
TEORETICKÉ ČLÁNKY

Možnosti uplatňovania mravnej výchovy v základnej škole **(3)**
Štefánia Ferková

Obsah

ČLÁNKY Z PRIESKUMU, VÝSKUMU A ANALÝZY

Pozitívna psychológia v edukačnej praxi **(10)**
Zuzana Valjentová, Jana Hanuliaková

Výskyt šikanovania v základných a špeciálnych základných školách, v stredných a v špeciálnych stredných školách v školskom roku 2018/2019 **(18)**
Mária Slovíková, Katarína Deáková

Názory žiakov základných a stredných škôl na ľudí inej etnicity, národnosti a kultúrnej odlišnosti **(25)**
Marianna Pétiová

Monitoring vzdelávania a uplatňovania ľudských práv v školskom a rodinnom prostredí za roky 2004 až 2019 (analýza zistení za pätnásť rokov) **(34)**
Marcela Bieliková

Problematika inkluzívneho vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením v okrese Trebišov **(41)**
Martina Ivanišínová

Poruchy správania u detí v detskom domove a v prevýchovnom zariadení z pohľadu vychovávateľov **(57)**
Albín Škoviera, Kateřina Rajnohová

RECENZIE

Vladimír Vachalík: Eliminovanie delikventných foriem správania mladistvých **(66)**
Albín Škoviera

THEORETICAL ARTICLES

Possibilities of applying moral education in primary school **(3)**
Štefánia Ferková

ARTICLES BASED ON SURVEY, RESEARCH AND ANALYSIS

Positive psychology in educational practice **(10)**
Zuzana Valjentová, Jana Hanuliaková

Occurrence of bullying in primary and special primary schools, in secondary and in special secondary schools in the school year 2018/2019 **(18)**
Mária Slovíková, Katarína Deáková

Opinions of primary and secondary school pupils on people of other ethnicity, nationality and cultural differences **(25)**
Marianna Pétiová

Monitoring of education and application of human rights in school and family environment for the years 2004 to 2019 (analysis of findings for fifteen years) **(34)**
Marcela Bielíková

The issue of inclusive education of pupils with disabilities in the district of Trebišov **(41)**
Martina Ivanišínová

Behavioral disorders of children in children's home and in re-education facility from the point of view of educators **(57)**
Albín Škoviera, Kateřina Rajnohová

REVIEWS

Vladimír Vachalík: Elimination of delinquent behavior forms of juveniles **(66)**
Albín Škoviera

Contents

Možnosti uplatňovania mravnej výchovy v základnej škole

Štefánia FERKOVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky

Anotácia: cieľom príspevku je poskytnúť stručný prehľad vybraných aktuálnych problémov, ktoré súvisia s uplatňovaním mravnej výchovy v školách. V úvodnej časti sa zameriavame na alarmujúci stav negatívnych javov v spoločnosti, ktoré sa, žiaľ, vyskytujú aj v detskej populácii. V nasledujúcej časti sa sústreďujeme na opis súčasného stavu uplatňovania mravnej výchovy v školách, nad úskaliami súvisiacimi s výučbou etickej výchovy, s realizáciou cieľov kľúčových kompetencií a prierezových tém definovaných v platných legislatívnych dokumentoch. Zameriavame sa aj na stručnú charakteristiku vybraných zahraničných výchovných programov určených na rozvoj charakteru žiakov, či na výchovu k hodnotám. V ďalšej časti príspevku prezentujeme metodickú príručku určenú na rozvoj morálnych kompetencií žiakov na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania a taktiež aktuálne novú publikáciu – súbor aktivít pre žiakov 5. až 9. ročníka základnej školy pre učiteľov etickej výchovy.

Kľúčové slová: mravná výchova, etická výchova, základná škola, morálne kompetencie, žiaci.

Úvod

Aktuálne dianie vo svete, ale aj v našej krajine, vyvoláva neistotu a obavy z vývoja a chápania súčasnej morálky a jej hodnôt. V dnešnej postmodernej spoločnosti už veľmi dlho vidno odklon od tradičných hodnôt smerom k materializmu, konzumizmu, osobnému prospechu a individuálnej nezávislosti, ktorá nie je vyvážená zodpovednosťou za vlastné konanie. Verejný a mediálny priestor je presýtený rôznymi nemorálnymi kauzami, ktoré sú spájané s bežnými občanmi, ale aj so známymi osobnosťami spoločenského života. Nemorálne správanie a konanie ľudí je všadeprítomné. V dennej tlači, všeobecne v médiách, sa stretávame s násilím, agresívnym správaním – vojnami, atentátmi, týraním, sexuálnym zneužívaním, rasizmom a pod. Denne sa potýkame s nespravodlivosťou, egoizmom, s nedostatkom zdvorilosti či intoleranciou, taktiež s nehumánnym konaním vo vzťahu k našej prírode a planéte vôbec. Súčasná pandémia koronavírusu na jednej strane vyvoláva neistotu, strach, nutnosť sebaobmedzovania i politické šarvátky, na strane druhej je pre ľudí veľkou morálnou výzvou. Nabáda nás k spolupatričnosti, kooperácii a vzájomnej pomoci. Ako ľudstvo uchopí túto morálnu výzvu, zostáva otázkou pre budúcnosť.

Rôzne prejavy nemorálneho správania sa nie sú, žiaľ, cudzie ani detskej populácii. V školách sa medzi žiakmi stále objavujú šikanovanie, kyberšikanovanie, extrémizmus, xenofóbia, rasová diskriminácia, ale aj drzé a neúctivé správanie voči učiteľom, taktiež iné formy ubližovania – zosmiešňovanie, ignorácia, ohováranie, vylúčenie zo skupiny a pod. V školskom prostredí sa stretávame s výchovnými problémami, ktoré majú častokrát inú podobu ako v minulosti – aj vďaka novým moderným technológiám. Dovoľme si taktiež tvrdiť, že problémy v správaní žiakov sa posúvajú aj do nižších vekových kategórií. Mnohým dnešným deťom vyhovuje pohodlný, materialistický, konzumný spôsob života. Niektorým je absolútne cudzia ochrana životného prostredia – plytvajú jedlom, vodou, elektrinou, šatstvom a inými materiálnymi vecami, ktoré si nevážia, majú pocit, že je všetkého dostatok.

Domnievame sa, že aj výchova rodičov častokrát vedie deti k „zle“ ponímanému liberalizmu, egoizmu, intolerancii, nevšímavosti voči problémom iných, či k nedostatku altruizmu. Aj náš výskum (Prevendárová, Ferková, 2017b), zameraný na morálne usudzovanie detí pri riešení konfliktných situácií potvrdil, že deti v pubertálnom veku nie sú vedené ku konštruktívnym spôsobom riešenia problémov, nie sú ochotné riešiť problém/pomôcť, pokiaľ sa ich netýka. Najviac detí (46,93 %) vo veku 10 – 13 rokov navrhovalo pasívne riešenie konfliktov – najčastejšie sa vo svojich výpovediach odvolávali na autoritu, ktorá by mala za nich problém vyriešiť. Negatívnym zistením vo výskume bolo aj to, že žiaci posudzovali problém signifikantne inak, keď boli v pozícii priameho účastníka konfliktu (najviac pasívnych riešení konfliktov 42,08 %) a v pozícii pozorovateľa konfliktu, tiež pasívne riešenia najviac (52,94 %), pritom absolútne najčastejšie volili možnosť vyhnúť sa konfliktnej situácii a neriešiť ju.

Aktuálny stav uplatňovania mravnej výchovy v škole

V súčasnosti sa zvyšuje počet výskumných štúdií v oblasti psychológie morálky, čomu nasvedčujú aj publikačné výstupy v zahraničí, ale aj u nás. Mnohí autori nadviazali na práce J. Piageta a L. Kohlberga, na ich celosvetovo uznávané teórie morálneho vývinu, ktoré majú stále v tejto oblasti dominantné postavenie. Téma morálky je dôležitá a aktuálna nielen v psychológii, ale aj v pedagogike. V týchto intenciách by sme mali uvažovať predovšetkým nad možnosťami implementácie mravnej výchovy (aj z hľadiska morálneho vývinu detí), resp. nad rozvojom morálnych kompetencií žiakov v škole. Dovoľujeme si tvrdiť, že úroveň rozvoja morálnych kompetencií žiakov v školách nie je dostačujúca. Mravná výchova je predovšetkým súčasťou výučby vyučovacieho predmetu etická výchova, kde tiež v súčasnosti nachádzame mnohé úskalía. Mnohí odborníci v oblasti etickej výchovy potvrdzujú, že predmet etická výchova je stále vnímaný ako „menej dôležitý“. Vyplýva to zo skutočnosti, že etickú výchovu často vyučujú nekvalifikovaní učitelia, ktorí ňou majú len doplnený úväzok a predmet je neklasifikovaný. Chýbajú taktiež kvalitné učebnice etickej výchovy a kritizovaná je aj jeho alternatíva k náboženskej výchove. Kritike častokrát podlieha aj samotný koncept prosociálnej výchovy autora R. R. Olivara – kvôli jeho psychologickému a nie filozoficko-etickému zameraniu a taktiež kvôli nesprávnemu prekladu jeho publikácie. Je dôležité taktiež podotknúť, že nie každé dieťa absolvuje etickú výchovu, predsa náboženská výchova má iné zameranie, čo potvrdzuje aj napr. výskum, ktorý uvádzajú Lešnáková, Štěrba (2017). U študentov výchovy k občianstvu zo 105 opýtaných študentov 88 (83,8 %) nikdy predmet etická výchova nemalo.

V štátnych vzdelávacích programoch v slovenskom školstve sa kladie dôraz aj na aplikovanie prierezových tém do jednotlivých predmetov, v ktorých sa taktiež vyskytujú morálne kategórie. Prierezové témy sú dôležitým prvkom vo vzdelávaní a podieľajú sa na utváraní a rozvíjaní kľúčových kompetencií predovšetkým v oblasti postojov a hodnôt. Z dokumentov pre primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie uvedených na stránke Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR vyberáme: „Prierezová téma *Osobnostný a sociálny rozvoj* sa prelína celým vzdelávaním. Jej cieľom je prispieť ku komplexnému osobnostnému rastu žiaka a rozvoju jeho životných zručností. V prierezovej téme *Environmentálna výchova* je cieľom napríklad posilňovať pocit zodpovednosti vo vzťahu k živým organizmom a ich prostrediu; prehlbovať, rozvíjať a upevňovať hodnotový systém v prospech konania k životnému prostrediu; v prierezovej téme *Multikultúrna výchova* podporovať rešpekt k príslušníkom iných kultúr, a tak budovať základy pre uvedomelú medzikultúrnu spoluprácu v budúcnosti; v *Mediálnej výchove* k odmietaniu mediálnych obsahov, ktoré odporujú etickým normám, prinášajú deformovaný pohľad na hodnoty a ohrozujú či škodia jeho osobnostnému vývinu, k eliminácii negatívnych mediálnych vplyvov na svoju osobnosť zodpovedným prístupom k nim“ (Štátny vzdelávací program – primárne vzdelávanie, 2011; Štátny vzdelávací program – nižšie sekundárne vzdelávanie, 2011).

Pri realizácii uplatňovania prierezových tém registrujeme taktiež úskalía, či obmedzenia. A. Poláková (2016) uvádza výsledky výskumných zistení v riešenom projekte APVV, kde cieľom bolo zistiť aktuálny stav a najčastejšie problémy pri začleňovaní jednotlivých prierezových tém do vyučovania etickej výchovy. Ukázalo sa, že učitelia sa najviac venujú prierezovej téme mediálna výchova; rozvoj osobnostného a sociálneho rozvoja žiakov ako špeciálnu tému zväčša nevnímajú, považujú ju za bežnú súčasť výchovného pôsobenia učiteľa. Takmer nikto sa explicitne nevyjadril, že by prierezové témy neuplatňoval, učitelia ich však zväčša zaraďujú v súvislosti s preberaným obsahom vyučovacieho predmetu iba okrajovo, pretože príprava, ak majú žiakov zaujať, je pre nich náročná. Najčastejšie uvádzaným problémom je nízka časová dotácia, neprímeraná náročnému obsahu prierezových tém. Učitelia taktiež uviedli, že im chýbajú metodické materiály a pomôcky, ktoré si musia vyhľadávať, príp. tvoriť sami. Taktiež sa opakovala požiadavka mať k dispozícii univerzálne použiteľný materiál k implementácii prierezových tém – *Ako začleniť prierezové témy do obsahu vzdelávania*.

