detských gangov v rôznych mestách a obciach na Slovensku. Či už išlo o detský alebo mládežnícky gang v Miloslavove^{1,2,3}, Košiciach⁴, Žiline^{5,6,7}, Poprade^{8,9}, Spišskej Novej Vsi^{10,11,12} a v Bratislave¹³.

¹ TV Markíza: Detský gang z Miloslavova sa stretáva už dlhšie: „Zábavka je taká, opit' sa, nahúliť sa a mať srandu“ zo dňa 18. 1. 2022 online na: <https://tvnoviny.sk/domace/clanok/143675-detsky-gang-z-miloslavova-sa-stretava-uz-dlhšie-zabavka-je-taka-opit-sa-nahulit-sa-a-mat-srandu>

² <https://www.cas.sk/clanok/2627659/brutalny-incident-s-11-rocnym-dievcatom-v-miloslavove-policia-zacala-trestne-stihanie-vo-veci-lupeze/>

³ <https://plus7dni.pluska.sk/domov/detsky-gang-opat-akcii-dievca-napadnute-miloslavove-ma-tazke-zdravotne-nasledky>

⁴ Korzár: Detský gang odsúdili za pouličné zločiny. Vodca dostal štyri roky, ostatní podmienky zo dňa 16. 6. 2024. Čítajte viac: <https://kosice.korzar.sme.sk/c/23344883/detsky-gang-odsudili-za-poulicne-zlociny-vodca-dostal-styri-roky-ostatni-podmienky.html>

⁵ Napádajú ľudí, hádžu vajcia a po novom strieľajú do áut. Vzniká na Vlčincoch detský gang?, zo dňa 5. 7. 2024 online na: <https://www.zilina.sk/clanky/29394/napadaju-ludi-hadzu-vajcia-a-po-novom-strielaju-do-aut-vznika-na-vcincoch-detsky-gang>

⁶ <https://www.topky.sk/cl/8/2709861/SOKUJU-CE-Agresivny-detsky-GANG-utoci-na-ludi-uz-aj-v-TOMTO-meste-Zbili-seniora-aj-mlade-DIEVCA-Tu-si-davajte-POZOR>

⁷ <https://www.istream.sk/strielanie-do-aut-ci-napadanie-ludi-na-sidlisku-vznika-detsky-gang/>

⁸ Najprv útočili na ľudí, teraz STRIEĽAJÚ na autá! Ide o DETSKÝ GANG? Šokujúce SVEDECTVÁ, zo dňa 2. 7. 2024 online na: <https://regiony.zoznam.sk/aktualne-pozor-najprv-utocili-na-ludi-teraz-strielaju-na-auta-ide-o-detsky-gang-sokujuce-svedectva/>

⁹ <https://standard.sk/537029/vycina-v-poprade-detsky-gang-problem-je-zrejme-vacsi-ako-sa-zda>

¹⁰ Detské gangy opäť vyčíňajú. Zaviedli si aj bodový systém, zo dňa 6. 2. 2024, online na: <https://www.noviny.sk/krimi/887547-detske-gangy-opat-vycinaju-zaviedli-si-aj-bodovy-system>

¹¹ <https://spravy.pravda.sk/regiony/clanok/698599-napadaju-ludi-v-tme-a-odzadu-za-utok-dostavaju-body-v-spisskej-novej-vsi-ludi-terorizuje-detsky-gang/>

¹² <https://www.interez.sk/mesto-na-vychode-slovenska-terorizuje-detsky-gang-za-zbitie-cloveka-si-davaju-body-ten-kto-ich-ma-najviac-je-na-cele/>

¹³ https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/741252-bratislavske-nakupne-centrum-obsadili-flakaci-z-obchodakov-mladici-vyhľadavaju-konflikty?utm_source=pravda&utm_medium=hp-box&utm_campaign=shp_3clanok_box&fbclid=IwY2xjawIfvaRleHRuA2FlbQlXMQABHdzMCCiktDoQAHTRJWn9Lcz8SKzjboOEbn4laCFPy5tHo283wgwORvHxoQ_aem_qMO8zyYhAbBBuJvjm4apNA

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie 10. januára 2022 priniesol k prípadu v Miloslavove aj podcast *Máme na Slovensku detské gangy?*¹⁴, v ktorom psychologička PhDr. Eva Smiková odpovedá na otázku, prečo sú k sebe deti agresívne a prečo majú potrebu šikanovať a ponižovať iných v kontexte prípadu z Miloslavova, kde sa obeťou agresivity tínedžerov stalo iba 11-ročné dievča. Na základe týchto zistení, monitoringu médií, bolo naším cieľom spracovať analýzu výskytu takýchto skupín na Slovensku vnímaného žiakmi základných a stredných škôl. Analýza problémového a nezákonného správania žiakov, detí a mládeže a ich súvislostí je všeobecne považovaná za kľúčovú, pretože v ranom veku človeka existuje najväčšia pravdepodobnosť jeho nápravy a opätovnej integrácie do spoločnosti.¹⁵

Rovesnícke skupiny

Prirodzenou súčasťou dospievania je oslabovanie rodičovského vplyvu a nadväzovanie nových sociálnych kontaktov s ľuďmi podobného veku a záujmov. V priebehu dospievania narastá potreba komunikácie a interakcie s rovesníkmi, zatiaľ čo závislosť od rodiny a výchovný vplyv školy postupne slabnú (Fistová, 2014: 100). Získanie prijateľnej sociálnej pozície, miesta a postavenia v skupine sa stáva významným faktorom osobnostného rozvoja. Rovesnícka skupina je preto pre dieťa dôležitým a nenahraditeľným prostredím socializácie. Rovesníci poskytujú rôzne informácie, ovplyvňujú postoje, názory a správanie jednotlivca. Sú kľúčovými socializačnými činiteľmi, ktorí sprevádzajú jedinca z detstva do dospelosti a môžu pôsobiť pozitívne, ale aj negatívne (Wart, 2002). Viaceré výskumy potvrdzujú, že väčšina delikventných činov je páchaná v skupine a že vplyv delikventných kamarátov môže ovplyvniť aj individuálne správanie. Voľný čas trávený s takýmito kamarátmi vytvára ideálne príležitosti pre rizikové správanie. Kontakt s delikventnými rovesníkmi patrí popri rodinnom zázemí, školských výsledkoch a osobnostných črtách k najvýznamnejším faktorom ovplyvňujúcim individuálnu delikvenciu (Moravcová, 2015: 114).

Rizikové správanie

Pri školskej prevencii, pod ktorou rozumieme odborné preventívne aktivity realizované so žiakmi/detmi v školách a školských zariadeniach sa pod pojmom rizikové správanie označuje správanie, v dôsledku ktorého dochádza k preukázateľnému nárastu zdravotných, sociálnych, výchovných a ďalších rizík pre jedinca alebo spoločnosť (Miovský, Zapletalová, 2006). Väčšina autorov do základných typov rizikového správania zaraďuje:

- ❖ záškoláctvo,
- ❖ šikanovanie a extrémne prejavy agresie,
- ❖ extrémne rizikové športy a rizikové správanie v doprave,
- ❖ rasizmus a xenofóbiu,
- ❖ negatívne pôsobenie sekty,
- ❖ sexuálne rizikové správanie,
- ❖ správanie smerujúce k závislostiam.

V širšom poňatí sa k týmto oblastiam zaraďujú ešte dva okruhy, ktoré podľa výskytu v populácii začínajú byť veľkými ohniskami pre preventívnu prácu, ale ktoré nemožno jednoznačne zahrnúť do konceptu rizikového správania:

- ❖ okruh porúch a problémov spojených so syndrómom týraného a zanedbávaného dieťaťa,
- ❖ spektrum porúch príjmu potravy.

Rizikové správanie sa považuje za jeden z atribútov adolescencie, jednak preto, že veľká časť dospievajúcich má s týmto správaním nejakú konkrétnu skúsenosť, tzn. zisťujeme ho u väčšej časti „nepatologickej“ populácie (napr. Blatný, Hrdlička, Sobotková, Jelínek, Květoň & Vobořil, 2006; Blatný a kol., 2006; Kožený, Csémy & Tišanská, 2008). Početnosť a miera rizikového správania sa v adolescencii zvyšujú, v neskorších fázach vývoja však prejavy rizikového správania viac-menej odznievajú (Jessor,

¹⁴ <https://vudpap.sk/podcasty/mame-na-slovensku-detske-gangy/>

¹⁵ MORAVCOVÁ, E., PODANÁ, Z., BURIÁNEK, J. a kol. Delikvence mládeže. Trendy a souvislosti. 2015.

Donovan & Costa, 1991). Tento trend dokladajú aj Bongers, Koot, Ende & Verhulst (2003) pri agresívnom správaní, ktorého miera podľa ich zistení ku koncu neskorej adolescencie klesá, a to nezávisle od pohlavia. Pre vysvetlenie nárastu rizikového správania v adolescencii je opora v niektorých vývinových teóriách, ktoré popisujú premeny myslenia v adolescencii (napr. Piaget, 1999; Elkind, 1967). Tieto vzorce správania môžu mať rôzne čiastočné prejavy a príčiny môžu súvisieť s omnoho zložitejšími fenoménmi (Miovský, 2010). Opatrenia univerzálnej a selektívnej prevencie sú zamerané na pôsobenie v tzv. predpatologickú fázu, teda v období, keď už existuje reálne alebo potenciálne ohrozenie, avšak nežiaduci stav sa ešte neprejavil (Širůčková, 2010). Jednotlivé formy rizikového správania sa málokedy vyskytujú izolovane, väčšinou existujú vedľa seba alebo jedna forma predchádza druhej.

Príčiny zapojenia detí do gangov

Zapojenie detí do gangov je výsledkom komplexnej interakcie individuálnych, rodinných a sociálnych faktorov. Hlavné príčiny môžeme rozdeliť do týchto kategórií:

1. Sociálne faktory

➤ **Chudoba a ekonomická nerovnosť**

Výskum v tejto oblasti často spája prácu William J. Wilson (The Truly Disadvantaged) a štúdie Chicagskej školy sociológie (napr. Shaw a McKay), ktoré poukazujú na súvislosť medzi chudobou, sociálnou disorganizáciou a kriminalitou.

➤ **Sociálna exklúzia**

Pierre Bourdieu a jeho koncept sociálneho kapitálu vysvetľuje, ako nedostatok začlenenia do dominantných štruktúr spoločnosti vedie k vytváraniu alternatívnych skupín (napr. gangov).

➤ **Nedostatok zdrojov**

Tento faktor je často uvádzaný v štúdiách Shaw a McKay o sociálnej disorganizácii, ktoré analyzovali, ako chýbajúce zdroje prispievajú k delikvencii mladistvých.

2. Rodinné faktory

➤ **Nedostatok rodičovskej kontroly**

Teórie Travis Hirschi (Social Bond Theory) a jeho práca na význame väzieb medzi deťmi a rodičmi naznačujú, že slabé väzby vedú k vyššej pravdepodobnosti delikventného správania.

➤ **Domáce násilie**

Výskumy na tému rodinného násillia a jeho dopadu na delikvenciu pochádzajú od Murray A. Strausa a jeho štúdií o násillí v rodinách.

➤ **Medzigeneračná kriminalita**

Elliott Currie sa vo svojej práci zameriava na prepojenie medzi kriminalitou v rodinách a kriminalitou mladistvých, pričom zdôrazňuje prenos deviantných hodnôt medzi generáciami.

3. Individuálne faktory

➤ **Nízka sebaúcta**

Rosenbergova teória sebaúcty (Morris Rosenberg) zdôrazňuje význam nízkeho sebavedomia ako rizikového faktora pre delikventné správanie.

➤ **Túžba po príslušnosti**

Tento aspekt vychádza z výskumov Maslowa a jeho hierarchie potrieb, kde príslušnosť (belongingness) predstavuje základnú ľudskú potrebu.

➤ **Delikventná subkultúra**

Albert K. Cohen analyzoval, že delikventné subkultúry vznikajú ako reakcia na frustráciu z nedosiahnutia spoločenských noriem.

Cieľom nášho výskumu bolo zistenie osobných skúseností žiakov ZŠ a SŠ so skupinovou kriminalitou v rovesníckej skupine. Výskum sa realizoval metódou dotazníkového zisťovania a zúčastnilo sa ho spolu 2 420 respondentov vo veku od 12 do 18 rokov. Z toho bolo 1 170 žiakov ZŠ a 1 250 žiakov SŠ (stredné odborné školy, gymnáziá) v rámci celého Slovenska.

Výskyt detských gangov

S detskými alebo mládežníckymi gangami sa nestretlo spolu 47 % žiakov ZŠ a SŠ. Z počutia o ich existencii vedelo 36,6 %, pravidelne sa s nimi stretávalo 6,7 % žiakov a 7,7 % žiakov pozná miesto, kde sa takéto skupiny schádzajú. Z opýtaných iba 2 % respondentov uviedlo, že sú členmi takejto skupiny.

Tabuľka 1 Výskyt detských gangov z pohľadu žiakov podľa pohlavia (v %)

Výskyt	Chlapci	Dievčatá	Celý súbor
Z počutia	30,9	42,4	36,6
Pozná miesto výskytu	8,5	6,9	7,7
Stretáva ich	7,5	5,9	6,7
Je členom gangu	3,1	1,0	2,0
Nevie o nich	50,0	43,8	47,0

Na základe spracovaných dát možno uviesť, že dievčatá vedeli o výskyte detských gangov z počutia viac ako chlapci (viac o 11,5 p. b.). Naopak, chlapci častejšie poznali miesto ich výskytu (viac o 1,6 p. b.), kde sa takéto skupiny stretávajú (o 1,6 p. b.), a sú členom gangu (viac o 2,1 p. b. ako dievčatá).

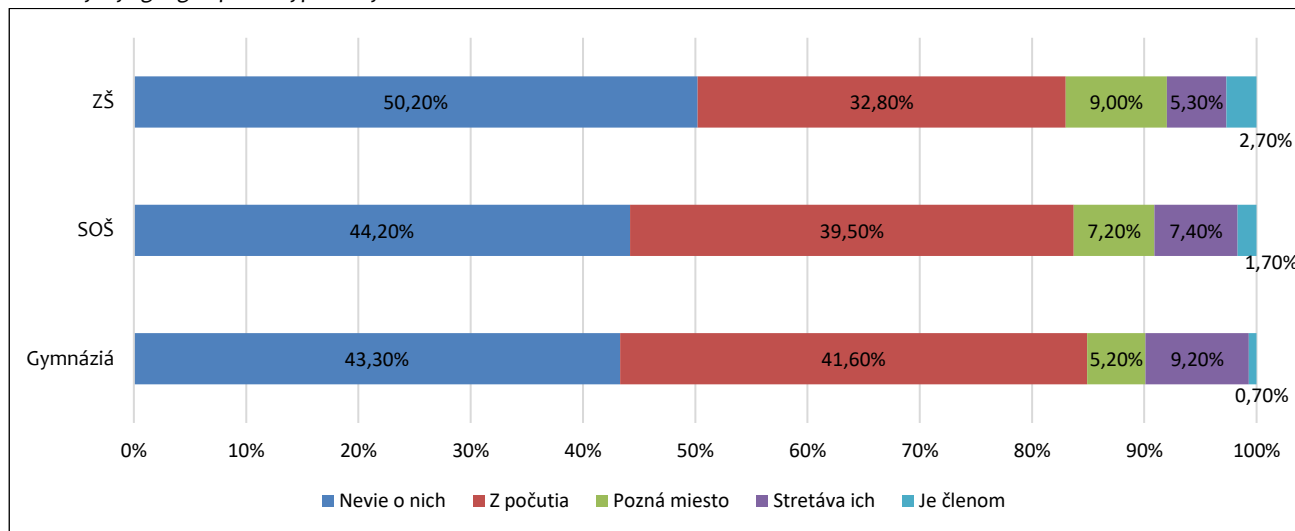
Podľa veku žiakov, z počutia o detských gangov najviac vedeli žiaci vo veku 17 a 18 rokov (40,1 %) a 16 rokov (39,6 %, o 0,5 p. b. menej). Najmenej žiaci vo veku 14 rokov (26,6 %, čo je o 13,5 p. b. menej ako 17 a 18-roční). Miesto stretávania sa takýchto skupín poznali najviac žiaci vo veku 14 rokov (11,8 %) a 13 rokov (9,1 %, o 2,7 p. b. menej). Najmenej žiaci vo veku 15 rokov (5,7 %) a 16-roční (6,1 %). Najčastejšie takéto gangy stretávali 12-roční (9,1 %) a 16-roční žiaci (9,0 %, čo je o 0,1 % menej), najmenej 13-roční žiaci (4,5 %). Za člena gangu sa najviac označili žiaci 12-roční (3,6 %) a 16-roční (3,2 %), najmenej 18-roční (0,6 %, čo je o 3 p. b. menej ako 12-roční). O existencii týchto skupín najviac nevedeli 14-roční žiaci (54,2 %), 15-roční (o 5,3 p. b. menej), 13-roční (o 1,3 p. b. menej) a 18-roční (o 1,5 p. b. menej).