Napriek tomu, že mravná výchova je v súčasných platných legislatívnych dokumentoch oficiálne zahrnutá v cieľoch kľúčových kompetencií, v cieľoch prierezových tém, taktiež v cieľoch povinne voliteľného predmetu etická výchova, naša predchádzajúca analýza jej implementácie poukázala na rôzne nedostatky. Súhlasíme s vyjadrením Vaceka (2013, s. 129), ktorý tvrdí, že „uplatňovanie nešpecifického prístupu k mravnej výchove má veľmi blízko k stále používanému klíše, ktoré môžeme v našich školách často počuť, že mravná výchova sa prelína všetkými predmetmi a výučbou vôbec. V ideálnom prípade, najrôznejšie obsahy môžu pôsobiť na rozvoj vôľových a charakterových vlastností žiakov, ako sú disciplinovanosť, čestnosť, tolerancia, zodpovednosť, starostlivosť a pod. Rozvoj týchto stránok podľa autora je akýmsi vedľajším produktom „iných“ osvojovaných vedomostí a zručností. Bohužiaľ, za oným klíše o prelínaní mravnej výchovy celou výučbou sa často skrýva výchovná realita, že je takzvané všade, ale skôr nikde. A tak stále platí, že školáci vyrastajú síce nabití mnohými informáciami, ale s morálnymi kategóriami, s otázkami *dobrá a zlá a pod. sa nestretávajú a niekedy ich celkom míňajú*“. Sme presvedčení, že učiteľia na rôznych stupňoch vzdelávania nie sú dostatočne pripravení na implementáciu mravnej výchovy v rámci svojich učebných predmetov, taktiež nemajú absolvovaných dostatok kvalitných školení (vzdelávania) zameraných na oblasť mravnej výchovy. Predpokladáme, že aj v pregraduálnej príprave vysokoškolských študentov učiteľských programov sa kladie väčší dôraz na didaktiku odborných/aprobačných predmetov a menší dôraz na oblasť mravnej výchovy (napr. na konkrétnej pedagogickej fakulte absolvujú len jeden kurz v rámci všeobecného učiteľského základu, ktorý je iba sčasti zameraný v teórii výchovy na zložku mravnej výchovy a v pregraduálnom štúdiu predprimárnej a primárnej pedagogiky absolvujú študenti iba jeden kurz etickej výchovy). Domnievame sa, že študenti tak neabsolvujú nič konkrétne o rozvoji mravnej výchovy, z čoho nám vyplýva, že pravdepodobne nevedia ako rozvíjať morálne kompetencie žiakov v školách. Tieto naše tvrdenia potvrdzujú aj výsledky výskumu P. Vaceka a kol. (2013), kde respondenti výskumu (420 učiteľov a študentov) uviedli, že ich stav úrovne mravnej výchovy v školách znepokojuje, hodnotia ho kriticky. Pôsobiť na mravnú stránku žiakov považujú za dôležité, ale príliš sa to podľa nich v školách nedarí, resp. darí sa to málo.

Vybrané projekty a výchovné programy na rozvoj charakteru žiakov

V súčasnej odbornej literatúre registrujeme taktiež existujúce projekty a výchovné programy zamerané na rozvoj charakteru žiakov, či na výchovu k hodnotám, napr. *Projekt výchovy charakteru* od T. Lickony, ktorý spolu s M. Davidsonom vypracoval projekt CEP (*Character Education Partnership*). Autori na základe Kohlbergovej teórie morálneho vývinu a vlastných teoretických a praktických zistení vytvorili model výchovy charakteru, ktorý nazvali 11 princípov účinnej výchovy charakteru (2003, viac in Vacek, 2013, s. 155). K modelu 11 princípov boli spracované *Štandardy kvality výchovy charakteru*, ktoré sú evalvačným nástrojom, ktorý umožňuje kvantifikovať úsilie danej školy na poli výchovy charakteru. Každý princíp je vymedzený niekoľkými indikátormi, ktorým sú podľa miery výskytu priradené body (od 0 žiadna či bezvýznamná realizácia, po 4 príkladná realizácia).

K výchove „dobrého charakteru“ v škole volí Lickona tzv. *dvanásť stratégií* (deväť z nich sa uskutočňuje v rámci triedy a tri v rámci celej školy). V rámci triedy by učiteľ mal konať ako ochranca/opatrovateľ, radca a byť žiakom vzorom podporujúcim ich prosociálne správanie a korigujúcim nevhodné správanie. Lickona práve osobnosti učiteľa pripisuje hlavnú úlohu pri formovaní charakteru žiakov. Kladie dôraz na vybudovanie vzájomne kvalitného vzťahu medzi učiteľom a žiakom.

1. Vytvárať v triede morálne spoločenstvo. Pomáhať žiakom (študentom) sa navzájom spoznať a rešpektovať, pomáhať si a cítiť sa plnohodnotnými členmi triedy.
2. Praktizovať disciplínu postavenú na tvorbe a uplatňovaní pravidiel (noriem) ako prostriedku na rozvoj morálneho usudzovania, sebakontroly a rešpektu k druhým.
3. Vytvárať demokratické triedne prostredie, v ktorom majú žiaci príležitosť spolurozhodovať a niest' svoj podiel zodpovednosti za utváranie triedy ako miesta, kde sa dobre žije, učí a pracuje.
4. Učiť hodnotám v rámci kurikula s využitím obsahu vyučovaných predmetov ako prostriedku na skúmanie etických tém.
5. Využívať kooperatívne učenia na rozvoj zručností a návykov pomáhať druhým a pracovať v tíme.
6. Rozvíjať potrebu odvieť „pocitív“ výkon, „dobrú prácu“ podporovaním zodpovednosti za vlastný výkon a posilňovaním vzťahu k hodnotám vzdelania a ľudskej práce.
7. Podnecovať morálnu reflexiu prostredníctvom čítania, písania, diskusií, debát a nácvikom zručností robiť správne rozhodnutia.

8. Učiť žiakov a študentov riešiť konflikty tak, aby boli schopní nachádzať spravodlivé a nenásilné východiská.
9. V škole sú odporúčané nasledujúce tri stratégie:
10. Podnecovať a podporovať prospešné a pomáhajúce aktivity žiakov a študentov mimo triedy a školy s využitím modelov a príležitostí, ktoré ponúka život školskej komunity a obce (regiónu).
11. Vytvárať pozitívnu morálnu kultúru v celej škole počnúc vedením školy, cez morálne korektné vzťahy medzi učiteľmi a ostatnými dospelými osobami, vzťahy k žiakom a študentom, cez fungovanie žiackej či študentskej samosprávy až po vytváranie dostatku času a priestoru pre zaoberanie sa záležitosťou s morálnym a hodnotovým obsahom.
12. Získať rodičov a ďalšie subjekty v obci a okolí pre snahu školy vychovávať k hodnotám a mravnosti. Podporovať rodičov ako prvých učiteľov morálky svojich detí (Lickona, 1992, s. 78, 79, in Vacek, 2013, s. 213 – 214).

Lickonov program bol v ucelenej podobe prezentovaný v roku 1992 v publikácii *Výchova charakteru alebo Ako naše školy môžu vyučovať k rešpektu a zodpovednosti*. Práve rešpekt a zodpovednosť sa pre neho stali ústrednými hodnotami, ku ktorým má smerovať všetko výchovné úsilie (viac in Vacek, 2013, s. 157).

Ďalším nemenej známym je *Model výchovy charakteru* od M. Berkowitza, ktorý má zhodné znaky s Lickonovým a Davidsonovým programom. Berkowitz komparoval 72 široko poňatých školských projektov (prezentovaných pod rôznymi názvami), ktoré boli overované prostredníctvom 102 empirických štúdií a ďalej skúmal na danú tému 61 prehľadových analýz. Model výchovy charakteru má podobu syntetizujúceho prístupu, ktorý zahŕňa komplexné pôsobenie školy na celú osobnosť žiaka. Ide o 19 vnútorne previazaných tém, ktorých praktickým naplnením daná škola môže výrazne posilniť účinnosť pri utváraní charakterových vlastností žiaka. Východiskovou jednotkou pri výchove charakteru žiakov je, že škola je otvorená, priateľská a pospolitá komunita starajúca sa o svojich žiakov. Výchova charakteru žiakov je chápaná celým personálom školy ako jedna zo základných priorít ich vzdelávacieho snaženia a je témou, ktorá je pravidelne a systematicky rozoberaná a vyhodnocovaná. Učitelia sú v oblasti výchovy charakteru „trénovaní“ (absolvovali špecializované školenie/kurz v oblasti etickej výchovy, osobnostne sociálneho výcviku, dramatickej výchovy a pod.). Na príprave a realizácii projektov a programov výchovy charakteru participujú pedagógovia a žiaci a ich úspech je podmienený systematickým výcvikom žiakov v sociálnych schopnostiach, v riešení modelových i reálnych situácií s etickým obsahom (morálne dilemy) a pod. Celkovou zásadnou podmienkou v danej oblasti sú trvale pozitívne príklady správania blízkych dospelých – učiteľov, vychovávateľov, rodičov (viac in Vacek, 2013, s. 158 – 159).

Ako uvádza Sádovská (2012, s. 43) významný je aj *Projekt detského rozvoja* od D. Solomona. Nadväzuje na pôvodný Kohlbergov koncept, ktorý je určený pre základné školy a viac sa zameriava na prax. Vznikol spoluprácou odborníkov z neziskovej organizácie *Development Studies Center* v USA. Projekt detského rozvoja sa sústreďuje prevažne na vzťahy „starostlivosti“ (*caring relationships*), ktoré tvoria základ komunity, a súčasne práve komunita je kľúčová v rozvoji žiakov. Nezahŕňa študentov do širokého procesu vytvárania rozhodnutí, tak ako to je typické pre Kohlbergovo „spravodlivé spoločenstvo“, ale podporuje vytváranie socio-morálnych zručností a porozumenia medzi žiakmi navzájom a medzi učiteľmi a žiakmi, ktoré však v našom školstve majú len slabé uplatnenie. Pri implementácii programu sa zdôrazňujú štyri kľúčové komponenty (Schaps, E., Battistich, V., Solomon, D., 2004 in Sádovská, 2012, s. 43 – 44):

- ▶ Rešpektujúce a podporné vzťahy medzi študentmi, učiteľmi a rodičmi. Stabilné a ustálené vzťahy s rovesníkmi a dospelými utvrďujú žiakov a podporujú ich snahu, iniciatívu; možnosť pýtať sa; odvahu povedať svoj názor; urobiť chybu; reflektovať skúsenosť; hovoriť otvorene o nových témach, t. j. „podstúpiť riziko, ktoré so sebou skutočné učenie prináša“.
- ▶ Pravidelné príležitosti pomáhať a spolupracovať s ostatnými. Vychádza sa zo skutočnosti, že všetci sa učíme tým, že danú vec vykonávame, ak ju vykonávame často, stane sa našou prirodzenou súčasťou. Preto by mali mať žiaci pravidelné príležitosti spolupracovať s ostatnými alebo im pomáhať (v učebných skupinách, tútorstve alebo iných sférach) a mali by byť podporovaní k tomu, aby reflektovali, čo priniesli do interakcie, čo spravili dobre, a naopak, čo im nevyšlo.
- ▶ Pravidelné príležitosti pre autonómiu a ovplyvňovanie. V tomto komponente sa zdôrazňuje angažovanosť žiakov v rôznych oblastiach školského života, ktoré sa ich bezprostredne týkajú a ich právo vyjadriť sa k triednym normám, témam, ktoré budú študovať, k riešeniu konfliktov, ktoré vznikli, do prípravy exkurzií a výletov a i. Ak sa podieľajú na vytváraní rozhodnutí, prijímajú ich ako správne a cítia zodpovednosť za ich plnenie.

- ▶ Dôraz na spoločné ciele a ideály. Život v spoločnosti prináša pre jednotlivca aj priklonenie sa k spoločnému cieľu a ideálom, a ak ich naplnia a rešpektuje, prináša mu to pocit začlenenenia a ocenenia. Autori považujú za nevyhnutné, aby školské spoločstvo rozvážne zdôrazňovalo dôležitosť učenia, a súčasne dôležitosť humánneho a zodpovedného správania. To vytvára základný štandard toho, čo sa majú žiaci učiť (nielen na úrovni akademických predmetov) a ako majú žiť.