Tabuľka 2 Výskyt detských gangov z pohľadu žiakov na základe veku (v %)

Výskyt	Vek (roky)						
	12	13	14	15	16	17	18
Z počutia	36,4	36,9	26,6	37,0	39,6	40,1	40,1
Pozná miesto	7,3	9,1	11,8	5,7	6,1	7,0	6,9
Stretáva ich	9,1	4,5	5,4	5,7	9,0	8,4	6,3
Je členom	3,6	1,9	2,0	2,7	3,2	1,4	0,6
Nevie o nich	43,6	47,6	54,2	48,9	42,2	43,1	46,1

Zo spracovaných údajov podľa typu školy vidieť, že najviac sa identifikovali ako členovia gangu žiaci ZŠ (2,7 %) a SOŠ (1,7 %). Najmenej žiaci gymnázií (0,7 %). Naopak, najviac takéto skupiny stretávajú žiaci gymnázií (9,2 %) a žiaci SOŠ (7,4 %), najmenej žiaci ZŠ (5,3 %). Miesta, kde sa stretávajú členovia gangov, najviac poznajú žiaci ZŠ (9,0 %) a SOŠ (7,2 %) a najmenej žiaci gymnázií (5,2 %). Z počutia o nich vedelo najviac žiakov z gymnázií (41,6 %), žiaci zo SOŠ (39,5 %), menej žiaci zo ZŠ (o 6,7 p. b.). To, že o nich nevedeli uvádzali najviac žiaci ZŠ (50,2 %), menej žiaci SOŠ (o 6,0 p. b.) a gymnázií (o 6,9 p. b.) oproti žiakom ZŠ.

Graf 1 Výskyt gangov podľa typu školy



O existencii gangov z počutia vedeli najviac žiaci 2. ročníkov SŠ (22,1 %), 1. ročníkov SŠ (o 4,6 p. b. menej) a žiaci 9. ročníkov ZŠ (o 0,1 p. b. menej). Najmenej žiaci 7. ročníkov ZŠ (12,4 %, o 9,7 p. b. menej ako 2. ročník). Miesto, kde sa takéto skupiny stretávajú poznali najviac žiaci 8. ročníka ZŠ (28,0 %) a žiaci 2. ročníka SŠ (o 6,1 p. b. menej).

Najčastejšie sa s detskými gangami stretávali žiaci 2. ročníka SŠ (28,4 %) a 1. ročníka SŠ (o 8 p. b. menej). Najmenej ich stretávali žiaci 7. ročníka ZŠ (11,1 %, o 17,3 p. b. menej ako žiaci 2. ročníka SŠ). O výskyte detských gangov najviac nevedeli žiaci 8. ročníka (19,2 %) a 9. ročníka ZŠ (o 0,7 p. b. menej).

Tabuľka 3 Výskyt detských gangov podľa ročníka (v percentách %)

Výskyt	Ročník (ZŠ a SŠ)					
	7.	8.	9.	1.	2.	3.
Z počutia	12,4	13,4	17,4	17,5	22,1	17,2
Pozná miesto	15,1	28,0	13,4	10,2	19,9	13,4
Stretáva ich	11,1	13,0	14,2	20,4	28,4	13,0
Je členom	16,3	18,4	30,6	14,3	14,3	6,1
Nevie o nich	14,0	19,2	18,5	15,2	16,5	16,5

Z počutia o existencii detských gangov vedeli najčastejšie žiaci s bydliskom v obciach od 2 001 do 10 000 (29,1 %) a od 10 001 do 50 000 obyvateľov (o 2,6 p. b. menej). Najviac žiakov, ktorí poznajú miesto schádzania takýchto skupín bývajú v obciach od 10 001 do 50 000 obyvateľov (31,2 %) a od 2 001 do 10 000 obyvateľov (o 5,4 p. b. menej). Rovnako ich žiaci s týmto bydliskom aj stretávajú (každý po 30,2 %).

Za členov gangu sa identifikovalo najviac žiakov s bydliskom v dvoch najmenších typoch obcí: menej než 2 000 obyvateľov (38,8 %) a od 2 001 do 10 000 obyvateľov (o 10,2 p. b. menej). O výskyte takýchto skupín nevedela najviac skupina žiakov bydliskom od 2 001 – 10 000 obyvateľov (30,5 %) a od 10 001 do 50 000 obyvateľov (o 5,6 p. b. menej). Výsledky analýzy potvrdzujú, že najviac o ich existencii vedia žiaci, ktorí bývajú v najväčších mestách, čiže s počtom obyvateľov od 50 001 a viac.

Tabuľka 4 Výskyt detských gangov podľa veľkosti bydliska

Výskyt	Menej než 2 000	Od 2 001 do 10 000	Od 10 001 do 50 000	Od 50 001 do 100 000	Viac ako 100 000
Z počutia	20,2	29,1	26,5	12,5	11,8
Pozná miesto	16,1	25,8	31,2	12,4	14,5
Stretáva ich	17,9	30,2	30,2	9,3	12,3
Je členom	38,8	28,6	12,2	14,3	6,1
Nevie o nich	21,8	30,5	24,9	11,0	12,8

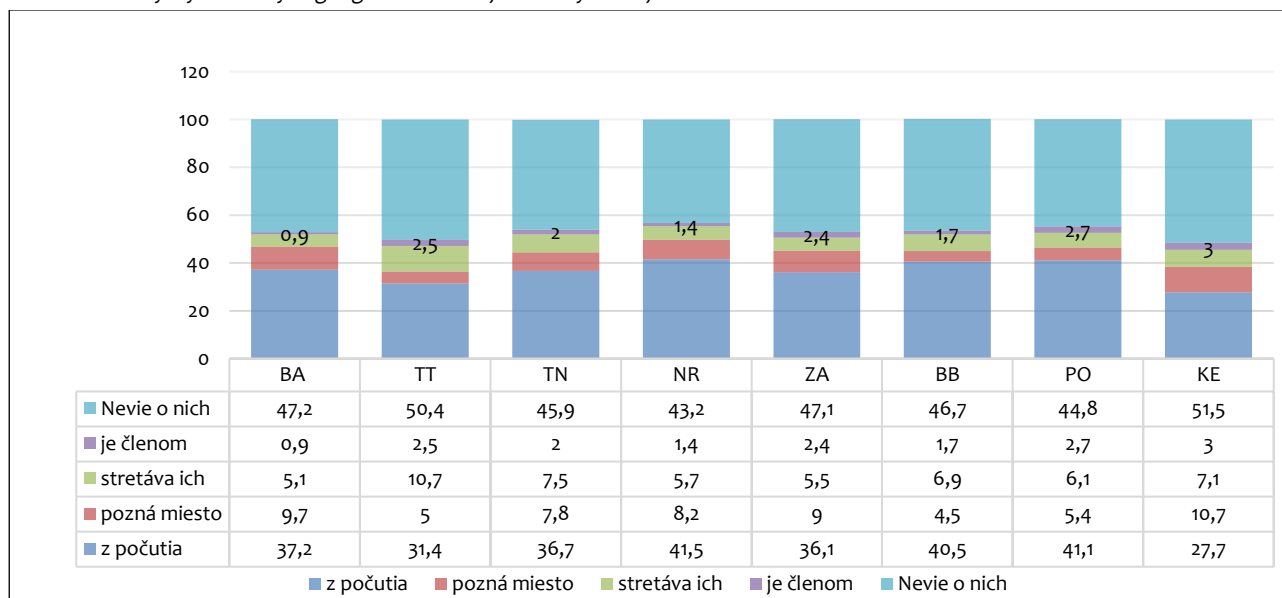
Z počutia identifikovalo výskyt detských gangov najviac žiakov z Nitrianskeho (16,5 %), z Bratislavského (14,8 %), Prešovského (13,8 %) a Banskobystrického kraja (13,2 %). Najmenej žiaci z Trnavského (8,6 %), Žilinského (10,4 %), Košického (10,5 %) a Trenčianskeho kraja (12,2 %). Miesto výskytu najviac poznajú žiaci z Košického (19,4 %), Bratislavského (18,3 %), Nitrianskeho (15,6 %) a Žilinského a Trenčianskeho kraja (oba 12,4 %). Najmenej žiaci Trnavského kraja (6,5 %), Banskobystrického kraja (7,0 %) a Prešovského kraja (8,6 %). Najčastejšie ich stretávajú žiaci Trnavského (16,0 %), Košického (14,8 % čo je o 1,2 p. b. menej) a Trenčianskeho kraja (13,6 % čo je o 1,2 p. b. menej) a najmenej žiaci zo Žilinského kraja (12,2 % čo je o 2,6 p. b. menej ako žiaci Trnavského kraja).

Ako členovia gangu sa identifikovali najviac žiaci Košického (20,4 %) a Prešovského kraja (16,3 % o 4,1 p. b. menej). Najmenej sa ku gangu prihlásili žiaci z Bratislavského (6,1 %), Nitrianskeho a Banskobystrického (oba po 10,2 %), Trnavského, Trenčianskeho a Žilinského kraja (každý po 12,2 %).

Najviac o existencii detských gangov nevedeli žiaci z Bratislavského, Nitrianskeho (každý 14,6 %), Košického (13,9 %, čo je o 0,7 p. b. menej) a Prešovského kraja (12,3 %, čo je o 1,6 p. b. menej).

V grafe 2 uvádzame dáta na úrovni krajov, to znamená súčet dát za každý kraj je 100 %. Na základe týchto dát je možné nastaviť preventívne opatrenia na úrovni kraja, napr. v spolupráci s regionálnymi úradmi školskej správy (RUŠS).

Graf 2 Dáta o výskyte detských gangov na úrovni jednotlivých krajov



Záver

Na základe výsledkov výskumu môžeme konštatovať, že rovesnícke skupiny s prejavmi rizikového správania, tzv. detské gangy, sa nachádzajú a sú vnímané žiakmi vo všetkých mestách a obciach, krajoch, prierezo vo všetkých ročníkoch ZŠ a SŠ a vekových skupinách. Dievčatá vedia o ich existencii viac z počutia ako chlapci, a chlapci ich častejšie stretávajú, vedia o mieste, kde sa stretávajú a sú ich členmi častejšie než dievčatá. Najviac o výskyte týchto rizikových skupín vedia žiaci s bydliskom vo veľkých mestách od 50 001 obyvateľov a viac.

Najviac žiakov sa za člena gangu identifikovalo s bydliskom, kde je menej ako 10 000 obyvateľov a do veku 16 rokov. Po veku 17 rokov toto zapojenie sa do detských gangov klesá, čo potvrdzujú zistenia autorov Jessor, Donovan & Costa (1991), že v neskorších fázach vývoja žiaka prejavy rizikového správania obyčajne odznievajú.

V pokračovaní článku (Prevenčia 2/2025) budú predstavené výsledky výskumu o miestach, kde sa tieto skupiny schádzajú, o postojoch žiakov k nim a o prejavoch rizikového správania, s ktorými sa žiaci stretli za posledných 12 mesiacov.

Pokračovanie článku bude v Prevencii 2/2025

Literatúra

▣ FIRŠTOVÁ, J. (2014). *Kriminalita mládeže v sociálnych súvislostiach*. Vydavateľství a nakladatelství Aleš Čeněk, Plzeň, s. 216, ISBN 978-80-7380-521-0.

▣ MORAVCOVÁ, E., PODANÁ, Z., BURIÁNEK, J. a kol. (2015). *Delikvence mládeže. Trendy a souvislosti*, Stanislav Jahaňák – TRITON, Praha, s. 232, ISBN 978-80-7387-860-3.

▣ PETRUSEK, M. (Ed.). (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.

▣ Sociologický ústav AV ČR (n.d.). *Velký sociologický slovník*. Sociologická encyklopedie. Získané z <https://encyklopedie.soc.cas.cz/>, získané 28. 11. 2024.

Vybrané výsledky z výzkumu cíleného na kvalitu života a hodnotové orientace středoškolské mládeže

Vojtěch MEIER

Vysoká škola DTI Dubnica nad Váhom

Abstrakt: kvalita života a hodnotová orientace představují aktuální a významné téma, které ovlivňuje jednotlivce i celou společnost. Obzvláště důležité je období dospívání, které je nejvýraznější a nejdynamičtější fází lidského života, kdy se formuje hodnotový systém a utváří kvalita života. Tento výzkum zkoumá závislosti mezi vybranými dimenzemi kvality života a hodnotovými orientacemi u výběrového souboru středoškoláků v Moravskoslezském kraji v České republice. Data byla získána prostřednictvím standardizovaných dotazníků kvality života SQUALA a hodnotových orientací HO-PO-MO (část HO) a následně analyzována pomocí korelační analýzy. Výsledky potvrzují významné vztahy mezi konkrétními dimenzemi kvality života a hodnotových orientací, přičemž zvláštní důraz je kladen na propojení ekonomických hodnot a dimenze zdraví, které mohou přímo ovlivnit celkovou životní spokojenost. Dále byly zjištěny korelace např. mezi estetickou oblastí hodnotové orientace a oblastí kvality života abstraktní hodnoty. Výzkum využívá různé metodologické přístupy, včetně analýzy, syntézy, komparace a korelační analýzy.

Klíčové slova: kvalita života, hodnotová orientace, dospívající mládež, SQUALA, HO-PO-MO, korelační analýza.

Úvod

Kvalita života a hodnotová orientace představují významné a aktuální téma (Besika et al., 2022; Čepelová a Barnová, 2020; Gismi, 2021). Dospívající mládež čelí obecně různorodým výzvám, jako je informační přetížení, určování priorit, hledání smysluplných životních cílů nebo formování osobnosti na biologické i psychologické úrovni (Havránková, 2024). Nejenom uvedené jevy činí dospívající obzvláště zranitelné v oblastech kvality života a hodnotové orientace, protože zpravidla nejsou schopni identifikovat co je pro ně významné a má odpovídající hodnotu (Misra & Stokols, 2012). Z pohledu autora je klíčové, aby jejich kvalita života a hodnotová orientace byly pevně ukotveny, identifikovány a podporovány stabilním vnitřním i vnějším prostředím.

Výzkumy ukazují, že snížená kvalita života, která je často spojena s nízkým stupněm životní spokojenosti a špatným duševním zdravím, může vytvářet bariéry v rozvoji osobních a sociálních kompetencí (Oborná, 2017). Dospívající, kteří nedisponují stabilní hodnotovou orientací, hůře vzdorují větším výzvám při rozhodování o životních prioritách, což ovlivňuje jejich schopnost efektivně plánovat svou budoucnost (Chobotová, 2024). Nedostatek jasně definovaných hodnot může způsobit vnitřní konflikt, který se projevuje zmatením a frustrací, což negativně působí na psychickou pohodu jednotlivce a může se promítnout do biologických procesů, jako je hormonální rovnováha a neurobiologická reakce na stres (Yue et al., 2025). Tento proces činí dospívání obzvláště náročným, a ještě více vyzdvihuje význam kvality života a hodnotových orientací. Mladí lidé potřebují pevné základy v obou klíčových oblastech pro rozvoj své identity, životních cílů a hodnot.

Hlavním cílem článku je posoudit závislosti mezi kvalitou života a hodnotovou orientací u středoškolské mládeže na výběrovém souboru respondentů ze dvou rozličných typů středních škol v městě Ostrava. Smyslem formulace a volby takového cíle je navázat na již existující výzkumy na území České a Slovenské republiky uvedené v kapitole současné výzkumy zabývající se vztahem kvality života a hodnotové orientace. Díky posouzení závislostí bude možné dosažené výsledky porovnat s těmi proběhlými, a kromě jiného poukázat na shody nebo rozdíly ve zjištěních.

Kvalita života, hodnota a hodnotová orientace

Na první pohled se pojem kvalita života může jevit jako obtížně definovatelný, protože je vnímán jako multidimenzionální koncept. Obecně lze kvalitu chápat jako míru jakosti, hodnotu či souhrn charakteristických vlastností, jak uvádí Slovník spisovného jazyka českého (Havránek, 1989).

K operacionalizaci kvality života přispívá její duální pojetí. Andráško (2013) zdůrazňuje význam duality při převodu tohoto mnohoznačného pojmu do konkrétní roviny. Podle něj se kvalita života projevuje na třech vzájemně propojených úrovních. První zahrnuje objektivní a subjektivní kvalitu života – objektivní vychází z měřitelných faktů, zatímco subjektivní odráží individuální vnímání a spokojenost. Druhou tvoří interní (vnitřní) a externí (vnější) kvalita života, přičemž interní se zaměřuje na osobní prožívání a pocity, zatímco externí reflektuje vlivy okolního prostředí. Třetí úroveň rozlišuje individuální a společenskou kvalitu života, tedy vztah mezi jednotlivcem a jeho sociálním kontextem.

Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje kvalitu života jako „individuální percepci vlastní pozice v životě v kontextu kultury a hodnotových systémů, v nichž žije, a také ve vztahu ke svým cílům, očekáváním, standardům a zájmům“ (WHO, 2020). Jinými slovy, lze ji chápat jako míru, do jaké jedinec dokáže naplnit své potřeby na tělesné, emoční, duševní a sociální úrovni.

V kontextovém pojetí a výzkumném zaměření příspěvku bude zásadní, jak je kvalita života definována v pedagogice. Tak jako v žádné jiné vědní disciplíně neexistuje ani v pedagogice jedna jediná a světově uznávaná definice kvality života. Pro úplný kontext musí být navíc v potaz brána i skutečnost, že pedagogika je podmnožinou vzdělávání. Hledání vymezení kvality života by mělo započít tedy tam. Ve vzdělávání je kvalita života obecně stále více spojována se životní pohodou (well-being) (Norozí, 2023). Výsledná definice nejčastěji kvalitu života a životní pohodu chápe jako stav optimálního rozvoje sociálních, emocionálních a kognitivních kompetencí žáků (Oades et al., 2014).

Autoři Pedagogického slovníku vymezují kvalitu života jako mnohorozměrný pojem, který zahrnuje jak objektivní, tak subjektivní aspekty lidské existence. V kontextu vzdělávání ji spojují s rozvojem jednotlivce, jeho osobní spokojeností, sociálními vztahy a možnostmi seberealizace (Průcha et al., 2009). Definice jsou si na první pohled velmi podobné a až při bližším zkoumání lze pozorovat rozdíl v tom, že zatímco vzdělávání chápe kvalitu života jako stav, pedagogika se více zaměřuje na konkrétní rozvoj jednotlivců ve zmíněných aspektech.

Celkově vzato je obecně uznávaná definice kvality života v pedagogice spojována s dynamickým rozvojem jednotlivců. Kromě toho je zde patrné propojení první (subjektivní a objektivní), druhé (vnitřní a vnější) a třetí (individuální a společenské) úrovně kvality života. Z toho vyplývá, že dynamickým procesem lze s kvalitou života pracovat a měnit její podobu i na vnitřní úrovni jedince, která je pro celkový růst zásadní. Vnitřní kvalita života, která se soustředí na jednotlivce, bývá často subjektivní, protože vychází nejen z objektivně měřitelných aspektů jeho stavu, ale hlavně z jeho osobních pocitů spokojenosti a vnímání vlastního života (Andráško, 2013).

Z hlediska všeobecného, hodnoty vnímáme jako interdisciplinární pojem (zkoumá více pojetí v různých vědních disciplínách). Hodnota patří například k ústředním aspektům axiologie, pedagogiky, psychologie, sociologie, ekologie, práva a jiných vědních oborů. Díky tomu dnes rozlišujeme hodnoty etické, ekologické, politické, užitkové nebo jiné podle dalších kritérií (Brožík, 2007). Autoři hodnotu kromě uvedeného spojují i s rozvojem lidského myšlení a cítění. Souvisí tedy se schopností uvažovat o světě i o sobě samém. Například se jedná o otázky jako kdo jsem, odkud pocházím a kam patřím (Rosenzweig, 1991). Pomáhají nám orientovat se v náročných životních situacích, kterých v dnešním světě stále přibývá, a poskytují jistotu ve vzájemných interakcích mezi lidmi, bez ohledu na jejich rasu, vzdělání, národnost a inteligenci. Dále slouží jako důležitý most mezi generacemi a mohou chránit ty, kteří to potřebují (Střelec, 2006). Ve Všeobecném encyklopedickém slovníku je vymezena jako obecný pojem pro všechno, čeho si ceníme nebo vážíme. Hodnota je to, co je vzácné, čemu se člověk věnuje, za čím je ochotný jít a něco obětovat. Mnohé hodnoty jsou těžko slučitelné, a proto se vytváří hierarchie hodnot (Paulička, 2002).

V pedagogice jsou hodnoty chápány jako klíčový prvek ve vzdělávacím procesu a osobnostním rozvoji žáků. Výchova k hodnotám je integrální součástí školního vzdělávání a zahrnuje formování etických, sociálních a morálních principů, které ovlivňují chování a postoje jednotlivců i společností (Lovat et al., 2011).

Hodnotové orientace jsou poté v širokém pojetí strukturovaný soubor hodnot, které jedinec, skupina nebo společnost přijímá. Představuje stabilní systém a ukazatel směřování, jenž ovlivňuje a řídí chování jednotlivce (Rosenzweig, 1991). Tento systém zahrnuje strukturu, znaky a funkce, což činí hodnotovou orientaci klíčovou součástí naší osobnosti. Umožňuje nám rozlišovat mezi dobrým a špatným, podstatným a nepodstatným a zároveň odráží naše životní zkušenosti (Göbelová, 2008).

Kvalita života, hodnoty i hodnotová orientace kromě obecného a konkrétního významu v různých oblastech zájmu hrají zásadní roli i ve vývoji dospívajících (Kováč, 2007). Pokud vezmeme v potaz fakt, že v období adolescence, ve kterém se středoškolská mládež nachází se formují návyky pro budoucí život a jedná se o jedno z nejnáročnějších období vůbec, tak si musíme připustit, že kvalita života, hodnoty a hodnotové orientace představují v tomto období stěžejní aspekt ve vývoji osobnosti (Kraus, 2006). Důležitou součástí tohoto procesu je i sociální prostředí, ve kterém se dospívající pohybují. Například rodina, škola a vrstevnické skupiny významně ovlivňují jejich hodnotové preference a vnímání kvality života. Podpora ze strany blízkých osob a pozitivní sociální vazby mohou přispět k lepší schopnosti zvládat stres a rozhodovat se v souladu s vnitřně přijatými hodnotami. Naopak absence stabilního zázemí a nepřehledné či rozporuplné hodnotové vzory mohou vést k dezorientaci a nejistotě v otázkách vlastního směřování (Mareš, 2007).

Současné výzkumy zabývající se vztahem kvality života a hodnotové orientace

Je zapotřebí zdůraznit, že výzkumů na téma kvality života a hodnotové orientace je nespočet. Převážná většina je ale realizována buďto na oblast kvality života nebo hodnotové orientace. Kombinace obou témat výhradně zaměřených na problematiku středoškolské mládeže alespoň v tuzemsku není tak častá. Autoři jako Příkrylová (2018) nebo Pavelková (2015) spíše cílí na výzkumy populace se specifickými potřebami, zatímco Čepelová a Barnová (2020) se zabírají populací starších dospělých.

Velmi blízkým výzkumem je ten od Boubelové (2019), který se zabýval zjišťováním vztahů mezi hodnotovými orientacemi a spokojeností u mladých dospělých ve věku 20–30 let. Nejvíce zastoupena 113 respondenty byla věková skupina 20 let, kterou lze považovat za relevantní té zkoumané v disertační práci. Závěry výzkumu ukázaly souvislosti mezi hodnotovou orientací a životní spokojeností. Hodnotová orientace zaměřená na hodnoty, jako je rodina, děti, pravda, mír a poznání, statisticky vykazuje vyšší celkovou životní spokojenost a větší spokojenost v různých dílčích oblastech než orientace, která preferuje hodnoty jako zajímavou práci, vzdělání a úspěch v zaměstnání. Mezi další výsledky patřila zjištění mezi jednotlivými shluky a sice, že například hodnotová orientace zaměřená na svobodu vykazuje vyšší celkovou spokojenost než orientace na přátelství.

Škoda (2016) ve svém výzkumu sledoval vztah mezi hodnotovými orientacemi, stresem a kvalitou života. Mezi respondenty byl i značný počet adolescentů o celkovém počtu 271. Výsledky výzkumu ukázaly souvislosti mezi vysokou mírou stresu a nízkou kvalitou života. Kromě toho byl prokázán vztah materialisticky orientovaných jedinců, stresem a kvalitou života. Dále se projevil vztah nízké kvality života se stresem jako rozhodujícím determinantem. A konečně byla zjištěna větší materialistická hodnotová orientace u mužů než u žen. Tento výsledek automaticky podle autora výzkumu neznamena nižší spokojenost s kvalitou života mužské populace.

Zjištění od Čepelové a Barnové (2020) ukazují, že psychická kvalita života koreluje se vzdělávací, ekonomickou a estetickou hodnotovou orientací a kvalita sociálních vztahů se sociální a ekonomickou hodnotovou orientací. Mimo to autorky konstatují reciproční vztah mezi hodnotovou orientací a kvalitou života. Znamená to, že lidé, kteří upřednostňují hodnoty, jako jsou znalosti, vzdělání a ekonomická stabilita, mají tendenci zažívat vyšší kvalitu života. Vysoká kvalita života může zároveň povzbudit lidi, aby si těchto oblastí ještě více vážili. Tento vztah znamená, že zaměření na osobní a vzdělávací růst spolu s ekonomickým zabezpečením může zlepšit životní spokojenost a posílit tyto hodnoty jako vůdčí zásady.

Reciproční vztah kvality života a hodnotové orientace má neoddiskutovatelný dopad na existenci člověka jako takového. Kromě několika představených výzkumů to potvrzují další, avšak ty zahraniční. Jmenovat můžeme studie od Tan et al. (2006) nebo Dittmar a Isham (2022). Je proto zcela jistě žádoucí se vztahy mezi oběma oblastmi zabývat a přinášet nové, aktuální zjištění především na území České republiky. Realizaci výzkumů na toto téma vidí autor jako důležitý stavební kámen pro zlepšení celkové situace minimálně českého školství, protože je to právě škola, kde dospívající tráví většinu času dne. Pochopení současného stavu kvality života a hodnotových orientací napomůže jejich dalšímu rozvoji.

Metodika a design výzkumu

Cílem výzkumu je posouzení závislosti mezi kvalitou života a hodnotovou orientací u středoškolské mládeže v Moravskoslezském kraji, konkrétně ve městě Ostrava. V souladu s hlavním cílem byla stanovena hlavní hypotéza, jejíž smyslem je poskytnout jasné předpoklady, které výzkum ověřuje. Takový základní rámec umožňuje zaměřit se na specifické vztahy mezi proměnnými.

Hypotézy

Hypotéza číslo 1

je zároveň považována za hlavní a vychází přímo z hlavního cíle. **Předpokládáme** v ní, že budou silné pozitivní korelace mezi některými oblastmi kvality života a hodnotové orientace u středoškolačů navštěvujících gymnázium a SOU.

Předpoklad je založený na teoreticko-empirických základech problematiky kvality života a hodnotových orientací. Výzkumy od Schwartze (2007) nebo Hrynove (2018) ukázaly, že vnímání kvality života může být ovlivněno hodnotovými orientacemi jedince. Teorie hodnot od Sprangera, Schwartze nebo Vonkomera prokázaly, že hodnoty formují rozhodování, chování a vnímání různých aspektů života. Tyto hodnoty mohou ovlivnit to, jak jednotlivci hodnotí svou kvalitu života.

Charakteristika výběrového souboru

Výběrový soubor tvoří žáci čtvrtých maturitních ročníků jednoho vybraného čtyřletého gymnázia a jednoho vybraného SOU v Ostravě. Z celkového počtu $N = 256$ žáků zapsaných v maturitních ročnících gymnázia a SOU se výzkumu účastnilo $N = 242$ plně anonymizovaných respondentů v zastoupení 107 dívek a 135 chlapců. Výběrový soubor byl dále pročištěn od respondentů s vysoce nekonzistentními odpověďmi. Celkový počet respondentů po pročištění je $N = 237$ ve složení 105 dívek (44,30 %) a 132 chlapců (55,70 %).

Metody výzkumu

Zvolený výzkum má kvantitativní charakter, což vychází z několika klíčových důvodů. Především byla zohledněna vhodnost přístupu vzhledem k tématu, tedy pedagogickému vymezení kvality života a hodnotové orientace, a také k možnostem realizace výzkumu. Důležitou roli sehrála i obecná charakteristika kvantitativních metod, které umožňují objektivní a standardizované zkoumání. Tuto skutečnost potvrzují i předchozí studie např. Fayers a Hays (2023) zdůrazňují, že kvantitativní metody jsou pro výzkum kvality života a hodnotové orientace vhodné právě díky své systematičnosti a možnosti získat měřitelná data.

Použité metody

Ve výzkumu byly použity standardizované dotazníky pro hodnocení kvality života SQUALA a dotazník HO-PO-MO (část HO) pro vyhodnocení hodnotových orientací. Dotazník pro kvalitu života SQUALA je standardizovaný nástroj určený k měření subjektivní kvality života (Zannotti & Pringuey, 1992). Je založen na sebehodnocení respondenta a umožňuje posoudit různé oblasti (dimenze) kvality života z perspektivy toho, jak je vnímá a hodnotí samotný respondent. Jednotlivé dimenze jsou zaměřeny na abstraktní hodnoty (SQL1), zdraví (SQL2), blízké vztahy (SQL3), volný čas (SQL4), základní potřeby (SQL5) jak uvádí autoři české verze dotazníku Dragomírecká a Škoda (1997).

Dotazník pro zjišťování hodnotové orientace HO-PO-MO od Vonkomera (1991) aplikuje teoretický základ vycházející ze Sprangerovy typologie hodnotových orientací a posuzuje to, jak jednotlivci upřednostňují různé hodnotové orientace. Především první část dotazníku HO zaměřena na pět oblastí hodnotových orientací (vzdělávací, estetickou, mravní, ekonomickou a sociální) je v souladu se Sprangerovou typologií (Čepelová & Barnová, 2020).

Data získaná v průběhu výzkumu byla analyzována pomocí statistických metod s cílem ověřit předpokládané vztahy mezi kvalitou života a hodnotovou orientací středoškolačů. Nejprve byla aplikována deskriptivní statistika, která poskytla souhrnné charakteristiky jednotlivých proměnných, včetně aritmetického průměru, mediánu, směrodatné odchylky a rozptylu. Tyto ukazatele umožnily detailněji porozumět základním rysům analyzovaného souboru. Pro ověření předpokladu normality rozložení dat byl použit Shapiro-Wilkův test (Shapiro & Wilk, 1965). Následně byla data testována pomocí korelační analýzy s využitím Pearsonova korelačního koeficientu.

Analýza a interpretace výsledků

Statistické ověření hypotézy číslo 1

bylo provedeno následovným způsobem. Nejprve byla stanovena nulová hypotéza H_{01} , která má následující podobu:

Předpokládáme, že budou silné pozitivní korelace mezi některými oblastmi kvality života a hodnotové orientace u středoškoláku navštěvující gymnázium a SOU.