Spomínané výchovné programy sú medzi odbornou verejnosťou pomerne známe, v našom školstve majú však len slabé uplatnenie. Podobné výchovné programy by sa mali realizovať v celej škole, prípadne komunite, s ich filozofiou by mali byť oboznámení a stotožnení všetci aktéri. Súhlasíme s vyjadrením napr. J. Kaliského (2009), ktorý tvrdí, že mravná výchova by sa mala realizovať prierezovo (nadpredmetovo). V slovenskom školstve na primárnom a nižšom sekundárnom stupni vzdelávania aktuálne chýbajú takto zamerané metodické materiály – určené na uplatňovanie mravnej výchovy naprieč spektrom rôznych vyučovacích predmetov. Registrujeme novšiu publikáciu zameranú napr. na podporu výchovy charakteru *Charakter – príspevok k rozvoju morálnej gramotnosti* (Komárik, Maďarová, Malá, 2014, s. 32, s. 160). Zahŕňa prípravu vyučovacích hodín, z ktorých si učiteľ môže vybrať a podľa ktorých môže postupovať a sú určené pre žiakov mladšieho a/alebo staršieho školského veku. Ako autori publikácie uvádzajú, pokúsili sa zaplniť prázdne miesto vo výchovnej činnosti školy a pripraviť pre učiteľskú verejnosť koncepciu rozvíjania morálnej gramotnosti zacielenú na to, aby žiaci získali pohľad do oblasti dobrého a zlého konania, aby pochopili čo znamená mať dobrý charakter a aké sú najbežnejšie charakterové nedostatky.

Možnosti uplatňovania mravnej výchovy

Implementácia mravnej výchovy v školách sa stáva v poslednej dobe čoraz naliehavejšou práve vďaka narastajúcim problémom súvisiacim s morálkou ľudí. Súčasnú slovenskú školstvo stojí pred veľkou výzvou a úlohou – zatriktívniť obsah, metódy, prostriedky a kvalitu vzdelávania učiteľov v praxi i budúcich učiteľov v oblasti rozvoja morálnych kompetencií žiakov. V roku 2017 sme vydali metodickú príručku určenú na rozvoj morálnych kompetencií žiakov (Ferková ed., 2017a), ktorá bola jedným z hlavných výstupov projektu KEGA 026UK-4/2015, *Morálne postoje detí a dospelých v rodine a škole: aplikovaný výskum a metodický materiál pre učiteľov, výchovných poradcov a koordinátorov prevencie*. Príručka je určená na realizáciu mravnej výchovy predovšetkým pre učiteľov etickej výchovy, výchovných poradcov a koordinátorov prevencie. Cieľom metodickej príručky je rozvíjať morálne kompetencie žiakov na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania vo veku 10 – 15 rokov, aby dokázali morálne usudzovať, ale na základe toho aj konať. Zámerom riešiteľského kolektívu bolo posilňovať individuálne hodnoty žiakov, ale aj hodnoty skupiny zamerané na rôzne formy spolupráce, spolupatričnosti, priateľstva, vyjadrovanie súcitu, porozumenia a pod. Zámerom je aj ujasňovanie motívov konania, ale ide tu aj o snahu o autoreguláciu vlastného správania a pod. Hlavná časť metodickej príručky pozostáva z navrhnutých aktivít (technik), zameraných na rozvíjanie morálnych kompetencií žiakov, ktoré sú rozdelené do 6. kategórií: *sebareflexia, sebaovládanie, zodpovednosť, čestnosť, spolupráca a pomoc druhým, priateľstvo*. Každá kategória obsahuje minimálne 10 aktivít, celkovo ich je v celej príručke 65. Pri ich tvorbe riešiteľský kolektív vychádzal z výsledkov výskumu, z vlastných nápadov, učiteľskej, či psychologickéj praxe, pri niektorých sa nechali inšpirovať našimi, ale aj zahraničnými autormi. Navrhnutá metodika bola následne predložená recenzentom na pripomienkovanie a taktiež bola prezentovaná učiteľom a iným nepedagogickým zamestnancom na odbornom seminári s cieľom zapracovať ich postrehy, návrhy. Autori jednotlivé pripomienky zapracovali do finálnej verzie metodickej príručky (Ferková ed., 2017a).

V súčasnosti aktuálne vychádza súbor aktivít spracovaných do pracovného zošita, ktoré je možné využiť na hodinách etickej výchovy (ale aj na iných vyučovacích hodinách) na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania (Derková, Ferková, 2020). Niektoré z aktivít sú modifikované, vychádzali sme zo spomínanej príručky, aktuálne však majú pútavé a moderné grafické spracovanie. Publikácia ponúka vybrané námety a aktivity pre žiakov 5. až 9. ročníka základnej školy, v každom ročníku je ich 7. Moderné, zaujímavé aktivity a netradičné úlohy krok po kroku vedú žiakov k najdôležitejšiemu cieľu etickej výchovy prosociálnemu správaniu, ktoré predpokladá otvorenosť a vnímavosť k potrebám iných i k spoločenským hodnotám – ľuďom, prírode, ekonomickým hodnotám. Témy nútia žiakov zamyslieť sa, diskutovať, spoznávať seba a svoje spoločenské vzťahy a komunikáciu, chápať svoje miesto v spoločnosti, ku ktorému prináležia, i v širšej spoločnosti. Zahŕňajú podnety na otvorenú komunikáciu, sebaopoznanie, sebaaprijatie, pozitívne hodnotenie iných, vyjadrovanie citov, empatiu, asertivitu, tvorivosť a iniciatívu atď. Nechýbajú ani aktivity na riešenie problémov, či prevenciu závislosti.

Pre ilustráciu uvádzame vybranú aktivitu zameranú na riešenie morálnych dilem s názvom *Kto si zaslúži odmenu?* Úlohou žiakov je vybrať/označiť žiaka, žiačku, ktorý/á si zaslúži ocenenie riaditeľom školy za jej reprezentáciu. Cieľom aktivity je viesť žiakov k hľadaniu spravodlivého riešenia v úlohách založených na morálnej dileme. Úlohou žiakov je diskutovať v skupine a nájsť jediného kandidáta spomedzi žiakov školy, ktorému by mala byť spravodlivo udelená cena riaditeľa za reprezentáciu školy v istej oblasti. Každý prípad však v sebe zahŕňa istú nedokonalosť, úlohou žiakov je napriek tomu rozhodnúť, ktorý žiak by mal byť ocenený. Na pracovnom liste sú uvedené mená žiakov s charakteristikou:

Janka – žiačka 6. ročníka,

vyhrala súťaž v krajskom kole v Geografickej olympiáde. Jednu odpoveď na otázku jej však poradila prítomná pani učiteľka, keď sa porota nepozerala.

Filip – žiak 5. ročníka,

ktorý vyhral súťaž v krajskom kole v šachu. Na súťaži však pre chorobu nebol prítomný žiak Juraj, ktorý po minulých rokoch získal vždy 1. miesto.

Emil – žiak 8. ročníka,

ktorý vyhral 1. miesto v behu na 100 m v krajskom kole. Pri behu však nechtiac potkol rýchlejšieho súpera, ktorý spadol a nemohol dobehnúť do cieľa.

Zuzka – žiačka 7. ročníka,

vyhrala literárnu súťaž v krajskom kole za najlepšiu úvahu. S prácou jej však doma pomohla mama.

Danka – žiačka 9. ročníka,

ktorá vyhrala 1. miesto v tenise v krajskom kole. Na súťaži sa nezúčastnila lepšia hráčka Martina, ktorej rodičia si nemohli dovoliť zaplatiť vstupný poplatok na súťaž.

Katka – žiačka 4. ročníka,

získala 1. miesto vo výtvarnej súťaži. S motívom obrázka jej však pomohla pani učiteľka.

Učiteľ nechá žiakov pracovať najprv samostatne, alebo môžu pracovať aj v skupinách. Ich úlohou je označiť kandidáta od prvého až po posledného, ktorý by si ocenenie zaslúžil najmenej. Následne vedie učiteľ so žiakmi diskusiu, postupne vyvoláva jednotlivcov alebo hovorcov za jednotlivé skupiny, zapisuje ich poradie na tabuľu alebo prostredníctvom PC a dataprojektora tak, aby žiaci videli navrhnuté poradie jednotlivých skupín. Postupne učiteľ dáva otázky – prečo tento kandidát zvíťazil, prečo je iný na poslednom mieste a usmerňuje diskusiu medzi žiakmi, zároveň pri každom zdôrazňuje spravodlivosť pri ich výbere. Učiteľ má k dispozícii metodické poznámky v elektronickej verzii (Derková, Ferková, 2020), ktorých spracovanie je zamerané na metodické pokyny k jednotlivým aktivitám.

Učiteľ vedie so žiakmi diskusiu, k dispozícii má tieto otázky:

- ▶ Prečo ste sa rozhodli, že tento žiak bude na prvom mieste? Čím si to zaslúžil?
- ▶ Prečo ste sa rozhodli, že tento žiak bude na poslednom mieste?
- ▶ Čo ovplyvnilo vaše rozhodnutie?
- ▶ Čo je najdôležitejšie pri zvažovaní spravodlivého konania?

Je dôležité, aby žiaci pod vedením učiteľa diskutovali o rôznych aspektoch morálnej dilemy, hľadali argumenty pre svoje riešenie. Ako uvádza Lajčiaková (2008) jedným zo spôsobov, ako rozvíjať morálne kompetencie žiakov je práve metóda riešenia morálnych dilem. Základom tejto metódy je diskusia, ktorá by mala prebiehať vo voľnej skupinovej atmosfére, pri vzájomnom rešpekte účastníkov, kde učiteľ vystupuje ako facilitátor, nie ako moralizátor. V diskusii by mali platiť diskusné pravidlá, na ktorých sa všetci spoločne dohodnú, rovnaká možnosť vyjadriť svoj názor. Dôležitá je podľa Lajčiakovej (2008, s. 77) aj vysoká úroveň koncentrácie pozornosti – diskusie o morálnych problémoch sú najefektívnejšie vtedy, keď sa účastníci dokážu maximálne sústrediť počas celého stretnutia do tej miery, ako je to len možné.

Záver

Súčasnú slovenskú školskú potrebu nutne posilniť realizáciu mravnej výchovy v školách, keďže zaznamenávame medzi žiakmi zvyšujúci sa trend nežiaducich javov, ako je šikanovanie, kyberšikanovanie, iné formy ubližovania, či nerešpektovanie autority učiteľa a pod. Prezentovaný príspevok ponúka len časť aktuálnych problémov, či nedostatkov, ktoré súvisia s uplatňovaním mravnej výchovy v školách. Ako uvádza Vacek (2013, s. 18) „v stále väčšej miere sa presadzuje presvedčenie, že najlepšou prevenciou výskytu sociálno-patologických javov je namiesto dominancie reštrikcie a dozoru, budovanie vnútorných zábran v osobnosti práve rozvojom „vnútornej morálky“ prostredníctvom procesu zvnútorňovania pravidiel, noriem a utvárania aktívneho svedomia“. Sme si vedomí, že „uchopiť“ mravnú výchovu a rozvíjať morálne kompetencie žiakov je náročný, komplexný a dlhodobý proces. Súčasnú slovenskú školskú potrebu stojí pred veľkou výzvou a úlohou – zatraktívniť obsah, metódy, prostriedky a kvalitu vzdelávania učiteľov v praxi, ale i budúcich učiteľov, v oblasti rozvoja morálnych kompetencií žiakov. Potrebné sú aj nové výskumné zistenia z problematiky mravnej výchovy a taktiež mravného vývinu. Je dôležité, aby dochádzalo k transferu výskumných zistení do edukačnej praxe vytváraním programov, kvalitných príručiek, učebníc, či iných publikácií, zameraných na modelové aktivity, s využívaním príkladov, príbehov, práce s morálnymi dilemami a pod. Samotná tvorba kvalitných metodických materiálov však nestačí. Je nesmierne dôležité, aby sa s potrebou aktívnej realizácie mravnej výchovy v škole stotožnili aj pedagógovia, vedenie a ostatní zamestnanci školy. Nesmierne dôležitá je aj intenzívna a efektívna spolupráca s rodičmi žiakov, pretože rodina je prvým sociálnym prostredím, v ktorom by malo dochádzať k utváraniu a rozvíjaniu morálnych hodnôt detí. Zacielenie sa na rozvoj morálnych kompetencií v detskej populácii, považujeme za jeden z vhodných a efektívnych nástrojov prevencie a eliminácie opísaných negatívnych javov v spoločnosti.

Literatúra

- ▣ DERKOVÁ, J., FERKOVÁ, Š. (2020). Etická výchova pre 5. – 9. ročník ZŠ. Bratislava : Expolpedagogika. 64 s. ISBN 978-80-8091-685-5
- ▣ FERKOVÁ, Š. ed. (2017a). Morálne kompetencie žiakov. Metodická príručka pre učiteľov na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania. Bratislava : Univerzita Komenského.
- ▣ FERKOVÁ, Š. (2017b). Morálka detí a dospelých v rodine a škole. s. 160 – 186. In PREVENDÁROVÁ, J. a kol. Nové výzvy v psychológii. Sulúvky : Palma. 238 s. ISBN 978-80-904620-0-7
- ▣ KALISKÝ, J. ed. (2009). Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí. Zborník príspevkov. Banská Bystrica. ISBN 978-80-8083-822-5
- ▣ KOMÁRIK, E., MAĐAROVÁ, A., MALÁ, D. (2014). Charakter – príspevok k rozvoju morálnej gramotnosti. Nitra : UKF. ISBN 978-80-558-0731-7
- ▣ LAJČIAKOVÁ, P. (2008). Psychológia morálky. Brno: Akademické nakladateľství CERM. ISBN 978-80-72-04-569-3
- ▣ LESŇÁK, S., ŠTĚRBA, R. (2017). Mravná výchova v ČR a na českých územiach v minulosti. In: *Ostium*, roč. 13, č. 1. Dostupné z: <http://ostium.sk/language/sk/mravna-vychova-v-cr-a-na-ceskych-uzemiach-v-minulosti/>
- ▣ POLÁKOVÁ, E. (2016). Dôležitosť aplikovaných výskumov pre pedagogickú teóriu i prax. In Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie : Globalizovaná súčasnosť, jej morálne a osobnostné výzvy v kontexte etickej výchovy. s. 69 – 74. ISBN 978-80-557-1167-6. Dostupné z: <https://www.pdf.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=20533>
- ▣ SÁDOVSKÁ, A. (2012). Mravná výchova. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave. 121 s. ISBN 978-80-8082-573-7
- ▣ Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie. 2011. Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-prvy-stupen-zs/>
- ▣ Štátny vzdelávací program pre nižšie sekundárne vzdelávanie, 2011. Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-druhy-stupen-zs/>
- ▣ VACEK, P. (2013). Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Hradec Králové : Gaudeamus. 126 s. ISBN 978-80-7435-257-7

Pozitívna psychológia v edukačnej praxi

Zuzana VALJENTOVÁ, Jana HANULIAKOVÁ

Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

Anotácia: pozitívna psychológia sa svojim zameraním orientuje na štúdium a výskum kladných stránok osobnosti človeka. V danom kontexte vidíme potrebu a možnosť upriamiť pozornosť na školu, ktorej hlavným poslaním musí byť posilnenie pozitívnych stránok osobnosti žiakov, ako aj jeho príprava na prežívanie šťastného života. Edukácia zameraná na výchovu a vzdelávanie dobrého človeka s ľudskými vlastnosťami a schopnosťami, schopného šťastne a zmysluplne žiť pri plnohodnotnom zapojení sa v spoločnosti, vytvára priestor pre aplikovanie prvkov, resp. kľúčových oblastí pozitívnej psychológie do edukačného procesu. V príspevku prezentujeme výsledky prieskumu, v ktorom sme zisťovali názory žiakov stredných škôl na aplikovanie prvkov pozitívnej psychológie do edukačného procesu. Prieskumné zistenia interpretujeme v nadväznosti na stanovené prieskumné otázky v piatich okruhoch: pozitívne emócie v škole, zaujatie činnosťou, vzťahy, zmysel a úspech.

Kľúčové slová: pozitívna psychológia, pozitívna edukácia, pozitívne emócie a vzťahy, zaujatie činnosťou, zmysel.

► Pozitívna psychológia a edukácia – teoretický úvod

Pozitívna psychológia je v ostatnej dobe predmetom skúmania z viacerých hľadísk. Odborníci sa vo svojich štúdiách orientujú na emocionálne, intelektuálne a sociálne oblasti mladého ľudského života a ich vplyv na spokojné prežívanie v súlade s túžbou po poznávaní, láske, múdrosti, pravde, šťastí, úspechu, určovaní a dosahovaní osobných životných cieľov. Významnými predstaviteľmi hnutia pozitívnej psychológie sú Seligman, ktorý v roku 2002 spracoval teóriu opravdivého šťastia (*happiness*) zameranú na meranie životnej spokojnosti a následne duševnej pohody (*well-being*) (Seligman, 2014), Csikszentmihalyi (2015), ktorý vo svojej koncepcii *flow* pracuje vo sférach ľudského optimálneho správania a života. Skúmal stav ľudskej mysle pri činnostiach, ktoré vytvárajú pohltenie činnosťou, ako sú šport, umenie, hry a hobby. Fredericsonová zistila, že prežívanie pozitívnych emócií – súcít, nádej, vďačnosť dokážu negovať strach, úzkosť, hnev a majú blahodarný vplyv na fyzický ľudský organizmus. Autorka je známa aj svojou teóriou pozitívnych emócií (*Broaden-and-Build Theory*) z roku 2002, čiže: „teóriu rozširovania a budovania“ (Fredericsonová, 2002, 2009, In: Slezáčková, 2012, s. 37). Zdôrazňuje najmä radostné situácie, pocit vďačnosti, vyrovnanosti v tempe bytia, záujmu o dianie, silu nádeje, zaslúženú hrdosť, úsmev a pobavenie, geniálnu inšpiráciu, pokorný úžas, prejavenu úctu, milovanú lásku (Fredericsonová, 2009). Kahneman (2012) skúmal závislosť šťastia od využitia času. Odporúča plnohodnotne, cielene, spokojne využívať čas, a tak eliminovať emocionálny nesúlad, ktorý dehonestuje pocity šťastia počas dňa. Eliminovať vzniknutý nesúlad podporuje štúdium emocionálnej inteligencie, ktorému sa venuje pozitívny psychológ Goleman. Je zástancom vyučovania emocionálnej gramotnosti v kurzoch, či v samostatnom predmete a jej pozitívneho vplyvu na život a zmysluplný progres mládeže (Goleman, 2012). Furlong vytvoril model sociálno-emocionálneho zdravia mládeže, v ktorom sa zameriava na štyri oblasti: emocionálnu, angažovanie vo svojom každodennom živote, sebadôveru a vieru v iných (Furlong, et al., 2014, In: Gajdošová, 2018). Podľa Snydera a Lopeza (2002) pozitívna psychológia skúma témy, ktoré hovoria o identifikácii silných stránok a v rovine medziľudských vzťahov sa venuje témam: empatia a altruizmus, zodpovednosť, láska, súcít, priateľstvo, odpúšťanie a zmierovanie, morálna motivácia, zmysel pre rodinu a spoločnosť, vďačnosť, sociálna blízkosť a vzťahy, spiritualita a iné. V Slovenskej republike sa problematike pozitívnej psychológie venujú podľa Slezáčkovej (2012) Kováč (1997, 2001, 2007), Halama (2001, 2002, 2007) a iní. Z Českej republiky zas Křivohlavý (2004, 2006, 2007, 2009, 2011), Mareš (2008, 2009, 2012), Slezáčková (2009, 2010, 2011) a mnohí ďalší.

Aktuálna edukačná prax prináša mnohé vážne otázky, ktoré je potrebné riešiť a venovať im intenzívnu pozornosť. Výrazne znížená motivácia žiakov do učebnej činnosti, nevhodné prejavy správania žiakov v škole, prítomnosť sociálno-patologických javov v školách sú témy, s ktorými musia učitelia pracovať denne. V edukačnom procese mládeže je prítomná istá miera stagnácie. Na základe zistení z výskumov na Slovensku v rokoch 2005/2006, 2009/2010 a 2013/2014, autori Čerešník a Čerešníková (2018, s. 197 – 199) uvádzajú, že 15-roční žiaci prestávajú mať radi školu. Aj napriek kladnému subjektívnemu pocitu z dobrých výsledkov, svoj študijný výkon nevnímajú pozitívne. Trpia vyťaženosťou, ale oveľa viac cítia sociálnu podporu a empatiu u spolužiakov. Autori skonštatovali nadpriemerné, až nebezpečné využívanie technologických zariadení žiakmi, ktorí nemajú radi školu, najmä veľmi skorú autopsiu s technológiami a ich hrozbami. Odporúčajú posilniť v škole sociálnu dimenziu edukácie. Zimbardo a Coulombová (2017) upozorňujú na závislosť medzi nenaplnenými reálnymi vzťahmi, medzi ktoré patrí aj vzťah k škole a útočiskom v technologických náhradách vzťahov. Zo zistení vyplýva, že žiaci strácajú sociálne zručnosti a sociálno-emocionálne zdravie žiakov je zasiahnuté depresiou, chaosom a nudou. V školskom roku 2015/2016 uskutočnil Radnóti výskum na Slovensku, v ktorom zisťoval aktuálny stav sociálno-emocionálneho zdravia žiakov v stredných školách v súvislosti s depresiou. Radnóti v ňom skonštatoval, že čím sú žiaci depresívnejší, tým sa znižuje duševné zdravie, sebadôvera, dôvera v rodinu, školu, rovesníkov, zaangažovanosť, optimizmus, vďačnosť. Autor uvádza, že depresia nemá vplyv na empatiu, sebakontrolu a sebaovládanie u stredoškolákov (Radnóti, 2018). Tieto zistenia a skutočnosti motivujú psychológov k odporúčaniam pre učiteľov, aby aplikovali prvky pozitívnej psychológie do edukačného procesu.

► Aplikácia prvkov pozitívnej psychológie v edukačnom procese – prieskumné zistenia

Hlavným cieľom prieskumu bolo zistiť názory žiakov stredných škôl na aplikované prvky pozitívnej psychológie v edukačnom procese. Identifikovali a analyzovali sme aplikované prvky pozitívnej edukácie učiteľmi a oblasti ich využitia v edukácii.

Prieskumné otázky

1. Sú schopní súčasní žiaci prežívať pozitívne emócie počas edukácie v strednej škole?
2. Poznajú a využívajú v stredných školách silné stránky osobnosti žiakov v priebehu ich edukácie?
3. Prevládajú pozitívne medziľudské vzťahy počas edukácie v stredných školách?
4. Chápu stredoškoláci zmysel svojej edukácie v strednej škole?
5. Vedú pedagógovia v edukácii v strednej škole adolescentov k pochopeniu a prijatiu úspechu?

Prieskumná vzorka

Prieskumnú vzorku tvorilo 60 žiakov stredných odborných škôl v Trenčianskom kraji vo veku 15 až 20 rokov. Nebolo zohľadňované pohlavie respondentov, chlapci aj dievčatá majú právo na optimálny rozvoj svojej osobnosti, identifikáciu svojich silných stránok charakteru a celkovú pozitívnu prosperitu.

Prieskumné metódy

Na zistenie aplikovania prvkov pozitívnej psychológie sme vybrali kvantitatívny prieskum. Použili sme prieskumný merací nástroj – dotazník s formou podnetových tvrdení. Dotazníkom *Pozitívne v škole* sa zisťujú názory žiakov na aplikované prvky pozitívnej edukácie v strednej škole. Ako podklad a inšpirácia pri tvorbe dotazníka vlastnej konštrukcie slúžil program od Seligmána, ktorý prezentoval v knihe *Vzkvétaní: Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Dotazník je rozdelený na päť základných oblastí modelu *wellbeingu*, podľa akronymu programu: PERMA: **P** – (positive emotion) pozitívne emócie, **E** – (engagement) zaujatie činnosťou, **R** – (positive relationship) pozitívne vzťahy, **M** – (meaning) zmysluplnosť, **A** – (accomplishment) úspešný výkon (Seligman, 2014, s. 28).

Vybrané zistenia a výsledky z dotazníkového šetrenia

Získané údaje z dotazníka *Pozitívne v škole*, pomocou ktorého sme zisťovali názory žiakov, sme vyhodnotili v piatich oblastiach podľa stanovených prieskumných otázok.

/// Pozitívne emócie

Páči sa mi, hneď zbystrím, keď počujem rozprávať o úspechoch našej školy.