Proti ní byla postavena hypotéza alternativní H_{A1} , která má podobu:

Předpokládáme, že nebudou silné pozitivní korelace mezi některými oblastmi kvality života a hodnotové orientace u středoškoláku navštěvující gymnázium a SOU.

Výsledky ze souhrnné korelační matice dostupné v tabulce 1 ukazují na silné pozitivní korelace v několika oblastech hodnotových orientací a kvality života. Silně pozitivní korelace nabývající hodnotu ($r = 0,65$) mezi ekonomickou oblastí hodnotové orientace a oblastí kvality života SQL2 – zdraví. Dále silně pozitivní korelace nabývající hodnotu ($r = 0,71$) mezi estetickou oblastí hodnotové orientace a oblastí kvality života SQL1 – abstraktní hodnoty.

Rozhodnutí o přijetí nulové hypotézy

je v našem případě podpořeno statistickým testováním – konkrétně výsledky souhrnné korelační matice a stejně tak i výsledky z předchozích výzkumů viz sekce hypotézy. Můžeme tvrdit, že v našem výběrovém souboru existují silné pozitivní korelace mezi některými oblastmi kvality života a hodnotové orientace u středoškoláku navštěvující gymnázium a SOU.

Kromě výše uvedených korelací existují i jiné a např. se jedná o středně silnou kladnou korelaci ($r = 0,43$) mezi sociální oblastí hodnotové orientace a oblastí kvality života SQL5 – základní potřeby. Vztah by mohl být vysvětlen tím, že žáci, kteří se orientují na sociální hodnoty (kontakt s ostatními lidmi, empatie a altruismus) mohou lépe uspokojovat své základní potřeby, protože jejich sociální orientace podporuje vzájemnou pomoc a sdílení zdrojů. Všechny výsledky jsou dostupné v tabulce 1.

Diskuze

Výsledky výzkumu se překrývají s výzkumem od Boubelové (2019) především v oblastech hodnotových orientací. Autorka se zaměřovala na vztah hodnotových orientací a spokojenosti, z čehož můžeme usuzovat přesah i do kvality života, protože spokojenost je jedním z důležitých faktorů, který kvalitu života ovlivňuje. Za velmi pozitivní kromě překryvů považujeme i věkové téměř identické složení části spektra respondentů. Porovnání výsledků s výzkumem od Boubelové (2019) přináší shodu v oblasti hodnotových orientací přenesenou do kontextu subjektivní spokojenosti a kvality života. Oba výzkumy zdůrazňují důležitost hodnotových orientovaných na nemateriální aspekty života jako klíčové pro subjektivní spokojenost.

Konkrétně Boubelová (2019) naznačuje, že materiální orientace jako je upřednostňování majetku a dalších movitých a nemovitých věcí je spojena s nižší životní spokojeností. Naopak postmaterialistické hodnoty estetické a intelektuální jsou spojené s vyšší spokojeností a pocitem smyslu života. V případě tohoto výzkumu se estetická hodnotová orientace vázala k oblastí kvality života abstraktních hodnot a dohromady přispívaly k osobnímu růstu, emocionální inteligenci a vyšší kvalitě života. Výsledků bylo dosaženo testováním hlavní hypotézy.

Ke stejnému zjištění jako Boubelová (2019) dospěl i Škoda (2016) jehož výzkum rovněž zdůrazňuje, že materialistická hodnotová orientace negativně koreluje s vyšší kvalitou života. Naopak hodnoty spojené s osobním růstem a duchovnem podporují vyšší životní spokojenost a odolnost vůči stresu. I přes to, že se tento výzkum nezaměřuje přímo na stres, poukazuje na vliv hodnot na subjektivní spokojenost. To může nepřímo ovlivnit zvládání stresu. Například estetická orientace podporuje rozvoj emocionální inteligence a abstraktního myšlení, jak dokládá náš výzkum, a to může zlepšit zvládání stresových situací. Výsledků bylo dosaženo testováním hlavní hypotézy.

Zaměříme-li se na zjištění nad rámec testované hypotézy zjistíme, že konkrétně v oblastech kvality života a hodnotových orientací jsme vysledovali další relevantní zjištění. Některé z nich se dokonce slučovaly se závěry současných výzkumů, zatímco ta ostatní nemohla být pro absenci odpovídajících zjištění srovnána a můžeme je považovat za rozdílné.

Tabulka 1 Korelační matice – výsledky analýzy pro hypotézu číslo 1

Proměnná	Statistika	Vzdělávací	Estetická	Mravní	Ekonomická	Sociální	SQL1	SQL2	SQL3	SQL4	SQL5
Vzdělávací	Pearsonova korelace	1,000	-0,344**	-0,163**	-0,102	-0,392**	0,043	-0,009	-0,011	0,059	-0,056
	t Statistika		-5,612	-2,538	-1,573	-6,536	0,659	-0,135	-0,165	0,910	-0,856
	T-kritická hodnota ($\alpha=0,05$)	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651
Estetická	Pearsonova korelace	-0,344**	1,000	-0,288**	-0,165**	-0,143*	0,710*	-0,004	-0,138	-0,080	-0,033
	t Statistika	-5,612		-4,609	-2,561	-2,207	15,456	-0,059	-0,585	-1,231	-0,510
	T-kritická hodnota ($\alpha=0,05$)	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651
Mravní	Pearsonova korelace	-0,163**	-0,288**	1,000	-0,302**	-0,152**	-0,099	-0,044	0,095	-0,002	-0,025
	t Statistika	-2,538	-4,609		-4,864	-2,364	-1,527	-0,671	1,462	-0,034	-0,377
	T-kritická hodnota ($\alpha=0,05$)	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651
Ekonomická	Pearsonova korelace	-0,102	-0,165**	-0,302**	1,000	-0,452**	0,000	0,652**	-0,040	-0,019	0,045
	t Statistika	-1,573	-2,561	-4,864		-7,417	0,003	13,182	-0,615	-0,293	0,696
	T-kritická hodnota ($\alpha=0,05$)	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651
Sociální	Pearsonova korelace	-0,392**	-0,143*	-0,152**	-0,452**	1,000	-0,048	-0,163**	0,001	0,033	0,433**
	t Statistika	-6,536	-2,207	-2,364	-7,417		-0,743	-2,531	0,010	0,504	7,364
	T-kritická hodnota ($\alpha=0,05$)	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651
SQL1	Pearsonova korelace	0,043	0,710*	-0,099	0,000	-0,048	1,000	0,070	-0,038	-0,062	0,008
	t Statistika	0,659	15,456	-1,527	0,003	-0,743		1,072	-0,583	-0,952	0,116
	T-kritická hodnota ($\alpha=0,05$)	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651
SQL2	Pearsonova korelace	-0,009	-0,004	-0,044	0,652**	-0,163**	0,070	1,000	-0,111*	-0,104	0,026
	t Statistika	-0,135	-0,059	-0,671	13,182	-2,531	1,072		-1,709	-1,605	0,395
	T-kritická hodnota ($\alpha=0,05$)	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651
SQL3	Pearsonova korelace	-0,011	-0,138	0,095	-0,040	0,001	-0,038	-0,111*	1,000	0,414*	-0,111*
	t Statistika	-0,165	-0,585	1,462	-0,615	0,010	-0,583	-1,709		6,972	-1,717
	T-kritická hodnota ($\alpha=0,05$)	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651
SQL4	Pearsonova korelace	0,059	-0,080	-0,002	-0,019	0,033	-0,062	-0,104	0,414*	1,000	0,096
	t Statistika	0,910	-1,231	-0,034	-0,293	0,504	-0,952	-1,605	6,972		1,473
	T-kritická hodnota ($\alpha=0,05$)	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651
SQL5	Pearsonova korelace	-0,056	-0,033	-0,025	0,045	0,433**	0,008	0,026	-0,111*	0,096	1,000
	t Statistika	-0,856	-0,510	-0,377	0,696	7,364	0,116	0,395	-1,717	1,473	
	T-kritická hodnota ($\alpha=0,05$)	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651	1,651

n=237

* Korelace je signifikantní na hladině významnosti α 0,05 (jednostranná).** Korelace je signifikantní na hladině významnosti α 0,01 (jednostranná).

Zdroj: vlastní zpracování

Závěr a doporučení

Příspěvek měl za cíl ukázat, zda existují závislosti mezi kvalitou života a hodnotovými orientacemi u středoškolské mládeže na vybraných typech středních škol. Z nalezených korelací a výsledků vyplývá potřeba komplexního přístupu k rozvoji kvality života a hodnotových orientací dospívajících. Výsledky naznačují, že harmonizace různých hodnotových oblastí by mohla pomoci mladým lidem lépe zvládat vnitřní napětí mezi osobními cíli, jako je akademický nebo ekonomický úspěch, a společenskými hodnotami, jako jsou sociální vazby a kulturní aktivity.

Podpora finanční a kariérní gramotnosti

Silná pozitivní korelace ($r = 0,65$) mezi ekonomickou oblastí hodnotové orientace a oblastí kvality života SQL2 – zdraví ukazuje, že ekonomická stabilita hraje důležitou roli ve vnímání zdraví. To naznačuje, že vzdělávací instituce by měly klást důraz na finanční gramotnost a kariérní vzdělávání, aby žáci získali dovednosti potřebné pro zvládání profesních a finančních výzev. Zajištění těchto kompetencí může snížit stres spojený s nejistotou v oblasti budoucího zaměstnání a zdraví.

Podpora uměleckého a kulturního rozvoje

Silná pozitivní korelace ($r = 0,71$) byla zjištěna mezi estetickou hodnotovou orientací a oblastí kvality života SQL1 – abstraktní hodnoty. Tato souvislost potvrzuje význam uměleckých a kulturních aktivit pro osobní růst a vnitřní spokojenost adolescentů. Školy by proto měly rozvíjet programy podporující kreativitu a estetické cítění, například prostřednictvím výtvarných, hudebních nebo literárních projektů. Tyto aktivity nejen posilují cit pro krásu a harmonii, ale mohou také přispět k hlubšímu vnímání smyslu života.

Rozvoj sociálních dovedností a komunitní angažovanosti

Středně silná pozitivní korelace ($r = 0,43$) mezi sociální oblastí hodnotové orientace a oblastí kvality života SQL5 – základní potřeby naznačuje, že žáci s výraznějšími sociálními hodnotami mohou lépe naplňovat své základní potřeby. Výzkumy Spinrada a Eisenberga (2014) potvrzují, že rozvoj empatie a prosociálního chování posiluje komunitní vazby a zvyšuje celkovou životní spokojenost. Školy by proto měly podporovat dobrovolnické aktivity, týmovou spolupráci a výchovné programy zaměřené na sociální dovednosti, které žákům pomohou lépe se orientovat v mezilidských vztazích a zvýšit pocit sounáležitosti.

Literatura

- ▣ ANDRÁŠKO, I. (2013). *Quality of life: an introduction to the concept*. Masarykova univerzita.
- ▣ ČEPELOVÁ, S. & BARNOVÁ, S. (2020). Quality of life and value orientation of university students in middle-adulthood. *Acta Educationis Generalis*, 10(1), 68–80. <https://doi.org/10.2478/atd-2020-0005>
- ▣ BESIKA, A., SCHOOLER, J. W., VERPLANKEN, B., MRAZEK, A. J. & IHM, E. D. (2022). A relationship that makes life worth-living: Levels of value orientation explain differences in meaning and life satisfaction. *Heliyon*, 8(1), eo8802. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.eo8802>
- ▣ BOUBELOVÁ, A. (2019). *Hodnotové orientace a spokojenost mladých dospělých* [Rigorózní práce, Univerzita Karlova]. Digitální knihovna UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/115530>
- ▣ BROŽÍK, V. (2004). *Hodnotenie a hodnoty*. Prešov.
- ▣ DITTMAR, H. & ISHAM, A. (2022). Materialistic value orientation and wellbeing. *Current Opinion in Psychology*, 46, 101337. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101337>
- ▣ DRAGOMIRECKÁ, E. & ŠKODA, C. (1997). Kvalita života: Vymezení, definice a historický vývoj pojmu v sociální psychiatrii. *Česká a slovenská psychiatrie*, 93(2), 102–108. <https://www.medvik.cz/bmc/link.do?id=bmc97011241>
- ▣ EVANS, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Brooks/Cole Publishing.

- ▣ FAYERS, P. & HAYS, R. (2023). *Assessing Quality Of Life In Clinical Trials: Methods and Practice*. Oxford Academic.
- ▣ GISMI, K. J. (2021). An assessment of academic orientation towards entrepreneurship among the youth. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 4(8), 53–57. <https://journal.ijresm.com/index.php/ijresm/article/view/1177>
- ▣ GÖBELOVÁ, T. (2008). *Hodnotová výchova v pedagogické praxi*. Ostravská univerzita.
- ▣ HAVRÁNEK, B. (1989). *Slovník spisovného jazyka českého*. Academia.
- ▣ HAVRÁNKOVÁ, A. (2024). *Vliv informačního přehlcení na psychiku adolescentů a strategie jeho zvládnutí* [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. Digitální knihovna UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/188006>
- ▣ HRYNOVA, O. M. (2018). Psychologické osoblivosti stanovlenia tsinnisnykh oriientsii osobystosti v piznomu yunatskomu vitsi [Psychological peculiarities of formation of personality value orientations in late adolescence]. *Problemy pedahohichnoi ta vikovoi psykhologii—Problems of pedagogical and age psychology*, 6, 9–13. <https://psyjournal.kubg.edu.ua/article/view/1177>
- ▣ CHOBOTOVÁ, T. (2024). *Hodnotové orientace a strategie nastupujících generací (X, Y, Z)* [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. Digitální knihovna UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/191066>
- ▣ KOVÁČ, D. (2007). *Psychologiu k metanoi*. Veda.
- ▣ KRAUS, B. (2006). *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. Paido.
- ▣ LOVAT, T., DALLY, K., CLEMENT, N., & TOOMEY, R. (2011). Values pedagogy and teacher education: Re-conceiving the foundations. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 31–44. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n7.3>
- ▣ MAREŠ, J. (2007). *Kvalita života u dětí a dospívajících*. 2. MSD.
- ▣ MISRA, S. & STOKOLS, D. (2012). Psychological and health outcomes of perceived information overload. *Environment and Behavior*, 44(6), 737–759. <https://doi.org/10.1177/0013916511404408>
- ▣ NOROZI, S. A. (2023). The nexus of holistic wellbeing and school education: A literature-informed theoretical framework. *Societies*, 13(5), 113. <https://doi.org/10.3390/soc13050113>
- ▣ OADES, L. G., ROBINSON, P., GREEN, S. & SPENCE, G. B. (2014). Towards a positive university. In A. C. Parks (Ed.), *Positive psychology in higher education* (pp. 5–12). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315829692>
- ▣ OBILOR, E. I. & AMADI, E. C. (2018). Test for significance of Pearson's correlation coefficient. *International Journal of Innovative Mathematics, Statistics & Energy Policies*, 6(1), 11–23. https://www.researchgate.net/publication/343609693_Test_for_Significance_of_Pearson%27s_Correlation_Coefficient_r
- ▣ OBORNÁ, D. (2017). *Vliv stresových faktorů na životní spokojenost* [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální knihovna UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/90298>
- ▣ PAULIČKA, I. (2002). *Všeobecný encyklopedický slovník G-L*. Ottovo nakladatelství – Cesty.
- ▣ PAVELKOVÁ, J. (2015). *Kvalita života a hodnotová orientace dětí a mládeže v ústavní výchově* [Diplomová práce, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně]. Digitální knihovna UJEP. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/68915>
- ▣ PRŮCHA, J., BÍLÁ, J. & KOUTECKÝ, J. (2003). (2003). *Pedagogický slovník* (4 vyd.). Portál.
- ▣ ROSENZWEIG, M. (1991). *Životní hodnoty*. Komenium.
- ▣ PŘIKRYLOVÁ, M. (2018). *Hodnotová orientace a kvalita života jedince s ADHD* [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. Digitální knihovna Masarykova univerzita. https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/40217/prikrylov%C3%A1_2018_dp.pdf
- ▣ SCHOBER, P., BOER, C. & SCHWARTE, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- ▣ SCHWARTZ, S. H. (2007). Universalism values and the inclusiveness of our moral universe. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(6), 711–728. <https://doi.org/10.1177/0022022107308992>