V danom výroku je zakomponovaná hrdosť aj inšpirácia, charakteristická pozitívna emócia spoločnosťou uznaného úspechu. Priamo sa prejavuje úprimná hrdosť, že chodím do tejto školy, teším sa z úspechov spolužiakov, triedneho a školského kolektívu, z úspechu jednotlivca. Tínedžeri pociťujú vysokú hrdosť, takže žiaci sú si vedomí spolupatričnosti k inštitúcii akou škola je. Podľa Kardosa, je dôležitý pocit patriť niekam (Kardos, 2007, In: Hanuliaková a kol., 2016). Práve v takomto kontexte vníma Slezáčková hrdosť ako zdroj sebavedomia a motivácie (Slezáčková, 2012).

Domáce zadania a projekty do školy si vypracujem načas.

V danom výroku je smerodajná zodpovednosť, ktorá podporuje schopnosť plniť si svoje povinnosti, pomáha pri záujme o učenie a nadobúdanie vedomostí, riadi morálny kódex jedinca, buduje pocit povinnosti niest' následky za určitý čin, taktiež vedie k pracovitosti, čo zodpovedá rozvoju kľúčových kompetencií žiakov. Dôsledné plnenie si povinností v škole prináša žiakom pocit radosti a spokojnosti z vyriešenia úlohy, zadania, problému, a tak z dobre splnenej a odvedenej práce. Podľa Křivohlavého (2010) je zmysluplnosť zárukou väčšej radosti. *Viac ako polovica oslovených žiakov si uvedomuje pocit zodpovednosti a z výsledku vyplýva, že sa prvok aplikuje, podporuje a vyžaduje pedagógmi v edukácii i keď celá tretina žiakov má povrchný prístup k plneniu povinností.*

Stane sa, že niečo neviem a dostanem zlú známku, mrzí ma to, veľakrát dostanem od učiteľov šancu si známku opraviť.

S výrokom korešponduje nádej, ktorá je veľmi strategickou emóciou. V nádeji tkvie viera, dôvera, presvedčenie, vytrvalosť, že všetko dopadne dobre, určuje ciele, rezilienciu, ale aj učí z omylov. To potvrdzuje aj cesta k nádeji, podľa Křivohlavého (2010), čiže kladne a konkrétne formulovaný cieľ momentálnej nálady vedúci k posilňovaniu motivácie. K rozvoju kognitívnej domény, formou dopĺňania vedomostí po nezdarenom pokuse, vedú učitelia žiakov na veľmi vysokej úrovni.

Na hodinách sa snažím, hlásim, pretože ma učiteľ pochváli, ocení moju snahu.

Výrok predstavuje radosť, vieru, motiváciu, vďačnosť. Motivácia vychádza z pochvaly, čiže ocenenia snahy. Prejav úprimnej radosti charakterizoval Zelina (2018) z pochvaly, ocenenia, vďačnosti za záujem a pozitívneho, osobného prístupu učiteľa. Radosť, vďačnosť počas vyučovacieho procesu v prieskume pociťuje mierna nadpolovičná väčšina opýtaných stredoškôlkov. Podľa Zelinu (2018) sa deficit prejavuje nezáujmom, nudou až rezignáciou, to pramení z nechuti navštevovať školu, čo vedie k demotivácii a ľahostajnosti až k agresii. Polovičné negatívne stanoviská žiakov v prieskume v tomto výroku skrývajú zmes spomínaných pocitov. Pri polovici respondentov sa stráca snaha, záujem, radosť, šťastie, tvorivosť, autenticnosť učebného procesu a prevláda len formálna stránka učenia.

/// Zaujatie činnosťou

Učitelia mi dávajú úlohy, ktoré hravo zvládam, nerobia mi problém.

Význam tohto výroku korešponduje s identifikáciou a využívaním charakteristických stránok osobnosti adolescentov v škole. Práve tento prvok pozitívnej psychológie využíva Seligman (2014) ako vstupný dotazník do programu pozitívnej edukácie žiakov. Až potom pracuje v kurzoch s mládežou. V prostredí skúmaných škôl žiaci nepociťujú identifikáciu, ani podporu charakterových črt ich osobnosti, čo vyjadrilo až 60 % z opýtaných. *Zadávané úlohy im robia problémy, čiže pedagógovia majú vysoké študijné nároky na žiakov, alebo absentuje záujem o činnosť ako takú, čo by mohli dokladovať zistenia charakteristík osobnosti žiakov a následne prispôsobiť nároky učiteľov individualitám osobností žiakov a ich výchovno-vzdelávaciemu procesu.* Ako uvádza Zelina (2018) existuje malá hranica medzi zážitkovou a výkonovou pedagogikou. A práve pedagógovia musia poznať tieto hranice, pretože negatívna takéhoto procesu sa prejaví práve u žiakov, formou nezáujmu o učenie, nudy, nejasného životného smeru až agresie.

V škole máme dostatok záujmových krúžkov, vždy si vyberiem čo ma baví.

Rozličnou ponukou záujmovej činnosti škola podporuje u žiaka zmysluplné využívanie voľného času. Polovica žiakov sa po vyučovaní nevenuje žiadnemu krúžku, z ponuky si nevie vybrať, nechce vybrať, alebo si nemá z čoho vybrať. Podľa Zelinu (2018) je protipól sebariadenia v náhodnom správaní žiakov, kedy podľahnú tlaku druhých ľudí, situáciám, závislosti, napr. na počítačoch, hrách alebo pri neužitočných činnostiach.

Mám v rozvrhu svoje obľúbené predmety, na tie sa vyslovene teším.

V predložennom výroku je zakomponovaná vášeň, záujem o vyučovacie predmety, vnútorná motivácia, presvedčenie, ktoré priviedlo žiakov študovať na danú strednú školu a inšpirácia od učiteľov, ktorá ich má motivovať

k úspechu v škole. Stredoškóoláci vedú identifikovať svoju oblasť záujmu, svoje silné stránky, kedy sa v škole nenudia. Respondenti majú radi oblasť zamerania škôl, ktorú si vybrali. 24 žiakov sa vyslovene teší v škole na svoje vyučovacie-predmety, takže pociťujú počas týchto hodín vyučovania Csikszentmihalyiho stav flow (Csikszentmihalyi, 2015) a 21 žiakov prejavuje záujem o svoje obľúbené predmety, a to spolu s hrdosťou a identifikáciou silných stránok osobnosti potvrdzujú správnu voľbu strednej školy.

V triede máme činnosti rozdelené (vedúci triedy, zástupca, pokladník a iné), podľa našich schopností a potreby.

Predložený výrok zisťuje prácu triedneho učiteľa, ktorý by mal poznať silné stránky žiakov v triednom kolektíve a správnym a spravodlivým rozdelením ich motivovať k spoločnej činnosti a k spolupráci školského života. K danému tvrdeniu sa pozitívne vyjadrilo 46,7% žiakov. Nespravodlivé rozdelenie činností vedie k nedôvere a problémovému správaniu žiakov. Sociálne vzťahy v triedach trpia zaujatosťou a uprednostňovaním spolužiakov zo strany učiteľa. Znižuje sa poňatie Seligmanovho šťastia, ktoré sa uskutočňuje z ľudských aktivít a ich životnej angažovanosti, podporených silnými oblasťami osobnosti jedinca (Seligman, 2014) a výsledok aplikácie silných stránok osobnosti a motivácie v prieskume podľa názorov žiakov úplne dehonestuje Csikszentmihalyiho stav flow (Csikszentmihalyi, 2015).

/// Pozitívne vzťahy

Na začiatku hodiny nás učiteľia pozdravia a porozprávajú sa s nami, ako sa máme, čo sa nám podarilo.

Výrok predkladá ľudský, úprimný, prirodzený, nedirektívny, individuálny prístup pedagógov k žiakom, kedy sa citlivo, empaticky zaujímajú o žiakov ako o subjekt, jedinca a rozvíja u nich dobrý pocit v škole. V spoločných sociálnych interakciách prevláda vzájomná úcta, akceptácia, dôvera a spokojnosť, čo vedie k navodeniu pozitívnej klímy vyučovacieho procesu už na začiatku vyučovania. K danému výroku sme sa nechali inšpirovať Seligmanom (2014), kde takýto ľudský, otvorený, kongruentný prístup učiteľov odskúšal v škole v Geelongu a upozorňuje na významnosť dobrého pocitu v škole pre učenie žiakov, čo je cieľom vzdelávania. Uvedený prístup učiteľov podporuje aj Zelina a chápe ho ako láskavosť pedagóga, schopného vytvoriť atmosféru príjemného cítenia pri učení sa žiakov, kedy tento prístup podporuje motiváciu a udržuje aktívny záujem žiakov o cieľ vyučovacej hodiny (Zelina, 2018). Goleman pozoruje za dobrou náladou pružnejšie a komplexnejšie intelektuálne myslenie a predkladá fakt, že žiaci, ktorí sú deprimovaní, negatívne naladení sa neučia, čiže nedokážu spracovať nové predkladané informácie, nevedia sa sústrediť (Goleman, 2011). Podľa výsledkov prieskumu 56,67% žiakov pociťuje navodenie príjemnej, povzbudivej atmosféry na začiatku vyučovania. Pozitívna klíma v triede vplyva na citový, intelektuálny a sociálny vývoj adolescentov, ovplyvňuje správanie sa žiakov v triednom prostredí, vedie k rešpektovaniu stanovených noriem a akceptácii stanovaných pravidiel.

Páči sa mi, keď sú učiteľia vtipní a hovoria humorné príbehy zo života.

Dôležitú rolu v rozvoji pri utužovaní medziľudských vzťahov prikladá Fredricksonová (2009) práve láskavému humoru, ktorého veľký vplyv pozoruje v lepšom pracovnom/študijnom výkone, vysoko pozitívne pôsobí na zdravie a v neposlednom rade dokáže odľahčiť zložitú pochmúrnú atmosféru. Peterson, Seligman zaradili zmysel pre humor do klasifikácie silných stránok osobnosti. Zmysel humoru vidia v podpore kladných a svetlých okamihov ľudského života, kedy vie jedinec ostatných ľudí perfektne potešiť a pobaviť, či zažartovať (Seligman, Peterson, 2004, In: Slezáčková, 2012). Podľa Golemana (2011) navodením svetlej, dobrej nálady pri učení sa odbúravajú pocity úzkosti a stresu u žiakov, čím sa otvára myseľ pre učenie. Adolescenti majú radi pozitívnych učiteľov s autentickým zmyslom pre humor, ktorí vytvárajú prosperujúcu, pohodovú atmosféru pri učení. Skutočnosť potvrdilo 54 zo 60 respondentov, ktorí uviedli, že majú radi vtipné príbehy od bezprostredných učiteľov. Žiaci majú pozitívne skúsenosti s aplikáciou zmyslu pre humor od vyučujúcich vo svojich školách, čo prospieva k ich dobrej nálade počas vyučovania, k pozitívnemu vzťahu k pedagógom a zároveň sa učia zo sprostredkovaných skúseností a postrehov zo života.

V škole sa oslovujeme, aj nás učiteľia oslovujú krstným menom.

V pozitívnych ľudských vzťahoch je základom úcta, prirodzenosť, otvorenosť a autenticita založená na etickom, morálnom a hodnotovom správaní. Krstné meno je naša verbálna osobná identifikácia. Používanie mena pri komunikácii v edukácii otvára osobný individuálny vzťah učiteľa a žiaka a taktiež adolescenta s rovesníkmi, kedy si jedinec uvedomuje svoju ľudskú podstatu, jedinečnosť, individualitu. Mladí ľudia by sa mali viesť k používaniu oslovenia menom v sociálnej komunikácii, medzi rovesníkmi počas edukácie v strednej škole. V prieskume až 41,7% opýtaných respondentov nesúhlasilo s daným výrokom a pociťujú odmeraný prístup v medziľudských vzťahoch.

Ked' nerozumiem učivu, nemám problém poprosiť učiteľa o radu alebo vysvetlenie.

Základom učiteľskej profesie je didaktická kompetencia, v rámci ktorej vie učiteľ sprostredkovať učebnú látku tak, aby výklad bol zrozumiteľný pre všetkých žiakov. Učiteľ, ktorý vníma učenie len ako prácu, sa nebude snažiť vysvetľovať a radiť stredoškólakom, po odzvonení berie svoju povinnosť za splnenú. A tu práve prichádza učiteľ, ktorý má rád svoju prácu a má pozitívny vzťah k žiakom. Dokáže vo svojom voľnom čase venovať čas mládeži, napr. formou doučovania alebo komunikáciou cez školský web a úprimne odborne poradí. 80 % opýtaných žiakov stredných škôl sa vyjadrilo súhlasne, že dôverujú svojim edukátorom, majú kladný vzťah k učiteľom a záleží im na svojej budúcnosti.

/// Zmysel

Známky, ktoré mám, si zaslúžim.

Hodnotením môžu učitelia ublížiť, ale aj motivovať. Záleží na ich schopnosti objektívne, bez zaujatosti a predpojatosti ohodnotiť nielen výkon, ale aj správanie, či postoje. Počas edukácie by mali mať na pamäti blaho žiaka, jeho prosperitu. Na dominantnosť žiaka v edukačnom procese upozorňuje Tamášová (2007) a za cieľ udáva rozvoj jeho subjektívnych schopností a kompletný rozvoj osobnosti. Pre žiakov je tento prvok symbolom spätnej väzby ich učenia, je to vizitka ich práce a činov počas edukácie v strednej škole. Kriticky hodnotia seba samého a svoje vedomosti, schopnosti, zručnosti a postoje, ktoré nadobudli za určité obdobie svojej edukácie v škole. V takýchto situáciách nastoľuje Goleman (2011) dôležitosť emocionálnej gramotnosti a prvky sebareflexie, sebaopoznania, sebaovládania, kde je dôležitý zámer citovej výchovy, čiže poznanie vzťahu k sebe a k ľuďom okolo. Z výsledkov názorov stredoškólakov v prieskume vyplýva veľmi pozitívne zistenie. 95 % respondentov súhlasilo s výrokom, *ich kritické myslenie a autoreflexia sú na vysokej úrovni, čiže aplikácia prvkov pozitívnej psychológie pedagógmi nachádzajúcimi sa za výrokom predstavuje vysokú úroveň. Respondenti kladne charakterizovali dôveru, objektívnosť, čestnosť ich učiteľov pre svoj ďalší individuálny rozvoj. Traja z opýtaných respondentov nesúhlasili s výrokom.*

Názorná a reálna prax v škole ma inšpiruje, lepšie pochopím preberanú odbornú teóriu.

Zmysel tohto výroku spočíva v prepájaní teórie s praxou, kedy žiaci majú možnosť reálne pochopiť učivo, a tak sa hlbkovo naučiť, čiže analyzovať, alebo aplikovať vedomosti. Seligman (2014) necharakterizuje zmysel ako subjektívny stav, ale niečo dôležitejšie, niečo, na čo si po čase človek spomenie a stále to má význam pre jeho život. V tomto kontexte má reálna prax podľa respondentov veľký význam, čo potvrdzuje aj 88,3 % súhlasných odpovedí. Potvrdzuje to aj výrok Zelinu (2018), ktorý uvádza, že zážitkové učenie je odporúčanou formou pre podporu tvorivého a kreatívneho učenia žiakov v školách. Strategické je zistenie z prieskumu, že mladí ľudia cítia vysoký význam a zmysel praxe pre svoje pracovné uplatnenie a budúci osobný život.

Mám v škole spriazneného človeka, ktorému sa dokážem úprimne zdôveriť s mojimi starosťami.

Nejde len o pocit jedinca, že sa cíti v škole dobre, má radosť, pocit šťastia, ale o vyššie vnútorné, citové vnímanie medziľudských vzťahov. A práve Seligman (2014) upozorňuje na fakt, že medziľudské vzťahy dávajú životom ľudí zmysel. V edukačnom procese to môže byť ktokoľvek z aktérov: učiteľ, spolužiak, riaditeľ, tréner, kuchárka, školník atď. V prieskume stredných škôl má pocit spriazneného človeka vo svojom živote 55,7 % opýtaných.

Ak viem, rád/a pomôžem spolužiacke/ovi pri problémoch v škole.

Tento výrok potláča egoizmus, nepriateľstvo a predkladá spolupatričnosť, prosociálne správanie, empatiu, kongruenciu, autenticnosť. Ako dokážu žiaci dávať, správať sa prosociálne a nielen dostávať. Aj takto chápe Seligman pocit zmyslu vzťahu s ostatnými ľuďmi. Kedy človeka obohatí zmysel solidarity, pomoci bez zjavnej odplaty (Seligman, 2014). Práve vtedy, upozorňuje Goleman (2011), sa človek prestane zaoberať len sebou a zabudne na vlastné nepodstatné problémy. V prieskume sa stotožnilo s výrokom vyše 90 % stredoškólakov, čo je veľmi pozitívne a optimistické zistenie. Učitelia stredných škôl podľa výsledkov prieskumu aplikujú prvky dôvery, empatie a vďačnosti vo svojej pedagogickej praxi.

/// Úspech

Som spokojný/á, keď sa mi darí a život plynie podľa mojich predstáv.

Žiaci na základe svojich predstáv a zistení sa učia tvoriť svoje životné ciele so zámerom plnohodnotne žiť život. Pociť spokojnosti z rôznych úspechov ich životne naplňa, kedy podľa Seligmána úspešný výkon pozostáva z majstrovstva, uznania, výhry, len kvôli dosiahnutiu cieľa, čo býva úspech sám o sebe (Seligman, 2014). Podľa kladných stanovísk k výroku v prieskume až 57 respondentov vie identifikovať svoj úspech, ktorý sa u nich prejavuje spokojnosťou so životom, pociťovaním šťastia a spokojnosti, keď sa im plnia ich malé a veľké ciele s úspechom.

Dokážem si bez problémov nájsť brigádu a zarobiť peniaze.

Až dve tretiny respondentov potvrdili svoju vynaliezavosť, samostatnosť, priebornosť, kreativitu, prispôsobivosť a zdravé sebavedomie. Vo výroku je zakomponovaná vnútorná motivácia, schopnosť rozpoznat' svoje silné a slabé stránky osobnosti. Učítelia cielene využívajú prvky na rozvoj samostatnosti. Úspech prameniáci z viery vo svoje vlastné schopnosti a vedomosti podporuje zdravé sebavedomie.

Cítim radosť a zadost'učinenie, keď sa z môjho úspechu tešia rodičia.

Pri využívaní prvkov pozitívnej psychológie v pedagogickej praxi musia učítelia zohľadňovať obdobie dospievania adolescentov, v ktorom, podľa Gáborovej a Porubčanovej (2017) mladí ľudia prezentujú svoje názory a prejavuje sa nedôvera k dospelaj populácii. Preto je dôležité, viesť počas edukácie adolescentov k vďačnosti. Podľa Koníčkovej (2019) vďačnosť naplňa životy detí radosťou. V prieskume až 93 % respondentov cíti radosť a zadost'učinenie, keď môžu svojim úspechom potešiť rodičov. Citové rodinné putá sú podľa kladnej odpovede adolescentov na výrok silné a respondenti cítia vďačnosť.

Z choroby som nešťastný/á a smutný/á, mám obavy o svoje zdravie.

Úspech je v mnohých prípadoch podložený optimálnym fyzickým a psychickým zdravím. Podľa Seligmana (2014) býva zdravie samo o sebe úspech, preto sa motivujú adolescenti k zdravému životnému štýlu. Podľa výsledkov kladných odpovedí žiakov, iba jedna tretina žiakov má pri chorobe obavy o svoje zdravie, čo je prejav mládežníckej nerozvážnosti. Samozrejme, na mieste nie sú hysterické stavy, úmyslom bolo vo výroku spustiť sebareflexiu a vyhýbať sa možným nástrahám, ktoré ovplyvňujú zdravie, preto by mali učítelia viac využívať prvky na podporu a využívanie zdravého životného štýlu.

► Odporúčanie pre pedagogickú prax

Z prieskumných zistení a názorov žiakov na aplikovanie prvkov pozitívnej psychológie učiteľmi v strednej škole, vyplynuli odporúčania pre pedagogickú prax:

- ↳ Preferovanie väčšej zodpovednosti k plneniu si školských povinností, či správaniu v škole a rozumné využívanie výpočtovej techniky v dnešnej virtuálnej dobe s adekvátnym praktizovaním zdravého životného štýlu s podporou zdravých, úprimných medziľudských vzťahov, si žiaci podporia optimálnu pozitívnu prosperitu osobnosti v ich edukácii počas stredoškolského vzdelávania.
- ↳ Uprednostňovanie osobného, citového, empatického prístupu učiteľov k žiakom, navodením pozitívnej atmosféry na začiatku hodiny a uprednostňovanie foriem zážitkového učenia s individuálnym prístupom, podľa potrieb jedinca s objektívnym hodnotením a úprimnou pochvalou za snahu, podporujúcim vnútornú motiváciu a pocit úspešnosti každého adolescenta je zárukou optimálneho využívania prvkov pozitívnej edukácie. Nebát' sa počas edukácie využívať pozitívne emócie a prejavovať osobné pocity, ich autentickosť a prirodzenosť s dávkou láskavého humoru. Snažiť sa ich využívať v edukácii, napr. pri rozdelení činností v rade triedy, pri organizovaní exkurzií, výletov, stužkovej pri tvorbe pozitívnej, súdržnej, tvorivej, kooperatívnej klímy v triede. Na zisťovanie silných stránok osobnosti poslúži dotazník od Seligmana (Seligman, 2014, s. 287 – 311).
- ↳ Aktívne a zmysluplné organizovanie voľného času stredoškôľakov, poskytnutie širokej škály krúžkov a záujmových činností, podľa ich záujmu (napr. formou dotazníkov, poskytuje vedeniu školy pod hlavičkou školy činorodé rozvíjanie osobnosti žiakov).
- ↳ Rodičom ponúknuť spomínaný a odporúčaný dotazník, aby presne vedeli identifikovať a podporovať silné stránky osobnosti ich detí a mali pod kontrolou zmysluplné organizovanie voľného času, predovšetkým celodenné a celonočné využívanie výpočtovej techniky na hranie hier, či komunikáciu prostredníctvom sociálnych sietí. Prospešné je podporovanie u svojich detí zdravého životného štýlu, čo je zárukou fyzického a psychického zdravia a sociálnej kompetencie.

‡ Aplikovať prvky pozitívnej psychológie do edukácie stredoškôľakov s cieľom doplniť kurikulum v afektívnej oblasti.

‡ Preškolenie pedagógov, psychológov, vedúcich zamestnancov škôl ako zvládať riešenie problémových situácií pri zavádzaní predmetu či programu do pedagogickej praxe.

Pre objektivnosť celkového pohľadu na aplikované prvky pozitívnej psychológie v pedagogickej praxi učiteľov, by bol cenný názor práve učiteľov na danú problematiku a identifikácia ich záujmu o inovačné premeny v reálnej edukácii žiakov stredných škôl.

► Záver

Žiaci prichádzajú študovať do stredných škôl v nádeji, že ich zvolená škola je pozitívnou inštitúciou s inšpirujúcim kurikulumom a učiteľ, ktorý je vzorom ľudskosti a pravdy. Ich očakávania sa dajú uplatňovať v každej strednej škole, pretože výchova a vzdelávanie všeobecne obsahujú prvky progresívnych zmien v osobnosti žiakov počas štúdia v strednej škole, len ich treba pozitívne aktivizovať. Optimálne aplikovanie prvkov pozitívnej psychológie je náročný a uvedomelý proces zmeny pohľadu všetkých aktérov. Na základe empirických zistení vedcov pozitívnej psychológie sa v edukácii otvára priestor na dosiahnutie výchovno-vzdelávacieho cieľa v strednej škole prostredníctvom pozitívneho myslenia, prežívania, žitia a tak optimálne rozvíjať kognitívny, nonkognitívny, konatívny potenciál žiakov a následne si osvojuvať metakognitívne aktivity, ktoré sú zárukou šľachtienia superdispozícií žiakov. Vtedy je výsledkom celého edukačného procesu nielen vzdelaný, ale múdry, zdravý, láskavý, dobrý, rozhladený, estetický, etický, čestný človek, ktorý pochopí význam svojej existencie a má blahodarný, nezastupiteľný význam pre obklopujúcu spoločnosť na Slovensku a celú Zem.

Príspevok vznikol ako výstup projektu *Stratégie podpory adhérence žiakov k pravidlám v edukačnom prostredí*.
Projekt č. 005DTI-4/2018.