- ▣ SPINRAD, T. L. & EISENBERG, N. (2014). Empathy, prosocial behavior, and positive development in schools. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 82–98). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203884089-19/empathy-prosocial-behavior-positive-development-schools-tracy-spinrad-nancy-eisenberg>
- ▣ STŘELEČ, S. (2006). *Studie z teorie a metodiky výchovy 2*. Masarykova Univerzita.
- ▣ ŠKODA, J. (2016). *Hodnotová orientace, stres a kvalita života* [Diplomová práce, Pražská vysoká škola psychosociálních studií]. Digitální knihovna Pražské vysoké školy psychosociálních studií. https://www.pvpsps.cz/data/2016/12/09/15/skoda_jakub.pdf
- ▣ TAN, S. J., TAMBYAH, S. K. & KAU, A. K. (2006). The influence of value orientations and demographics on quality-of-life perceptions: Evidence from a national survey of Singaporeans. *Social Indicators Research*, 78(1), 33–59.
<https://doi.org/10.1007/s11205-005-7158-z>
- ▣ VONKOMER, J. 1991. *Dotazník na zisťovanie hodnotových orientácií, postojev k hodnotám a motivácie výkonu*. Psychodiagnostika.
- ▣ WORLD HEALTH ORGANIZATION (2020). "WHOQOL: Measuring Quality of Life". Dostupné 19.3.2025 z <https://www.who.int/toolkits/whoqol>
- ▣ YUE, T., ZHANG, X., LIU, Y. & WANG, L. (2025). Values conflicts from a psychological perspective: Impact and theoretical explanation. *Advances in Psychological Science*, 33(2), 351.
- ▣ ZANNOTTI, M. & PRINGUEY, D. (1992). A method for quality of life assessment in psychiatry: The S-QUA-LA (Subjective QUALity of Life Analysis). *Quality of Life News Letter*, 4(6).
- ▣ SHAPIRO, S. S. & WILK, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3–4), 591–611. <https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591>

Tabuizované témy v špeciálnych výchovných zariadeniach

Albín Škoviera – Hedvika SYKOVÁ

Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická

Keď v roku 2003 vyšla kniha psychológa Petra Bakalára *Tabu v sociálnych viedach*, vyvolala nielen v akademickej obci, ale najmä v českých a slovenských ľavicových intelektuálnych kruhoch, značný rozruch. Reakcie boli v širokej škále – od nezastieraných sympatií k autorovi, že našiel odvahu odkrývať viaceré tabu (o ktorých sa „nepatrí“ písať a hovoriť), až po tvrdú, často viac ideologickú, než odbornú kritiku a odsúdenie. Možno nie vo všetkom, ale iste v mnohom, autor „zaťal do živého“.

Tabu sa týka „bud' toho, čo sa v danej kultúre považuje za sväté, posvätné, nedotknuteľné, alebo toho, čo sa považuje za nebezpečné, zakázané, nečisté, zlovestné; znamená súčasne zákaz aj ochranu tabuizovaného objektu (predmetu, osoby činnosti). Porušenie tabu podlieha sankciám“ (Všeobecný encyklopedický slovník– S-Ž, 2002, s. 463). Odhaľovanie viacerých tabu je, na jednej strane, vďaka rozšíreniu nášho poznania, oslobodzujúce, na druhej strane je ohrozujúce – jednak pre tých, ktorí tabu odkrývajú, následky pocítil aj P. Bakalár, jednak pre tých, ktorí z toho, ako fungujú veci pod pokrievkou a za oponou, doteraz nejakým spôsobom profitovali. Tabu zvyčajne zahŕňa citlivé alebo kontroverzné témy. Akonáhle sa vytiahnu na svetlo a zverejnia sa, môžu vyvolať obranné reakcie, odpor, verbálnu i brachiálnu agresiu, ale aj úzkosť.

Špeciálne výchovné zariadenia, myslíme tým predovšetkým diagnostické a reedukačné centrá, sú pre širšiu spoločnosť v istom zmysle *terra incognita* – krajina nepoznaná. Vonkajší svet nevie temer nič o dôvodoch umiestnenia detí, ani nič o diametrálne odlišných pohľadoch na problematiku prevýchovy očami odborníkov a pracovníkov zariadení na jednom „brehu rieky“ a očami byrokratickej mašinerie a očami všeobjímajúcich aktivistov, ktorí sú na druhom brehu. Ak sa aj niečo objaví v médiách „vo verejnom priestore“, ide zväčša o tragickú udalosť alebo vážne zlyhanie pracovníka. Teda udalosti, ktoré len ďalej potvrdzujú negatívny obraz o tomto type zariadení a o ľuďoch, ktorí v nich pracujú (Škoviera, 2024).

Nielen cieľová skupina detí vo veku od 12 do 18 rokov, pre ktorých sú zariadenia určené, ale aj personál, systém práce, pravidlá spoločného života v zariadeniach, účelnosť priestorov a celý rad ďalších vecí sú, aj keď ide o školské zariadenia, iné ako v bežnej škole. Sú to totiž zariadenia určené pre deti s narušenou emocionalitou, problémovým správaním a poruchami správania, u ktorých je nariadená ústavná starostlivosť, alebo uložená ochranná výchova.

Účel a funkcie zariadenia pre ústavnú starostlivosť a ochrannú výchovu možno podľa O. Matouška (1995) zhrnúť do troch kľúčových oblastí, ktoré sa odrážajú v štruktúre a poslaní takýchto zariadení.

➤ Podpora a starostlivosť

Ústavná starostlivosť poskytuje potrebné zázemie a podporu deťom a mladistvým, ktorí nemôžu z rôznych dôvodov vyrastať v rodinnom prostredí. Táto funkcia zahŕňa zabezpečenie základných životných potrieb a vytváranie stabilného a bezpečného prostredia, ktoré je často alternatívou k dysfunkčným alebo nefunkčným rodinám.

➤ Výchova a resocializácia

Ide o úsilie napraviť nežiaduce správanie a zamerať sa na rozvoj sociálnych, komunikačných a osobnostných zručností potrebných pre fungovanie v bežnom živote. Táto funkcia zahŕňa výchovné programy, terapeutické intervencie a špecializované aktivity zamerané na socializáciu.

➤ Obmedzenie, vylúčenie a represie

Zariadenia môžu tiež plniť funkciu obmedzujúcu a represívnu, a to najmä v prípade detí s vážnymi problémami v správaní alebo s kriminálnou minulosťou. Táto funkcia je tu preto, aby chránila spoločnosť a zaistila bezpečnosť nielen samotných detí, ale aj ich okolia. Obmedzenie voľného pohybu a kontrolované prostredie pomáha predchádzať ďalším prejavom rizikového správania a umožňuje pracovať na zmene postoja klienta k jeho správaniu (Matoušek, 1995, s. 22).

Kľúčovú úlohu v tomto systéme má vychovávateľ. Na jednej strane vytvára bezpečné prostredie, kde si deti môžu osvojiť pozitívne vzorce správania, získať pocit stability a dôvery a naučiť sa lepšie zvládať svoje emócie a konflikty, je pre nich emocionálnou oporou, na druhej strane zaistuje dodržiavanie pravidiel a poriadku, ktoré sú základnou súčasťou bezpečného prostredia. (Morávek, 2023).

Autori majú v rámci príspevku tri ašpirácie:

zvýšiť záujem odborníkov a ďalších pracovníkov o tabuizované témy, ktoré sú spojené so špeciálnymi výchovnými zariadeniami, pretože tabu považujú za dôležitý faktor kvality procesu prevýchovy,
v rámci kvalitatívneho výskumu identifikovať aspoň niektoré z nich,
posilniť odvahu zainteresovaných pomenúvať problémy pravými menami.

Vymedzenie výskumu a jeho organizácia

So značnou určitosťou možno predpokladať, že špeciálne výchovné zariadenia, aj vzhľadom na svoj charakter, sú spojené s viacerými tabu. Nato, aby sme sa pokúsili identifikovať aspoň niektoré z nich, sme zvolili kvalitatívny výskumný dizajn, ktorého nosnou výskumnou metódou bol pološtrukturovaný rozhovor a technikou spracovania informácií bolo kódovanie vychádzajúce zo zakotvenej teórie (Strauss, Corbinová, 1999). Okruhy sme špecifikovali v predvýskume (jeden informant). Celkove nám rozhovor poskytlo päť informantov. Išlo o troch mužov a dve ženy, každý z nich bol vychovávateľom v inom špeciálnom výchovnom zariadení a priemerná dĺžka ich pedagogickej praxe bola temer 16 rokov.

Tým, ktorí prejavili záujem sa na výskume podieľať bol najskôr zaslaný informovaný súhlas so všetkými podrobnosťami výskumu a následne sme si dohodli presný dátum, miesto a čas stretnutia. Zber dát prebehol v priebehu januára – marca 2025, prostredníctvom rozhovorov a pozorovaním jedincov. Všetky rozhovory boli nahrávané na diktafón so súhlasom účastníkov a ich dĺžka bola približne 60 minút. Následne boli doslovne prepísané a zaznamenané do textu. Všetkým zúčastneným sme poďakovali za spoluprácu a dohodli sme sa, že po dokončení im práca bude zaslaná, aby boli oboznámení s výsledkami výskumu.

Výskumný problém sme, v súlade s Gavorom (2010), vymedzili hlavnou výskumnou otázkou:

„Čo vychovávatelia považujú za tabuizované témy v prostredí špeciálnych výchovných zariadení a ako sa to premieťa do ich práce?“

Čiastkové, jednotlivé oblasti upresňujúce, otázky boli:

- ❖ Čo by sa nemalo dostať v „žiadnom prípade“ za hranice zariadenia?
- ❖ Čo by sa nemalo dostať „do uší“ vedenia zariadenia?
- ❖ Premietajú sa tabu do vzťahov k deťom v zariadení?
- ❖ Premietajú sa tabu do vzťahov s kolegami na pracovisku?

Cieľom výskumu bolo jednak identifikovať výskyt problémov, o ktorých sa v oblasti práce v špeciálnych výchovných zariadeniach nehovorí, jednak poskytnúť prehľad o prístupe pracovníkov k týmto témam. Zámerom je preskúmať a pochopiť vplyv tabuizovaných tém na výchovu a prístup k deťom v prostredí špeciálnych výchovných zariadení.

Analýza a interpretácia dát

Pri analýze dát kvalitatívneho výskumu sme využili otvorené, axiálne i selektívne kódovania (Švaříček a Šedová, 2007), čo nám umožnilo prepojiť vzniknuté kategórie, identifikovať vzťahy medzi nimi a vymedziť hlavné témy a kľúčové vzorce, na základe ktorých môže vzniknúť zakotvená teória. Kódy sa v rozhovoroch pravidelne opakovali a sú medzi sebou navzájom prepojené, preto boli označené ako kódy kľúčové. Následne sme ich rozčlenili do troch významných kategórií, ktoré sa vzťahovali k štyrom rovinám a na základe ktorých vznikli tieto kategórie: *Tabuizované témy*, *Mechanizmy tabuizácie*, *Vplyv na zariadenie a prácu vychovávateľov*. Pre väčšiu prehľadnosť bola vytvorená tabuľka 1, ktorá zistené kategórie stručne prezentuje.

Tabuľka 1 Prepojenie kategórií a rovin

KATEGÓRIE ROVINY	TABUIZOVANÉ TÉMY	MECHANIZMUS TABUIZÁCIE	VPLYV NA ZARIADENIE A PRÁCU VYCHOVÁVATEĽOV
VEREJNÉ TABU	výchovné zariadenia sami o sebe, stigmatizovanie, informácie o deťoch	nedostatok informácií o činnosti zariadenia, mediálne skreslenie, stereotypy, mlčanlivosť	nedocenenie práce vychovávateľov, odklon verejnej diskusie od reálnych problémov, ochrany dieťaťa
SYSTÉMOVÉ TABU	nedostatok personálu, podfinancovanie, rigidná legislatíva, znížovanie kapacít zariadení	nezáujem politickej reprezentácie, byrokratické obmedzenia	neefektivita práce, znížovanie kvality starostlivosti o deti, preťaženie a fluktuácia zamestnancov
TABU U DETÍ	sexualita, závislosti, absencia záujmu rodičov	strach z verejného škandálu, nedostatok systematickej podpory, právne väzby medzi rodičmi a deťmi	vlastné prístupy – väčšia autonómia, individuálny prístup + režim a pravidla, etické dilemy
TABU V PRACOVNOM TÍME	konflikty medzi kolegami, strach priznať si chybu	nedôvera v kolektív, obava z negatívnych dôsledkov	zlá spolupráca, zhoršená atmosféra v zariadení, prenášanie napätia na deti

Zdroj: Syková, 2025

Kategória 1 – Tabuizované témy¹

Príčinné vzťahy → vznik tabuizovaných tém

Tabuizované témy sa objavujú v dôsledku negatívneho mediálneho obrazu, ktorý posilňuje stereotypy a predsudky voči prevýchovným zariadeniam a deťom, ktoré sú v nich umiestnené. Mediálne skreslenia často zameriavajú pozornosť na škandály a extrémne prípady, čo vedie k tomu, že verejné tabu bránia otvorenej debate o skutočných problémoch týchto zariadení. Ďalším významným faktorom je nezáujem politickej reprezentácie, ktorá systematicky odsúva potrebné zmeny v oblasti ústavnej výchovnej starostlivosti. Vedie to ku kumulácii a neriešeniu problémov, napr. rigidnej legislatívy, nedostatku financií a personálu. Sociálna stigma, prenášaná jednak na deti, jednak na samotné zariadenia, ďalej zvyšuje izoláciu týchto inštitúcií, čím sa znižuje priestor pre diskusiu a reformy.

➤ Verejné tabu

Vychovávatelia vnímajú vo vzťahu k verejnosti ako tabu samotné výchovné zariadenie „... ono vôbec o ústavoch sa nehovorí. Také tabu samo o sebe“ (I 2)². Výchovné zariadenia sú (celkovo) vnímané ako keby nestáli za diskusiu. „...mne stále príde, že je ako ústavná výchova na okraji“ (I 4). S tým je spojené „nálepkovanie“ detí, ktoré sa do zariadení

¹ Na ilustráciu uvádzame vybrané autentické výroky informantov. Vzhľadom na limitovaný rozsah príspevku sú výroky krátené.

² Jednotliví informanti sú označení I a arabskou číslicou.

dostanú. „...je mi ľúto do budúcnosti týchto detí, už teraz sú zaškatuľkované“ (I 3). „...môžeme ako tabu brať ako všetko, my nemôžeme jednoducho vynášať vôbec nič, od mena dieťaťa, od jeho bydliska“ (I 4).

➤ **Systémové tabu**

Systémová tabuizácia je spojená s nezaujmom o problémy týchto zariadení a ich neriešením na systémovej úrovni. Zahŕňa aj nerealistické pohľady na ich fungovanie. Ide o problémy s nedostatkom personálu, s tým súvisiacou náročnosťou práce, ale aj jej mzdovým podhodnotením. „...Ústavka je podfinancovaná, nemáme dost' psychologov a liečebákov. Riaditelia reedukačiek vám povedia, že zohnať vychovávateľov je katastrofa. Ľudia nechcú pracovať v týchto podmienkach. Vychovávateľia sa musia vzdelávať za pochodu, pretože inak by nikto nezostal. Ale potom zistia, že to za tie peniaze nestojí a odídu“ (I 4). „Legislatíva je veľký problém. Bavili sme sa so skúsenejším kolegom. On tak počúva, hovorí, ... viete, pán kolega, buď budete riadiť ústav alebo dodržiavať predpisy...“ (I 2). Ako problematická alternatíva k týmto zariadeniam sa ukazuje pestúnska starostlivosť. „...nie, neviem si predstaviť, že dieťa, ktoré v 14 či 13 skope bezdomovcov, že by si ho vzali nejaký pestún.“ (I 4).

➤ **Tabu u detí**

Najčastejšie sa spomína téma sexuality. „...Tak u niektorých kolegov si myslím, že to je ako otázka sexu, alebo celkovo jednoducho pre niektorých tie otázky, čo sa týkajú partnerstva, sexualizácie, sexuálneho násillia môžu byť jednoducho tabu“ (I 5). „...Sexuálna orientácia plus tiež homosexuálne správanie. ...tiež nejaké nevhodné sexuálne správanie. No tu masturboval bežne... otvorené dvere na dennej... v sprchách sa obnažoval, ...napríklad domáce násillie áno, ten obrovský problém zneužívania. Sexuálneho zneužívania. U dievčat v ústavke, ...oni ich pásli ...vlastná rodina, takže museli šliapať. Dievča im nezarába, keď je v zariadení. Už večer tam bola rodinka a ona zdrhla“ (I 2). „Máme tu deti, ktoré napríklad zneužívali iné deti“ (I 4). Veľmi tabuizovaná téma v zariadeniach sú závislosti od návykových látok, ale i nelátkové závislosti, zrejme preto, že byrokratické očakávania sú väčšie, ako je možné v súčasnom systéme skutočne realizovať. Témou, o ktorej sa málo hovorí, je absencia záujmu rodičov o svoje deti, ktoré sú v špeciálnych výchovných zariadeniach. „Sú tu deti, za ktorými nikto nepríde. Maximálne teraz, keď sú mobily, tak im aspoň niekedy zavolajú. Často sa stáva, že ak dieťa obviní niekoho v rodine, celá rodina sa proti nemu otočí. ...ozvú sa raz za rok, nasľubujú deťom hory-doly a potom zase zmiznú“ (I 5).

➤ **Tabu v pracovnom tíme**

Kolegiálne vzťahy na pracovisku sú veľmi významným faktorom ovplyvňujúcim prácu vychovávateľov v špeciálnych výchovných zariadeniach. Aj tu sa stretávame s tabuizovanými témami, napr. porušovanie pravidiel... „medzi kolegami jasné porušovanie nejakých interných pravidiel. Či už sú to ako pravidlá v rámci tej skupiny alebo sú to fakt pravidlá“ (I 1). „No to je zlé, že poruší systém, takže to sa deje...“ (I 2). S tým súvisí, že tabu je podľa niektorých schopnosť priznať vlastnú chybu a neúprimnosť... „každý urobíme chybu, čo je normálne, ale sú takí kolegovia, ktorí to jednoducho nepriznajú a budú vám klamať do očí, neúprimnosť“ (I 1). Bežne sa objavuje donášanie na kolegov... „žalovanie na kolegu, že niečo zabudol/nezabudol, to je také bežné“ (I 2).

Kategória 2 – Mechanizmus tabuizácie

Podmieňujúce vzťahy → mechanizmy tabuizácie

Mechanizmy tabuizácie udržujú a prehľbujú existujúce problémy a bránia otvorenej diskusii. Mlčanlivosť, ktorá má mať na jednej strane ochrannú funkciu pre deti a zariadenia, však na druhej strane posilňuje nedôveru verejnosti, pretože informácie o skutočnom fungovaní týchto inštitúcií sa nedostávajú von. Byrokratické obmedzenia a rigidná legislatíva znemožňujú efektívne riešenie situácií. Mechanizmus tabuizácie sa prejavuje napríklad v otázkach sexuality detí, látkovej i nelátkovej závislosti alebo absencii rodičovského záujmu. Neexistujú tu jednotné prístupy a vychovávateľia si musia vytvárať vlastné stratégie, bez systémovej podpory. Tabuizácia určitých tém v špeciálnych výchovných zariadeniach nevzniká náhodne, ale je výsledkom konkrétnych procesov, ktoré môžu viesť k potláčaniu citlivých alebo kontroverzných otázok. Tieto mechanizmy fungujú na rôznych úrovniach od individuálnych dôvodov mlčania cez inštitucionálny tlak až po spoločenské nepochopenie.

➤ **Verejné tabu**

„...ľudia nevedia, čo sú ústavy, a bohužiaľ, ani úradníci... a politici to odsúvajú“ (I 2), ...v prípade, že sa o ústavke hovorí, býva spomínaná ako zlá a tým aj nahraditeľná (I 4), ...vlastne verejnosť to tak aj vníma, že v reedukačkách je spodina detí a sú

zatvorené a ono to tak, ale mnohokrát nie je“ (I 1). Informácie o deťoch by sa nemali dostať zo zariadenia. „...tak je tu nejaká mlčanlivosť, ktorú podpíšete pri nástupe do zamestnania“ (I 3). „Vlastne v podstate, ak by sa toto dostalo na verejnosť, tak poškodí nielen to dieťa, ale napríklad celú jeho rodinu, že áno“ (I 4).

➤ **Systémové tabu**

Mechanizmus systémovej tabuizácie v špeciálne výchovných zariadeniach vychádza predovšetkým z nezáujmu politickej reprezentácie a byrokratických obmedzení. „Pred rokmi sa zmenil zákon a oni nám túto kompetenciu zobrali. A povedali, že v podstate premiestňovať deti môže iba súd. Takže tie deti, ktoré tu majú byť spravidla 8 týždňov, sú tu pokojne 3/4 roka“ (I 4).

➤ **Tabu u detí**

Sexualita a sexuálne uspokojovanie detí je brané jednými ako prirodzená potreba, ktorá nie je nijako obmedzovaná, ale tiež ktorá nie je oficiálne riešená... „Majú právo na svoje intímne chvíľky. Ale v podstate to sme nikdy nepresadili. Ako nejaký oficiálny postup“ (I 2) „...To je normálna vec“ (I 3). „...samozrejme sme prišli na to, že deti pozerajú porno. Pretože majú tu wifi... tak toto sme im samozrejme zatrhlí, no jednoducho ako za to im bolo vyčinené“ (I 4). „...no tak si predstavte, že by sa to dostalo na verejnosť, chytili by sa toho novinári (I 1). „...problém je, že niektoré deti naozaj máme púšťať na samostatné vychádzky, aj keď vieme, že potom užívajú napríklad drogy alebo môžu požiť alkohol, my to vieme, ale my ich jednoducho pustiť musíme“ (I 4).

➤ **Tabu v pracovnom tíme**

Je založené predovšetkým na vzájomnej nedôvere a obave z negatívnych dôsledkov. Zdieľanie vlastných chýb a zlyhaní je tabuizované, nepriznanie chyby môže byť mechanizmom výchovne zakotveného strachu z trestu a autoritatívneho prístupu k chybám. „...sú takí kolegovia, ktorí to jednoducho nepriznajú a budú vám klamať do očí. Áno, strach“ (I 1). „...Povedia, že to neurobili, aj keď to urobili. A potom sa o tom radšej prestane hovoriť. Ja by som bol rád, keby niekto niečo pokazil a povedal mi to, aby som si na to dal pozor. Priznať si to a zdieľať tie chyby, aby sme sa poučili – ale to úplne tak nefunguje“ (I 1).

Kategória 3 – Vplyv na zariadenie a prácu vychovávateľov

Dôsledkové vzťahy → vplyv tabuizácie na prácu vychovávateľov

Tabuizácia významne obmedzuje možnosti vychovávateľov, pretože aj keď vidia, čo je „v najlepšom záujme pre dieťa“, často nemôžu konať kvôli byrokratickým prekážkam a právnym obmedzeniam. Vychovávatelia vnímajú, že ich skutočná práca – pomáhať deťom – je prehliadaná, pretože sa verejná diskusia zameriava na nepodstatné aspekty. To vedie k demotivácii a frustrácii zamestnancov, ktorí nemajú pocit, že ich práca prináša reálnu zmenu a má hlbší zmysel.

Chýbajúca podpora zo strany systému núti vychovávateľov hľadať vlastné riešenia, ktoré môžu byť efektívne, ale zároveň vytvárajú riziko nekonzistentných prístupov medzi jednotlivými zariadeniami. V konečnom dôsledku tabuizácia a s ňou spojené mechanizmy oslabujú kvalitu starostlivosti o deti, pretože chýbajú nielen personálne kapacity, ale aj jasne definované metodiky a účinné intervenčné stratégie.

Základným pilierom práce vychovávateľov je dôvera. Ak sa informácie o deťoch dostanú na verejnosť, dieťa to môže vnímať ako zradu a stratiť dôveru k vychovávateľovi. Vychovávateľ tak príde o možnosť efektívne s dieťaťom pracovať, pretože vzťah, na ktorom je spolupráca postavená, sa zrúti. „Vo chvíli, keď on sa to dozvie, že sa to dostalo von. Tak nielenže mne sa zrúti ten vzťah, ale na dieťa to môže pôsobiť aj traumaticky“ (I 1). „...a tu sú tie deti zradené niekoľkokrát. Rodičia, áno... a tak ďalej. Takže, oni už neveria svetu dospelých. Neveria. Pretože dieťa vlastne prijme normy, ak prijme nositeľov noriem.“ (I 2).

Tabuizácia ako symptóm stigmatizácie a systémového nastavenia

Selektívne kódovanie prinieslo centrálnu myšlienku, ktorá prepája zistené kategórie do jedného ústredného konceptu, na základe ktorého vznikla zakotvená teória. Tento kauzálny model znázorňuje vzťahy medzi tabuizovanými témami, mechanizmami tabuizácie a ich vplyv na prácu vychovávateľov, pričom všetky tieto faktory ústia do centrálnej kategórie, ktorú sme nazvali **Tabuizácia ako symptóm stigmatizácie a systémového nastavenia**. Tabuizácia je dôsledkom jednak stigmatizácie špeciálnych výchovných zariadení, jednak je prvkom, ktorý aktívne systémové problémy udržiava. Má zásadný vplyv na prácu vychovávateľov, a teda zákonite aj na deti.

Obrázok 1 Prepojenie dopadov tabuizácie



Zdroj: Syková, 2025

Záver

Výskum priniesol hlbšie pochopenie tabuizovaných tém v špeciálnych výchovných zariadeniach, ich mechanizmov a vplyvu na prácu vychovávateľov. Identifikoval konkrétne tabuizované oblasti, ako je stigma ústavnej starostlivosti, obmedzená spolupráca systému so zariadeniami, nedostatočné metodické ukotvenie pri témach ako sexualita alebo závislosti a tiež načrtol niektoré tabu spojené s pracovným tímom. Za prínosné považujeme prepojenie týchto poznatkov so širšími spoločenskými a inštitucionálnymi mechanizmami, ktoré tabuizáciu udržujú a reprodukujú. Vďaka zakotvenej teórii sa podarilo vytvoriť kauzálny model, ktorý ukazuje, ako sa jednotlivé kategórie ovplyvňujú a aké dôsledky má tabuizácia na prácu vychovávateľa a deti. Výskum tiež priniesol náhľad na etiku práce vychovávateľov, ktorí sa často pohybujú v hraniciach medzi rigidnými pravidlami systému a nutnosťou reagovať na individuálne potreby detí.

Literatúra

- ▣ GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- ▣ MATOUŠEK, Oldřich. 1995. *Ústavní péče*. Praha: Sociologické nakl. ISBN 80-85850-08-7.
- ▣ MORÁVEK, Tomáš. 2023. *Nebud' p*ča, aneb jak (ne)pracovat s dětmi: příběhy z ústavní péče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-2622-049-7.
- ▣ STRAUSS, Anselm L a Juliet M CORBIN. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-60-X.
- ▣ SYKOVÁ, Hedvika. 2025. *Tabuizovaná témata ve speciálně výchovných zařízeních*. Diplomová práce. Vedúci práce: Albín Škoviera. Univerzita Pardubice.
- ▣ ŠKOVIERA, Albín. 2024. *Nerátajme s tým, že problémových detí bude menej. Nečiernobielo o prevýchovných zariadeniach*. Postoj.sk (29. 1. 2024). <https://www.postoj.sk/146174/neciernobielo-o-prevychovnych-zariadeniach>
- ▣ ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Online. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0
- ▣ *Všeobecný encyklopedický slovník, S-Ž*. 2002. Bratislava: Cesty. ISBN 80-7181-768-6.

Nová diagnostická metóda: Labyrint

Vážení psychológovia, výchovní poradcovia, špeciálni pedagógovia, učitelia,

informujeme Vás, že do ponuky našej spoločnosti Psychodiagnostika, a. s. Bratislava sme aktuálne zaradili novú diagnostickú metódu **T-268 Kariérny dotazník profesijnej a študijnej orientácie LABYRINT**. Jej autorom je PhDr. Antonín Mezera, ktorý pôsobí viac než 45 rokov v oblasti poradenskej psychológie a špeciálnej pedagogiky. Zložitou problematikou voľby povolania sa zaoberá mnoho rokov. Je autorom viacerých psychodiagnostických metód v oblasti psychológie školského správania žiakov. LABYRINT nadväzuje na skôr vydaný Obrázkový test profesijnej orientácie, ktorý je založený na meraní profesijných záujmov rozvíjaný Johnom L. Hollandom od začiatku 90. rokov minulého storočia pod názvom *Self-Directed Search*, kedy žiaci sami vykonávajú pod vedením poradenského psychológa, výchovného poradcu či učiteľa administráciu, skórovanie aj interpretáciu výsledkov a používajú pri tom Hollandovu klasickú hexagonálnu interpretačnú schému RIASEC. Metóda Labyrint sa neorientuje dominantne len na výber konkrétnych profesií a povolání, ale aj na oblasť učebných a študijných odborov v rámci predprofesijnej prípravy na povolanie, ktorú by mal žiak vo fáze rozhodovania zvoliť a následne absolvovať. Kariérny dotazník profesijnej a študijnej orientácie LABYRINT je teda schopný pomerne stabilne diagnostikovať, poznať individuálne profesijné zameranie žiaka a orientovať ho na skupinu veľmi podobných povolání, ktoré sa nachádzajú v príbuznej vertikálnej a horizontálnej profesijnej oblasti a podobne ako Obrázkový test profesijnej orientácie, korešponduje so skôr vydanou vyhláškou MŠ SR ČR č. 72/2005 Zb. v platnom znení, o poskytovaní poradenských služieb v školách a školských poradenských zariadeniach, ktoré v rámci kariérneho poradenstva zveruje do štandardnej odbornej kompetencie výchovných poradcov základné skupinové vyšetrenia pre voľbu povolania, administráciu, spracovanie a interpretáciu záujmových dotazníkov.

Použitie

Aplikácia dotazníka je Individuálna, aj skupinová. Dotazník je určený pre žiakov 8. a 9. ročníkov základných škôl, teda pre žiakov vo veku 14 – 15 rokov a pre žiakov posledných ročníkov stredných škôl, teda pre žiakov vo veku 17 – 18 rokov. **Je dodávaný v slovenskom aj českom jazyku.** Vyplnenie dotazníka trvá cca 20 minút. Dotazník je koncipovaný tak, aby bol voľne dostupný v základných a stredných školách. Jeho cieľom je podporiť proces kariérneho rozhodovania u uvádzaných skupín žiakov a pomôcť im, aby sa mohli podľa svojich možností, schopností a záujmu lepšie rozhodnúť, akú vzdelávaciu cestu, a teda následne aj povolanie, si zvolíť.

Kariérny dotazník profesijnej a študijnej orientácie LABYRINT je možné administrovať žiakom nielen písanou formou (ceruzka – papier), ale aj vo forme poradenského programu dodávaného na inštalačnom CD ROM, resp. USB Flash disku (tak je to napr. pri teste AIST-R firmy Hogrefe Testcentrum, Praha). Základná inštalácia obsahuje 100 kreditov, pričom kredity je možné si kedykoľvek dodatočne objednať. Výsledok záujmového dotazníka má formu počítačovo generovanej správy. Súčasťou správy je: testové skóre žiaka, grafické znázornenie skóre, interpretácia výsledkov a odkazy na okruhy pracovných činností, ktoré súvisia s konkrétnym výsledkom záujmového testu. Súčasťou interpretácie výsledkov je aj krátky popis použitých škál (konštruktov), interpretácia výsledku testu vo vzťahu k škále (napr. na škále extroverzie sa žiak prejavil skôr ako introvert) a interpretácia výsledkov vo vzťahu k navrhovaným profesijným odporúčaniam. Užívateľ kariérneho dotazníka má možnosť si správu aj vytlačiť.