Literatúra

☐ CSIKSZENTMIHALYI, M. 2015. *Flow – psychológia optimálneho prežívania*, Bratislava: Citadella Publishing, spol. s r. o. Bratislava, 384 s. ISBN 978-80-89628-711

☐ ČEREŠNÍK, M., ČEREŠNÍKOVÁ, M. 2018. Používanie technológií a vnímanie vzťahu k škole dospelými v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania. In *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 21. 11. 2018*. Bratislava: IPčko, 2018. ISBN 978-80-971933-8-6, s. 195-204.

☐ FREDERICSON, B. L. 2009. *Positivity: Top-notch research reveals the 3 to 1 ratio that will change your life*, 1. edition, New York: Three Rivers Press, 2009. 288 s. ISBN 978-0-307-39374-6

☐ GAJDOŠOVÁ, E. 2018. Sociálno-emocionálne zdravie ako významný indikátor kvality školy. In *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 21.11.2018*. Bratislava: IPčko, 2018. ISBN 978-80-971933-8-6, s. 245 – 253.

☐ GOLEMAN, D. 2011. *Emoční inteligencia*, 2. vydanie (Metafora prvé), Praha: Metafora, spol. s r. o., 2011. 325 s. ISBN 978-80-7359-334-6

- ☐ HANULIAKOVÁ, J. A KOL. 2016. *Stratégie tvorby bezpečnej školy*, Praha: E-knihy jedou, 1. elektronické vydanie, 2016. 220 s. ISBN 978-80-7512-709-9
- ☐ KAHNEMAN, D. 2012. *Myšlení rychlé a pomalé*, 1. vydanie, Brno: Jan Melvil Publishing, 2012. 544 s. ISBN 978-80-87270-42-4
- ☐ KONÍČKOVÁ, J. 2019. Šťastie v školách: Nezabúdajme na vďačnosť. In *Eduworld, portál pre vzdelávanie a samovzdelávanie*, Kategória: Pre učiteľov [online]. 2019, Eduworld s. r. o. Bratislava, [cit. 2019-15-11]. Dostupné na internete: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/407/stastie-v-skolach-nezabudajme-na-vdacnost>
- ☐ KŘIVOHlavý, J. 2010. *Pozitivní psychologie*, 2. vydanie, Praha: Portál, s. r. o., 2010. 200 s. ISBN 978-80-7367-726-8
- ☐ RADNÓTI, E. 2018. Sociálno-emocionálne zdravie stredoškôľakov v kontexte depresie. In *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 21.11.2018*. Bratislava: IPčko, 2018. ISBN 978-80-971933-8-6, s. 298 – 304.
- ☐ SELIGMAN, M. 2014. *Vzkvétání: Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*, 1. vydání, Brno: Jan Melvil Publishing, 2014. 408 s. ISBN 978-80-87270-95-0
- ☐ SLEZÁČKOVÁ, A. 2012. *Průvodce pozitivní psychologií – Nové přístupy, aktuálne poznatky, praktické aplikace*, 1. vydání, Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. 304 s. ISBN 978-80-247-3507-8
- ☐ SNYDER, C. R. – LOPEZ, S. J. 2002. *Handbook of positive psychology*, New York: Oxford University Press, New York, 2002. 829 s. ISBN 0-19-513533-4
- ☐ TAMÁŠOVÁ, V. 2007. *Teória a prax rodinnej edukácie (z rodiny do života)*, 2. vydanie, Ivanka pri Dunaji: ENIGMA. 2007. 210 s. ISBN 978-80-969178-3-9
- ☐ VALJENTOVÁ, Z. 2020. *Pozitívna edukácia – paradigma súčasnej edukácie*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, 64 s. Bakalárska práca.
- ☐ ZELINA, M. 2018. *Psychoedukácia – aplikovaná pedagogická psychológia*, 1. vydanie, Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI s. r. o., 2018. 271 s. ISBN 978-80-89732-75-3
- ☐ ZIMBARDO, P. – COULOMBOVÁ, N. D. 2017. *Odpojený muž – Jak technologie připravuje muže o mužství a co s tím*, 1. vydanie, Praha: Grada Publishing, a. s. Praha, 2017. 280 s. ISBN 978-80-247-5797-1

Výskyt šikanovania v základných a špeciálnych základných školách, v stredných a v špeciálnych stredných školách v školskom roku 2018/2019

RNDr. Mária SLOVÍKOVÁ, CSc.

CVTI SR

Mgr. Katarína DEÁKOVÁ

MŠVVaŠ SR

Anotácia: výstup obsahuje prehľad výskytu šikanovania v základných školách, špeciálnych základných školách, stredných školách a špeciálnych stredných školách. Výskyt je zachytený v troch druhoch ukazovateľov. Jeho rozsah odráža počet záznamov o šikanovaní, intenzitu vyjadruje podiel žiakov so záznamami z relevantného počtu žiakov v školách a podiel škôl s výskytom šikanovania. Prehľady sú členené podľa zriaďovateľa škôl a regionálneho pohľadu. Pri stredných škôl aj podľa druhu školy. Údaje sú spracované podľa stavu k 15. 9. 2019.

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

Úvod

Šikanovanie patrí v súčasnosti k častým problémom rizikového správania vyskytujúcim sa v školskom prostredí. Vyplyva to aj zo správy Štátnej školskej inšpekcie za minulý rok a z výsledkov zisťovania, ktoré realizovali v základných a stredných školách s cieľom zistiť skúsenosti žiakov so šikanovaním napriek podpore inkluzívneho prostredia.

Inkluzívne vzdelávanie je založené na diverzite školského prostredia na úrovni triedy, ale aj školy. Indikátor šikanovania sa preto dostal aj do *Indexu inklúzie* od autorov Tonyho Bootha a Mela Ainscowa¹ ako jeden z indikátorov realizácie inkluzívnych opatrení pre podporu rozmanitosti. Organizácia OSN zverejnila v roku 2015 Agendu 2030 pre udržateľný rozvoj, ciele, ktoré sa Slovenská republika zaviazala plniť uznesením vlády č. 5 z 11. januára 2017. Cieľ 4 Inkluzívne vzdelávanie Agendy 2030 obsahuje čiastkový indikátor 4.a.2: Počet žiakov, ktorý zažili šikanovanie počas školského roka.²

Na túto tému bolo realizovaných veľké množstvo výskumov, vždy na určitej vzorke žiakov a škôl. Otázky bezpečnosti v školách zamestnávajú nielen školy a školské zariadenia, ale aj rodičov, školské orgány, orgány činné v trestnom konaní a orgány sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately.

Ministerstvo vnútra SR vedie štatistiku kriminality³, kde sú dáta nielen podľa druhu kriminality, ale aj kriminality spáchanej na mládeži. Z týchto dát však nie je možné identifikovať, či išlo o šikanovanie a či sa stalo v škole alebo v školskom zariadení.

¹ <https://www.ktochyba.sk/webroot/video/index-inkluzie.pdf>

² <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-data-digest-2019-en.pdf>

³ <https://www.minv.sk/?statistika-kriminality-v-slovenskej-republike-xml>

Na základe štatistických údajov Úradu práce, sociálnych vecí a rodiny SR bolo v rámci pomoci obetiam násillia poskytnuté psychologické poradenstvo a psychologická pomoc v roku 2013 spolu 30 deťom vo veku 6 až 15 rokov, v roku 2014 to bolo len 12 deťom, v roku 2015 iba 6 deťom, v roku 2016 už len 2 deťom a v roku 2017 v celej SR 10 deťom. Z uvedených dát, ktorých hodnota je veľmi nízka, vzhľadom na výsledky realizovaných výskumov, nie je možné analyzovať skutočný stav riešenia šikanovania, a tak navrhnúť efektívne opatrenia, ktoré by tento neželaný jav v školách a školských zariadeniach pomohli eliminovať.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR podľa § 3 písm. d) a o) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), v súlade s článkom 11 ods. 2 písm. f) druhým bodom *Organizačného poriadku MŠVVaŠ SR* vydalo smernicu č. 36/2018 o prevencii a riešení šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach, ktorá upravuje základné znaky, formy a prejavy šikanovania detí a žiakov, možnosti preventívneho pôsobenia a metódy riešenia šikanovania žiakov v nadväznosti na zodpovednosť školy a školského zariadenia podľa ustanovení školského zákona. Smernica nadobudla účinnosť 1. septembra 2018.

Práve pre nejstávajúce dáta v oblasti šikanovania v školách a školských zariadeniach smernica v čl. 4 *Metódy riešenia šikanovania*, pís. k) riaditeľ alebo ním poverená osoba vedie písomné záznamy o riešení jednotlivých prípadov šikanovania. Tento zápis je povinný, v súlade s čl. 7 o spolupráci školy so zákonnými zástupcami žiakov ods. 4, poskytnúť každej zo zúčastnených osôb⁴.

V školskom roku 2018/2019 pre zistenie reálneho stavu v školskom prostredí a v súlade so smernicou bol vypracovaný štatistický výkaz, ktorého úlohou bolo zmapovať šikanovanie žiakov v základných a stredných školách všetkých zriaďovateľov na základe povinnosti viesť tieto písomné záznamy o riešení šikanovania.

◀ Výsledky zisťovania

V **základných školách** bolo k 15. 9. 2019 evidovaných 955 záznamov o šikanovaní, z toho 769 prvotných (80,52 %) a 96 (10,05 %) riešených s príslušným útvarom Policajného zboru SR (ďalej len PZ SR). Z celkového počtu záznamov tvorili záznamy zo štátnych základných škôl 95,81 % a zastúpenie súkromných a cirkevných škôl bolo porovnateľné (1,99 % a 2,20 %).

Podiel žiakov so záznamami o šikanovaní z celkového počtu žiakov základných škôl bol 0,21 %, o 0,13 percentuálneho bodu (ďalej len p. b.) viac ako v stredných školách. Intenzita výskytu šikanovania v štátnych a súkromných školách bola porovnateľná (0,22 % a 0,20 %), najnižšia v cirkevných školách (0,08 %).

Šikanovanie sa vyskytlo v priemere v každej piatej (20,83 %) základnej škole, je to o 8,66 p. b. viac ako v stredných školách. Podiel štátnych škôl s výskytom šikanovania bol 21,03 %, súkromných 22,58 % a cirkevných 16,52 % (tabuľka 1).

Tabuľka 1 Podiel škôl s výskytom šikanovania podľa zriaďovateľa

Zriaďovateľ	Školy s výskytom šikanovania (Sš)	Školy celkove (S)	Sš/S (%)
štátne	399	1 897	21,03 %
súkromné	14	62	22,58 %
cirkevné	19	115	16,52 %
Spolu	432	2 074	20,83 %

Z regionálneho pohľadu najviac záznamov o šikanovaní bolo v základných školách Košického (177 záznamov/18,53 % z celkového počtu), Banskobystrického (151 záznamov/15,81 %) a Prešovského kraja (145 záznamov/15,18 %). Najmenej (7,54 %) bolo v Trnavskom kraji. Nad 100 záznamov sa evidovalo aj v Bratislavskom a v Žilinskom kraji. Z toho najviac riešených prípadov s PZ SR sa zaznamenalo v Košickom (23), resp. v Nitrianskom, Banskobystrickom a v Prešovskom kraji (zhodne po 15).

⁴ <https://www.minedu.sk/data/att/16073.pdf>

Najvyššia intenzita výskytu šikanovania (podiel žiakov so záznamami o šikanovaní z celkového počtu žiakov; Zš/Z) bola v Banskobystrickom (0,30 %) a najnižšia v Trnavskom kraji (0,16 %), v ostatných krajoch od 0,25 % v Košickom do 0,18 % v Trenčianskom a v Nitrianskom, podrobnejšie údaje sú v tabuľke 2.