Informácie o obsahu a scientometrických parametroch dotazníka

Dotazník je založený na teoreticky ukotvených konštruktoch Hollandovej teórie profesijného vývoja. Použité konštrukty sú popísané v testovej príručke a sú podložené relevantnou literatúrou. Kariérny dotazník SPO Labyrint by mal pochopiteľne spĺňať kritériá psychometrickej kvality nástroja. V tomto zmysle bol dotazník v rámci štandardizácie podrobený radu psychometrických prieskumov, zameraných na oblasť reliability a validity testového nástroja. Validita nástroja bola preverená a je primerane popísaná v testovej príručke. Pilotná štúdia bola vykonaná na zodpovedajúcej vzorke a spĺňa základné zásady výskumu – predovšetkým objektivitu a etické zásady. Nástroj nie je zaťažovaný príliš veľkou chybou merania. Kontrola reliability je súčasťou procesu vývoja diagnostického nástroja. Štandardizačná vzorka

spĺňa všetky relevantné kritériá, predovšetkým dostatočnú veľkosť a reprezentatívnosť. Výber štandardizačnej vzorky je uvedený v testovej príručke. Nástroj bol vhodne pilotovaný a štandardizovaný.

Súčasťou pilotáže sú informácie o zbere dát, dokumentovaná analýza položiek a dokumentovaná úprava testu. Súčasťou výstupov ponuky je dokumentácia k testu, ktorá je uvedená v testovej príručke. Dokumentácia kariérneho testu obsahuje všetky relevantné informácie, aby mohol byť test recenzovaný podľa európskeho recenzného modelu.

Kariérny dotazník študijno-profesijnej orientácie zisťuje zájmové okruhy, osobnostné rysy a smery činností v súvislosti so širšou ponukou pracovných oblastí aj z pohľadu rôznych úrovní vzdelania, t. j. profesie robotníckeho charakteru, ale aj činnosti vyžadujúce maturitné (príp. následne vysokoškolské) vzdelanie smerované k okruhu budúcich povolání. Po vyhodnotení dotazníka je žiak oboznámený s ponukou niekoľkých okruhov učebných a študijných odborov rovnako ako pracovných činností (profesijného zamerania) podľa jeho dominantných profesijných záujmov a osobnostných rysov, ktoré mu umožnia vstup do ponuky súvisiacich učebných a študijných odborov a povolání, t. j. odborov vzdelania aktuálnej vzdelávacej ponuky.

Ak Vás naša informácia zaujala, navštívte našu webovú stránku www.psychodiagnostika.sk, kde je diagnostická metóda s názvom **T 268- Kariérny dotazník profesijnej a študijnej orientácie LABYRINT** od PhDr. Antonína Mezeru zaradená v ponuke v rámci „Novinky“, resp. v rámci „Dotazníky“. V prípade akýchkoľvek otázok nás kontaktujte na e-mail: info@psychodiagnostika.sk, mobil: +421 911 500 603, +421 903 032 020.

Ing. Iveta ČERNÁ IVANOVÁ
Psychodiagnostika, a. s. Bratislava

Čo je projekt EUROSTUDENT?



Projekt EUROSTUDENT sa zameriava na mapovanie sociálno-ekonomických dimenzií vysokoškolského vzdelávania. Aktuálne prebieha už deviate kolo, ktorého by sa malo zúčastniť viac ako 25 štátov, vrátane Slovenska. Nosnou časťou projektu je online dotazníkový prieskum, ktorého výsledky budú spracované vo forme čiastkových národných správ, ako aj medzinárodnej komparatívnej analýzy. Za Slovenskú republiku zabezpečuje projekt Centrum vedecko-technických informácií SR (CVTI SR).

Projekt sa zameriava predovšetkým na tieto oblasti:

- | | |
|------------------------------|----------------------------|
| ➤ Aktuálna študijná situácia | ➤ Životné podmienky |
| ➤ Študijné zázemie | ➤ Finančná deprivácia |
| ➤ Študijné podmienky | ➤ Medzinárodná mobilita |
| ➤ Plány do budúcnosti | ➤ Duševné zdravie a pohoda |

Kto je cieľová skupina prieskumu?

Cieľovou skupinou prieskumu sú študenti prvého a druhého stupňa terciárneho vzdelávania študujúci v dennej alebo externej forme v akademickom roku 2024/2025.

Realizácia

V priebehu mája/júna 2025 budú študenti slovenských vysokých škôl oslovení s prosbou o participáciu na prieskume prostredníctvom personalizovaných mailových správ. Personalizácia oslovení má za cieľ splniť metodologické požiadavky na zabezpečenie kvality zbieraných údajov. Samotný zber, spracovanie, ako aj vyhodnotenie údajov je plne anonymné a nie je možné stotožniť odpovede s konkrétnymi respondentmi.

Ďalšie informácie

V roku 2026 a 2027 budú vypracované čiastočné výstupy na národnej úrovni a v roku 2027 bude zverejnená finálna komparatívna analýza porovnávajúca výsledky prieskumu za jednotlivé krajiny Európy participujúce na projekte.

Detailnejšie informácie nájdete na webových stránkach:

<https://eurostudent.cvtisr.sk>

www.eurostudent.eu

V prípade potreby ďalších informácií nás kontaktujte na:

frantisek.blanar@cvtisr.sk alebo david.pelosian@cvtisr.sk



Smernica č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach

Katarína DEÁKOVÁ

CVTI SR Bratislava

Abstrakt: príspevok sa podrobne zaoberá najvýznamnejšími zisteniami zmien článkami a odsekmi novej smernice č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR tak, aby analyzoval zmeny, ktoré vyplývajú pre školy a školské zariadenia. Zároveň ide aj o komparáciu so smernicou č. 36/2018, ktorej platnosť skončila k 31. 01. 2025.

Kľúčové slová: smernica šikanovanie, smernica č. 1/2015, smernica č. 36/2018, šikanovanie, kyberšikanovanie, školy a školské zariadenia.

Úvod

Od 1. februára 2025 začala platiť nová smernica č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach¹ (ďalej len „smernica 1/2025“). To, že šikanovanie v školách je vážny problém, ktorý školy nedokážu často riešiť, potvrdzujú výsledky výskumov CVTI SR, ktoré sú pravidelne zverejňované v časopise *Prevenčia*. Predošlá smernica č. 36/2018² bola vytvorená s cieľom pomôcť školám tento rizikový jav nielen riešiť, ale nastaviť prevenciu tak, aby ho čo najviac eliminovala. Keďže prišlo k viacerým novelám zákonov, predpokladali sme, že tieto zmeny sa odzrkadlia aj v novej smernici. Preto sme sa pozreli na to, aké zmeny prináša pre školy, školské zariadenia, žiakov a zákonných zástupcov. Článok by mal byť výzvou do diskusie o smernici a jej úpravách.

Analýza smernice č. 1/2025

V organizačnom poriadku MŠVVaM SR sa uvádza, že smernica je „interný dokument, ktorý stanovuje **zásady, postupy a pravidlá** pre vykonávanie činností v rámci rezortu“. Tento dokument – či už vo forme smernice či iného interného nariadenia – definuje „akým spôsobom sa koordinujú činnosti a zaručuje jednotný prístup k riadeniu a kontrole vnútorných procesov“. Čiže ide o vnútrorezortný legislatívny, regulačný rámec určený pre školy a školské zariadenia.

Úvod smernice č. 1/2025 sa rozšíril o antidiskriminačný zákon, čo však je nadbytočné, pretože tento zákon je implementovaný v školskom zákone č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní, rovnako ako Dohovor o právach dieťaťa, ktorý je implementovaný v zákone č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele v § 1³. Preto pri tvorbe legislatívnych dokumentov je potrebné legislatívu vnímať v súvislostiach, najmä ak je na medzirezortnej úrovni.

¹ Smernica č. 1/2025 dostupná online na <https://www.minedu.sk/data/att/d76/32441.fb1a83.pdf>

² Smernica č. 36/2018 dostupná online na <https://www.minedu.sk/vnutorne-rezortne-predpisy-vydane-v-roku-2018/>

³ https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2005/305/vyhlasene_znenie

Z článku 1, ktorý bol zredukovaný z 2 odsekov na jeden boli vypustené § 144 a § 153, čo bol odkaz na právny rámec zodpovednosti školy a práva žiaka.

V článku 2 *Základné ustanovenia* ods. 1 prišlo k zmene definícií šikanovania. Šikanovanie sa mení na „obťažovanie formou spravidla opakujúceho sa nežiaduceho správania šikanujúceho voči šikanovanému v zmysle antidiskriminačného zákona“ (čl. 2, ods. 1, s. 1). Z uvedeného vyplýva, že ide len o trestný čin obťažovania a ako ústredný/podstatný už nie je Trestný zákon č. 300/2005 (ďalej len „zákon č. 300/2005“) a zákon o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele č. 305/2005 (ďalej len „zákon č. 305/2005“), tak, ako to bolo v predošlej smernici), ale antidiskriminačný zákon.

Sporné je aj vyjadrenie s cieľom získať nad šikanovaným prevahu, pretože z výskumov CVTI SR vyplýva, že jedným z dôvodov je aj nuda alebo sranda, čo nie je v súlade s týmto vyjadrením. Zároveň smernica je vnútrorezortný regulačný rámec, a teda nemá skúmať motiváciu agresora, ale má určiť postup k riadeniu a kontrole procesov. Dôležité je všimnúť si zmenu termínu agresor na šikanujúceho a obeť na šikanovaného, ktoré bude potrebné v rámci rezortu používať. V predošlej smernici termíny agresor a obeť boli zosúladené s názvami, ktoré používa Ministerstvo vnútra SR (ďalej len „MV SR“) a Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR (ďalej len „MPSVaR SR“) najmä pri vykazovaní dát Policajného zboru SR (ďalej len „PZ SR“) a Úradov práce sociálnych vecí a rodiny SR (ďalej len „ÚPSVaR SR“). Ostatné definície uvádzané ako pís. c) f) h) i) j) k) sa z pôvodných heslovitých pomenovaní rozvinuli do siahodlých poučiek vhodných skôr pre metodickú príručku ako pre legislatívne usmernenie. Napriek tomu sú v smernici ďalej používané názvy – napr. „incident“, ktoré však nie sú definované. V smernici č. 36/2018 sa uvádzalo podozrenie zo šikanovania, pretože môže ísť o trestné činy, ktoré môže vyšetrovať iba OČTK.

Významnou zmenou je vymedzenie, čo sa za šikanovanie nepovažuje v ods. 2 čl. 2:

- „a) jednorazový alebo impulzívny prejav násilia, alebo agresia medzi žiakmi akútnym neovládnutím emócií, ktoré bezprostredne odznievajú,
- b) prejav násilia alebo agresie medzi žiakmi mimo školy, ktorý nevyplýva zo vzťahov medzi žiakmi, okrem kyberšikanovania,
- c) nehoda medzi zamestnancom školy a žiakom súvisiaca s výchovno-vzdelávacím procesom.“(s. 3)

Z týchto bodov vyplýva, že škola nemusí riešiť šikanovanie, ak sa prejav násilia alebo agresie stal len jednorazovo, bol mimo školy, a ak sa ho dopustí zamestnanec školy na žiakovi a označí ho za nehodu, pričom bližšie nešpecifikuje, čo je možné za nehodu považovať. Ide o porušenie § 5, § 7, § 9 zákona č. 305/2005 o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele (ďalej len zákon „č. 305/2005“), a ods. 1 § 8 a § 9, ktoré určujú, že dieťa aj rodič, ktorý sa osobne stará o dieťa, majú právo požiadať o pomoc pri ochrane práv a právom chránených záujmov dieťaťa okrem orgánu sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately aj iný štátny orgán, medzi ktoré patria aj škola a školské zariadenie. Tie sú povinné „poskytnúť dieťaťu okamžitú pomoc pri ochrane jeho života a zdravia, vykonať opatrenia na zabezpečenie jeho práv a právom chránených záujmov, a to aj sprostredkovaním tejto pomoci“ (§ 8. Pre školy sa tak otvorili možnosti odôvodňovať nečinnosť a prehliadanie pri šikanovaní nevedomujúc si, že porušujú tým zákony č. 305/2005 a č. 300/2005. Zákony sú postavené nad vnútrorezortnou smernicou.

V ods. 3 čl. 2 je prenesený zoznam trestných činov ods. 7 čl. 2 predchádzajúcej smernice č. 36/2018. Novelou č. 236/2021 Trestného zákona č. 300/2005⁴ vstúpil do platnosti § 360b Nebezpečné elektronické obťažovanie v tomto znení: „Kto úmyselne prostredníctvom elektronickej komunikačnej služby, počítačového systému alebo počítačovej siete podstatným spôsobom zhorší kvalitu života iného tým, že:

- a) ho dlhodobo ponižuje, zastrašuje, neoprávnene koná v jeho mene alebo dlhodobo inak obťažuje, alebo
- b) neoprávnene zverejní alebo sprístupní tretej osobe obrazový, zvukový alebo obrazovo-zvukový záznam jeho prejavu osobnej povahy získaný s jeho súhlasom, spôsobilý značnou mierou ohroziť jeho vážnosť alebo privodiť mu inú vážnu ujmu na právach, potrestá sa odňatím slobody až na tri roky. Na jednej až štyri roky, ak spácha tento trestný čin na chránenej osobe“.

Túto novelu smernica č. 1/2025 vôbec nereflektuje v zozname trestných činov, pričom je dôležitá aj v prípadoch kyberšikanovania, napr. ak si žiaci neoprávnene nahrávajú učiteľov počas hodiny, alebo prostredníctvom internetu sa snažia učiteľa zosmiešniť. Škola si musí byť vedomá, že ide o trestný čin a musí byť riešený.

⁴ <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2005/300/>

Ods. 4 čl. 2 smernice č. 1/2025 je vlastne prepis ods. 8 smernice č. 36/2018, len rozložený do dvoch písmen. Ods. 5 čl. 2 vo veci nízkého veku bol tento odsek zjednodušený na vec o náhradu školy a agresor premenovaný na šikanujúceho. V ods. 6 čl. 2 v prípade neprijatia žiadneho opatrenia a stíhanie trestného činu za neprekazenie, neoznámenie alebo ublíženia na zdraví bola rozšírená zodpovednosť z pedagogického a odborného zamestnanca na všetkých zamestnancov školy.

V článku 3 venovanému prevencii šikanovania väčšinou neprišlo k zásadným zmenám. Ide o chaotickú interpretáciu článku 3 zo smernice č. 36/2018. Uvádzame aspoň jeden príklad a to ods. 8 pís. f) keď riaditeľ školy „zabezpečuje poučenie zamestnancov školy o skutočnosti, že šikanovanie môže naplňať skutkovú podstatu priestupku alebo skutkovú podstatu trestného činu“, ktorej znenie je už v čl. 2 ods. 3 a 4.

Nové usmernenie sa nachádza v odseku č. 4 pís. f), keď sa prevencia šikanovania zabezpečuje najmä „spoluprácou školy so zariadeniami poradenstva a prevencie, pričom pri prevencii šikanovania zariadeniami poradenstva a prevencie sa informovaný súhlas zákonného zástupcu nevyžaduje“, čo vychádza z novej vyhlášky č. 24/2022 o zariadeniach poradenstva a prevencie⁵. ods. 6 pís. a) keď sa informovaný súhlas nevyžaduje, ak sa odborná činnosť vykonáva v rozsahu prevencie alebo krízovej intervencie v škole alebo školskom zariadení.

Na druhej strane v ods. 5 pís. d) je zadefinovaná spolupráca s rodičmi pri prevencii. Ale v ods. 6 je zase tvrdenie, že „riaditeľ školy alebo ním poverený pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec priebežne informuje zákonných zástupcov alebo zástupcov zariadenia o opatreniach školy pri prevencii šikanovania najmä na webovom sídle školy, ak ho má zriadené, alebo na triednej schôdzi zákonných zástupcov v škole.“ Ods. 8 pís. h) nariaďuje riaditeľovi školy, aby informoval zamestnancov, žiakov a zákonných zástupcov alebo zástupcov zariadenia o postupe pri zistení šikanovania, avšak už neurčuje akým spôsobom. V smernici č. 36/2018 na to slúžil vnútorný predpis školy (čl. 3, ods. 5, pís. d) smernica č. 36/2018), ktorý kontrolovala Štátna školská inšpekcia. Informácie o postupe pri zistení šikanovania patria najmä do metód alebo spôsobov riešenia šikanovania.

Zmenou je aj ods. 7 pís. a), keď sa ukladá riaditeľovi povinnosť rozpracovať opatrenia školy pri prevencii šikanovania v školskom poriadku. V predošlej smernici č. 36/2018 išlo o vnútorný predpis školy, čiže vtedy forma a možnosti boli na výbere riaditeľa školy. Vnútorný predpis školy, často nazývaný smernica platil tak pre žiakov, ako aj pre zamestnancov školy, ak ju školy mali vypracovanú.

Z ods. 7 bola vypustená spolupráca pri prevencii s bývalými žiackymi školskými radami, po novele zákona č. 596/2003 o štátnej správe a školskej samospráve § 26 školský parlament, ktorý v súlade s ods. 7:

- a) sa vyjadruje k podstatným otázkam, návrhom a opatreniam školy v oblasti výchovy a vzdelávania,
- b) sa podieľa na tvorbe a zabezpečení dodržiavania školského poriadku,
- c) zastupuje žiakov vo vzťahu k riaditeľovi a vedeniu školy a predkladá im svoje stanoviská a návrhy. Vylúčením spolupráce so školským parlamentom ide o porušenie Charty základných práv EÚ článku 24 Práva dieťaťa bod 1:⁶ „Deti majú právo na takú ochranu a starostlivosť, ktorá je potrebná pre ich blaho. Môžu slobodne vyjadrovať svoje názory. Tieto názory sa berú do úvahy pri otázkach, ktoré sa ich týkajú, s prihliadnutím na ich vek a vyspelosť.“ A Dohovor OSN o právach dieťaťa, článok 12⁷ bod 1: ktorý „zaručuje ktoré je schopné formulovať svoje vlastné názory, právo tieto názory slobodne vyjadrovať vo všetkých záležitostiach, ktoré sa ho dotýkajú, pričom sa názorom dieťaťa musí venovať patričná pozornosť zodpovedajúca jeho veku a úrovni.“ Tým, že ods. 5 pís. e) hovorí, že prevencia šikanovania sa zabezpečuje najmä aktívnym prístupom orgánov školskej samosprávy pri navrhovaní a prerokovaní školského poriadku, školského vzdelávacieho programu a opatrení školy k prevencii šikanovania a vypustením školského parlamentu, boli porušené medzinárodné právne normy.

V článku 4 Preverovanie podozrenia šikanovania boli zrušené čl. 5, 6, 7. V ods. 3 článku 2 sa podrobne špecifikujú trestné činy, o ktoré sa môže jednať v prípade šikanovania. Keďže ide o trestné činy, škola nemá oprávnenie preverovať, alebo vyšetrovať podozrenie z trestných činov, alebo z priestupkov. V súlade so zákonom č. 301/2005 Trestný poriadok,⁸ je jediným orgánom,

⁵ <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2022/24/>

⁶ Charta základných práv Európskej únie dostupná online na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT>

⁷ Dohovor o právach dieťaťa dostupný online na: <https://www.employment.gov.sk/sk/ministerstvo/NKSpreRPNd/dokumenty.html>

⁸ Vyšetrovanie trestných činov na Slovensku upravuje zákon č. 301/2005 Z. z., známy ako Trestný poriadok. Tento zákon definuje postup orgánov činných v trestnom konaní a súdov s cieľom zabezpečiť náležitú zistenie trestných činov a spravodlivé potrestanie ich páchatel'ov. Medzi orgány

ktorý vykonáva vyšetrovanie a objasňovanie trestných činov Policajný zbor SR (OČTK). Trestný poriadok stanovuje kompetencie a postupy týchto orgánov pri vyšetrovaní a stíhaní trestných činov.

V tomto článku sa objavuje slovo „incident“, pričom nebolo v čl. 2 pomenované, a teda nie je jasné, čo má riaditeľ, či zamestnanec školy za incident považovať. Pretože za incident je možné pokladať aj tie javy, ktoré táto smernica ako šikanovanie vylúčila v čl. 2 ods. 2. Čiže škola dostala povinnosť a aj právomoc preverovať incident, ktorý zahŕňa podozrenia zo šikanovania bez zbytočného odkladu, a teda aj určitú právomoc, ktorá jej v súlade s vnútroštátnou platnou legislatívou neprináleží.

Ods. 5 určuje, že pri „preverovaní podozrenia zo šikanovania“ riaditeľ, alebo ním poverený pedagogický zamestnanec „zabezpečí zistenie účastníkov šikanovania a ďalších svedkov a uskutočnenie individuálnych alebo konfrontačných rozhovorov medzi účastníkmi konania alebo svedkami“ (s. 7-8), čo je neprípustné, pretože nezabráni zastrašovaniu obete. Na druhej strane v čl. 4 ods. 3 pís. b), „riaditeľ školy alebo ním poverený pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec pri preverovaní incidentu, ktorý zahŕňa podozrenie zo šikanovania bez zbytočného odkladu najmä zabezpečí, aby v priebehu preverovania nedošlo k ďalšej konfrontácii medzi potencionálnym šikanujúcim a potencionálnym šikanovaným“ (s. 6), čo je v rozpore s ods. 5. Všimli sme si, že napriek novo zavedeným pojmom šikanujúci a šikanovaný, tu bol použitý termín účastníci konania, ktorý bol „zabudnutý“ z predošlej smernice.

Článok 5 Opatrenia na riešenie šikanovania a nápravu jeho dôsledkov sa opäť nesie v znamení zmätočnosti a duplicit: ods. 2 pís. b) je opäť neprináležitý priradenie právomoci, pretože, ak aj ide o individuálny rozhovor s cieľom objasnenia motivácie, túto právomoc má PZ SR a z hľadiska sociálneho a rodinného pozadia zase sociálna kuratela. Ide o presunutie kompetencií orgánom, v prípade riešenia trestného činu, a teda porušenie zákonov č. 305/2005 a č. 301/2005. Ďalšia duplicita je ods. 4 a ods. 2 a 3.

V smernici č. 36/2018 čl. 7 ods. 4 o úkonoch osoba poverená riaditeľom školy vyhotovuje zápis, z ktorého po jednom vyhotovení poskytne každej zo zúčastnených osôb, teda zákonným zástupcom žiakov. Ide o zápis, ktorý mal deklarovať, že škola šikanovanie rieši a akým spôsobom, aké úkony v súlade so smernicou č. 36/2018 urobila a aké plánuje urobiť. Zároveň tento zápis mal slúžiť ako dôkazový materiál pre ŠŠI, PZ SR alebo sociálnu kuratelu. Na základe tohto odseku CVTI SR od roku 2019 zbiera každoročne štatistické dáta o riešení šikanovania v školách. Školy uvádzajú dáta: všetky prípady šikanovania za školský rok, z toho prvotné prípady a spoluprácu s PZ SR. Tieto dáta sa mali ešte rozšíriť, ale MŠVVaM SR k zmenám viac nepristúpilo aj napriek Akčnému plánu šikanovania a kyberšikanovania na roky 2022 – 2023, ktoré zostalo iba na papieri.

V novej smernici č. 1/2025 sa znenie tohto odseku zmenilo nasledovne: v čl. 4 ods. 3 pís. d) určuje, že „riaditeľ školy alebo ním poverený pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec pri preverovaní incidentu, ktorý zahŕňa podozrenie zo šikanovania bez zbytočného odkladu najmä d) spíše a zaeviduje záznam o incidente“. To znamená, že škola neurobí zápis o riešení, ale len o tom, že sa „incident“ stal. Či to má byť spôsobom ako sa zaznamenávajú prípady o úrazoch, sme už nikde nedohľadali.

Informácia o zápise je aj v čl. 6 ods. 2 uvedená nasledovne: „O rozhovore podľa odseku 1 vrátane informovania zákonného zástupcu alebo zástupcu zariadenia podľa čl. 4 ods. 3 písm. c), vyhotoví riaditeľ školy alebo ním poverený pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec zápis, z ktorého jedno vyhotovenie poskytne riaditeľ školy alebo ním poverený pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec zákonnému zástupcovi alebo zástupcovi zariadenia“. Opäť sa nejedná o zápis o riešení šikanovania, ale tentokrát o rozhovore so zákonným zástupcom alebo so zástupcom zariadenia šikanovaného, šikanujúceho, svedkov alebo účastníkov šikanovania. Keďže škola by mala podľa odseku 1 čl. 6 vo veci šikanovania dbať na zachovanie dôvernosti informácií, nie je jasné, ako túto dôvernosť zachová, ak o tomto rozhovore musí urobiť zápis. Na základe tejto zmätočnosti nie je jasné, či škola musí urobiť jeden spoločný zápis, alebo zápisy dva, teda o incidente a o rozhovore so zákonnými zástupcami.

Za negatívum je možné považovať aj vypustenie pôvodného čl. 6 Spolupráca školy s orgánmi činnými v trestnom konaní a orgánom sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately zo smernice č. 36/2018, ktorý presne popisoval, čo je škola povinná nahlásiť. Na základe analýz o riešení šikanovania školami, je počet škôl, ktoré spolupracujú s týmito orgánmi veľmi nízky.

Odporúčania

MŠVVaM SR by malo zvážiť pozastavenie platnosti smernice č. 1/2025 na základe porušení medzinárodnej a vnútroštátnej legislatívy: Charty EÚ čl. 24 bod 1, Dohovoru OSN článok 12, ods. 1 § 8 a § 9 zákona č. 305/2005 o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele, zákona č. 301/2005 o trestnom poriadku a § 26 zákona 596/2003 o štátnej správe a školskej samospráve.

Okrem viacerých duplicitných, rozporuplných vyjadrení a zmätočnosti považujeme za dôležité ako predmet diskusie:

- ❖ zmenu terminológie z obete agresora na šikanovaného a šikanujúceho, pretože okrem veľmi podobných pomenovaní, ktoré sa môžu pri zapisovaní zamieňať, táto terminológia nie je v súlade s terminológiou MV SR a MPSVaR SR. Je dôležité poznamenať, že šikanovanie je rizikový jav, ktorý je nevyhnutné riešiť na medzirezortnej úrovni. Preto aj smernica č. 36/2018 prešla v roku 2018 pripomienkovým konaním viacerých pracovných skupín, Rady vlády SR tak, aby do nej boli zapojené nielen rezorty, ľudsko-právne inštitúcie, ale aj občiansky sektor. Na základe zistených nedostatkov je možné tvrdiť, že smernica č. 1/2025 bola vytvorená len na vnútrorezortnej úrovni.
- ❖ Celý ods. 2 čl. 2 by mal byť vypustený pre porušenie už spomínanej legislatívy, najmä zákonov č. 301/2005 a č. 305/2005. Znenie tohto odseku legitimizuje argumenty školy, ktorá šikanovanie neriešila – príklady z praxe:
 1. stalo sa to len raz, o iných prejavoch nemáme vedomosť;
 2. „incident“ sa stal mimo školy, napriek tomu, že šikanovanie prebiehalo dlhodobo aj v škole;
 3. nebolo to šikanovanie medzi zamestnancom školy a žiakom, iba nezhoda na hodine, pretože tento typ aktérov šikanovania vždy súvisí s výchovno-vzdelávacím procesom, pričom sú z praxe známe prípady, keď pedagogický zamestnanec počas vyučovania šikanoval, alebo sexuálne obťažoval žiačku/žiaka.
- ❖ Ods. 5 je potrebné zmeniť, pretože v súlade so spomínanou legislatívou škola nemá kompetencie preverovať, alebo vyšetrovať trestné činy s cieľom objasnenia motivácie, túto právomoc má iba PZ SR (zákon č. 301/2005) a z hľadiska sociálneho a rodinného pozadia zase sociálna kuratela (zákon č. 305/2005).
- ❖ Je potrebné doplniť do zoznamu trestných činov § 360b Nebezpečné elektronické obťažovanie vyplývajúci z novely č. 236/2021 Trestného zákona.
- ❖ Je potrebné bližšie určiť, či v prípade neprijatia žiadneho opatrenia a stíhanie trestného činu za neprekazenie, neoznámenie alebo ublíženie na zdraví bola rozšírená zodpovednosť z pedagogického a odborného zamestnanca na všetkých zamestnancov školy, to znamená aj na nepedagogických zamestnancov (ods. 6 čl. 2, smernica č. 1/2025). Nemusi byť však jasné, aké opatrenia by pri šikanovaní mali prijať kuchárky, upratovačky, či školník z hľadiska profesijného štandardu. Rozhovor ako spolupráca s rodičmi je nedostatočná. Nedostatočne je uvedená aj spolupráca s OČTK a sociálnou kuratelou, čo môže súvisieť s nenahlasovaním porušovania práv dieťaťa, či trestných činov.
- ❖ Preskúmať možnosti pre rozšírenie zberu dát v oblasti šikanovania a kyberšikanovania pre následné analýzy, ako podklad pre nastavenie prevencie a vzdelávacích politík založených na dôkazoch.

Záver

MŠVVaM SR vytvorilo novú smernicu č. 1/2025, ktorá nielen skomplikovala interpretáciu dát o riešení šikanovania v školách, ale najmä legitimizovala argumenty, prečo škola šikanovanie riešiť nemusí. Namiesto podpory škôl pri riešení tohto rizikového javu, prichádza zľahčenie pre spoluprácu s rodičmi, s OČTK či sociálnou kuratelou. K tomuto legislatívnemu predpisu je dôležité poznamenať, že musí byť zrozumiteľný a jednoznačný pre každého. Ak obsahuje protichodné tvrdenia, duplicitu a zmätočnosť, a navyše porušuje medzinárodnú aj vnútroštátnu legislatívu, akákoľvek vysvetľovacia metodika „čo tým autor myslel“ je zbytočná, pretože metodika nie je legislatívny rámec. Otázkou do diskusie zostáva, čo vlastne bolo cieľom tejto smernice?

Literatúra

Medzinárodné a regionálne dokumenty

☐ Organizácia Spojených národov. (1989). Dohovor o právach dieťaťa. OSN. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

☐ Európska únia. (2000). Charta základných práv Európskej únie. Úrad pre publikácie Európskej únie. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=CELEX%3A12012P%2FTXT>

Smernice a vyhlášky

☐ Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2025). *Smernica č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach*. Bratislava: MŠVVaM SR.

☐ Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2018). *Smernica č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach*. Bratislava: MŠVVaŠ SR.

☐ Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2022). *Vyhláška č. 24/2022 o zariadeniach poradenstva a prevencie*. Bratislava: MŠVVaŠ SR.

Zákony Slovenskej republiky

☐ Národná rada Slovenskej republiky. (2005). Zákon č. 300/2005 Trestný zákon. Zbierka zákonov SR. <https://www.slov-lex.sk>

☐ Národná rada Slovenskej republiky. (2005). Zákon č. 301/2005 o trestnom poriadku. Zbierka zákonov SR. <https://www.slov-lex.sk>

☐ Národná rada Slovenskej republiky. (2005). Zákon č. 300/2005 o sociálno-právnej ochrane detí a sociálnej kuratele. Zbierka zákonov SR. <https://www.slov-lex.sk>

☐ Národná rada Slovenskej republiky. (2003). Zákon č. 596/2003 o štátnej správe a školskej samospráve. Zbierka zákonov SR. <https://www.slov-lex.sk>

POKYNY PRE AUTOROV

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

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

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

Pri posielaní príspevkov prosíme dodržať nasledujúce pokyny:

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

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

Príspevky posielajte na e-mailovú adresu:

maria.slovikova@cvtisr.sk

barbara.tothova@cvtisr.sk

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

02/692 95 400

02/692 95 309