Tabuľka 2 Počet záznamov o šikanovaní, podiel žiakov so záznamami, školy s výskytom šikanovania podľa krajov

Kraj	Záznamy o šikanovaní v ZŠ				Podiel žiakov so záznamami o šikanovaní			Školy s výskytom šikanovania		
	záznamy o šikanovaní (Zš)	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR	záznamy o šikanovaní (Zš)	žiaci celkove (Z)	Zš/Z (%)	školy s výskytom šikanovania (Sš)	školy celkove (S)	Sš/S (%)
BA	121	12,67%	103	10	121	56 975	0,21%	57	161	35,40%
TT	72	7,54%	67	6	72	44 690	0,16%	39	211	18,48%
TN	82	8,59%	67	5	82	44 433	0,18%	42	194	21,65%
NR	91	9,53%	71	15	91	51 486	0,18%	53	286	18,53%
ZA	116	12,15%	95	7	116	59 963	0,19%	64	254	25,20%
BB	151	15,81%	118	15	151	50 508	0,30%	58	268	21,64%
PO	145	15,18%	114	15	145	76 350	0,19%	57	397	14,36%
KE	177	18,53%	134	23	177	69 770	0,25%	62	303	20,46%
SR	955	100,00%	769	96	955	454 175	0,21%	432	2074	20,83%

Najvyšší podiel škôl s výskytom šikanovania (35,40 %) sa zaznamenal v Bratislavskom (57 škôl zo 161) a najnižší (14,36 %) v Prešovskom kraji. Nad celoslovenským priemerom (20,83 %) bol podiel zistený aj v Košickom, v Banskobystrickom, v Žilinskom a v Trenčianskom kraji.

Podľa okresov mali najvyšší počet záznamov o šikanovaní základné školy v okresoch Banská Bystrica a Košice – okolie (zhodne po 42/4,40 % z celkového počtu záznamov), a v okresoch Michalovce (36/3,77 %) a Bratislava V (34/3,56 %). Vysoký počet záznamov sa evidoval aj v okresoch Nitra (28/2,93 %), Lučenec (27/2,83 %), Poprad (26/2,72 %), Žilina (24/2,51 %), Brezno (23/2,41 %), Bardejov (22/2,30 %), Rožňava (21/2,20 %) a Ilava (20/2,09 %).

V 26 okresoch (Bratislava II, Bratislava IV, Senec, Galanta, Hlohovec, Skalica, Prievidza, Komárno, Nové Zámky, Čadca, Dolný Kubín, Liptovský Mikuláš, Martin, Námestovo, Ružomberok, Veľký Krtíš, Zvolen, Kežmarok, Poprad, Sabinov, Snina, Vranov nad Topľou, Gelnica, Košice II, Spišská Nová Ves a Trebišov) sa počet záznamov o šikanovaní pohyboval od 11 do 19.

Po 10 záznamov o výskyte šikanovania uviedli základné školy v okresoch Nové Mesto nad Váhom, Piešťany, Trenčín, Levice, Šaľa, Rimavská Sobota, Stará Ľubovňa.

Po jednom zázname o výskyte šikanovania bolo zaznamenané v okresoch Bánovce nad Bebravou, Turčianske Teplice, Poltár, Žiar nad Hronom, Medzilaborce, Stropkov, Košice I a Sobrance. V ostatných okresoch sa počet záznamov pohyboval od 2 do 9.

Len v jednom okrese **Myjava** nebol evidovaný žiadny záznam o výskyte šikanovania.

V **špeciálnych základných školách** bolo k 15. 9. 2019 evidovaných 37 záznamov o šikanovaní. Väčšina záznamov (94,59 %) bola v štátnych špeciálnych základných školách, v súkromných a cirkevných špeciálnych školách sa zaznamenalo po jednom prípade.

Podiel žiakov so záznamami o šikanovaní z celkového počtu žiakov v špeciálnych základných školách je 0,14 % (v štátnych: 0,14 %, súkromných: 0,08 % a cirkevných: 0,21 %).

Podiel škôl s výskytom šikanovania tvoril 7,69 % (18 škôl z 234), o 13,14 p. b. menej ako v „bežných“ základných školách. Výskyt šikanovania z regionálneho pohľadu je spracovaný v tabuľke 3.

Záznamy o šikanovaní boli evidované v 5 krajoch, z nich najvyšší podiel bol zistený v Banskobystrickom (37,84 % z ich počtu; 37) a v Bratislavskom kraji (11/29,73 %), najnižší podiel sa zistil v Žilinskom kraji (2,70 %). Riešené prípady s PZ SR boli evidované v Prešovskom a v Trenčianskom kraji.

Tabuľka 3 Počet záznamov o šikanovaní v špeciálnych základných školách podľa krajov

Kraj	Záznamy o šikanovaní (Zš)	%	Z toho prvotné	Z toho riešené PZ SR
Bratislavský	11	29,73%	8	0
Trenčiansky	6	16,22%	4	1
Žilinský	1	2,70%	1	0
Banskobystrický	14	37,84%	7	0
Prešovský	5	13,51%	5	2
Spolu SR	37	100,00%	25	3

Prehľad záznamov o šikanovaní v špeciálnych základných školách podľa okresov je spracovaný v *tabuľke 4*. Z celkového počtu sa najviac záznamov evidovalo v špeciálnych základných školách v okrese Žarnovica (8 záznamov/21,62% z ich celkového počtu), resp. v okrese Pezinok (5/13,51%). V ostatných okresoch sa počet záznamov o šikanovaní pohyboval od 3 (Bratislava II a Detva) do 1 záznamu. Riešené prípady šikanovania s PZ SR boli v okresoch Partizánske, Stará Ľubovňa a Vranov nad Topľou.

Tabuľka 4 Počet záznamov o šikanovaní v špeciálnych základných školách podľa okresov

Okres	Záznamy o šikanovaní (Zš)	%	Z toho prvotné	Z toho riešené PZ SR
Bratislava II	3	8,11%	3	0
Bratislava III	1	2,70%	0	0
Bratislava IV	1	2,70%	1	0
Pezinok	5	13,51%	3	0
Senec	1	2,70%	1	0
Bánovce nad Bebravou	2	5,41%	0	0
Myjava	2	5,41%	2	0
Partizánske	1	2,70%	1	1
Púchov	1	2,70%	1	0
Liptovský Mikuláš	1	2,70%	1	0
Banská Bystrica	2	5,41%	2	0
Banská Štiavnica	1	2,70%	1	0
Detva	3	8,11%	3	0
Žarnovica	8	21,62%	1	0
Bardejov	2	5,41%	2	0
Poprad	1	2,70%	1	0
Stará Ľubovňa	1	2,70%	1	1
Vranov nad Topľou	1	2,70%	1	1
Spolu SR	37	100,00%	25	3

V **stredných školách** bolo k 15. 9. 2019 zaznamenaných 165 prípadov šikanovania, z toho 126 prvotných (76,36%) a 19 (11,52%) riešených PZ SR. Z celkového počtu záznamov bolo 139 (84,24%) zaznamenaných v štátnych stredných školách, 22 záznamov (13,33%) v súkromných a 4/2,42% v cirkevných.

Najintenzívnejší výskyt záznamov o šikanovaní, podiel žiakov so záznamami o šikanovaní z počtu žiakov celkom podľa zriaďovateľa, bol 0,12% v súkromných školách, 0,04 p. b. prekročil celkovú hodnotu (0,08%). Najnižšia hodnota 0,02% sa evidovala v cirkevných stredných školách.

Šikanovanie sa vyskytlo v 12,17% stredných škôl, v štátnych to bolo 14,23% a najmenej v cirkevných školách – 5,63%, podrobnejšie *tabuľka 5*.

Tabuľka 5 Podiel stredných škôl s výskytom šikanovania a podiel žiakov SŠ so záznamami o šikanovaní

Zriaďovateľ	Podiel škôl s výskytom šikanovania			Podiel žiakov SŠ so záznamami o šikanovaní		
	školy s výskytom šikanovania (Sš)	školy celkove (S)	Sš/S (%)	záznamy o šikanovaní (Zš)	žiaci celkove (Z)	Zš/Z (%)
štátne	69	485	14,23%	139	161 009	0,09%
súkromné	11	134	8,21%	22	19 077	0,12%
cirkevné	4	71	5,63%	4	16 357	0,02%
Spolu	84	690	12,17%	165	196 443	0,08%

Výskyt šikanovania z regionálneho pohľadu ukázal, že najviac prípadov šikanovania (27,27 %) bolo evidovaných v Žilinskom, najmenej (3,03 %) v Bratislavskom kraji. V Trnavskom, Trenčianskom, Nitrianskom a v Košickom kraji bol podiel záznamov o šikanovaní nad 10,0 % (tabuľka 6).

Podobne najvyššia intenzita výskytu šikanovania (podiel žiakov so záznamami o šikanovaní z počtu žiakov SŠ na úrovni kraja) sa zaznamenala v Žilinskom (0,16 %) a v Trenčianskom 0,14 %, najnižšia (0,02 %) v Bratislavskom kraji.

Aj najvyšší počet škôl s výskytom šikanovania sa zistil v Žilinskom (20,45 %) a v Trenčianskom kraji (20,37 %), najnižší podiel sa evidoval v Bratislavskom kraji (4,85 %). Nad 10,0 % takýchto škôl bolo zistených aj v Trnavskom, Nitrianskom, Banskobystrickom a v Košickom kraji.

Tabuľka 6 Počet záznamov o šikanovaní, podiel žiakov so záznamami, stredné školy s výskytom šikanovania podľa krajov

Kraj	Záznamy o šikanovaní v SŠ				Podiel žiakov so záznamami o šikanovaní			Školy s výskytom šikanovania		
	záznamy o šikanovaní (Sš)	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR	záznamy o šikanovaní (Sš)	žiaci celkove (Z)	Sš/Z (%)	školy s výskytom šikanovania (Sš)	školy celkove (S)	Sš/S (%)
BA	5	3,03%	4	0	5	28 214	0,02%	5	103	4,85%
TT	17	10,30%	10	2	17	18 366	0,09%	7	68	10,29%
TN	25	15,15%	23	4	25	18 147	0,14%	11	54	20,37%
NR	24	14,55%	19	5	24	23 115	0,10%	13	81	16,05%
ZA	45	27,27%	33	2	45	28 046	0,16%	18	88	20,45%
BB	11	6,67%	10	2	11	21 497	0,05%	9	90	10,00%
PO	15	9,09%	13	2	15	29 615	0,05%	8	107	7,48%
KE	23	13,94%	14	2	23	29 443	0,08%	13	99	13,13%
SR	165	100,00%	126	19	165	196 443	0,08%	84	690	12,17%

Z porovnania údajov podľa okresov bolo zistené, že najviac záznamov o šikanovaní sa evidovalo v stredných školách v okrese Trnava (13/7,88 % z celkového počtu záznamov; 165), Námestovo (12/7,27 %) a v okresoch Žilina a Košice I (zhodne po 9 záznamov/po 5,45 %). Vyšší počet záznamov o šikanovaní sa zistil aj v okresoch Levice, Prievidza a Košice IV (po 7 záznamov/po 4,24 %), v okresoch Liptovský Mikuláš, Martin a Prešov (po 6 záznamov/3,64 %), v okresoch Bánovce nad Bebravou, Považská Bystrica, Komárno, Nové Zámky po 5 záznamov a v okresoch Michalovce, Dolný Kubín, Čadca, Nitra a Piešťany po 4 záznamy.

V 33 okresoch (Bratislava I, Bratislava IV, Malacky, Pezinok, Dunajská Streda, Galanta, Hlohovec, Senica, Skalica, Myjava, Partizánske, Šaľa, Kysucké Nové Mesto, Turčianske Teplice, Tvrdošín, Banská Štiavnica, Detva, Krupina, Revúca, Rimavská Sobota, Humenné, Levoča, Medzilaborce, Sabinov, Snina, Stará Ľubovňa, Stropkov, Svidník, Košice III, Košice-okolie, Sobrance, Spišská Nová Ves a Trebišov) sa nezaznamenali žiadne prípady šikanovania, v ostatných okresoch od 1 po 3 záznamy.

Výskyt šikanovania podľa druhu strednej školy ukázal, že nízky počet záznamov o šikanovaní bol evidovaný v **gymnáziách**, celkom 30 záznamov, z toho 24 záznamov (80,0 %) v štátnych, 4 v súkromných a 2 záznamy v cirkevných gymnáziách.

Najvyššia intenzita výskytu šikanovania (podiel žiakov so záznamami o šikanovaní z celkového počtu žiakov podľa zriaďovateľa) 0,09 % bola v súkromných gymnáziách, prekročila celkovú hodnotu (0,04 %) o 0,05 p. b. Najnižšia hodnota 0,02 % bola v cirkevných gymnáziách (v štátnych 0,04 %).

Najvyšší podiel škôl s výskytom šikanovania vykazovali súkromné gymnáziá (7,69 %/3 z 39), najnižší cirkevné (3,92 %/2 z 51) a podiel štátnych gymnázií bol 6,21 % (výskyt šikanovania bol zistený v 9 zo 145).

V **stredných odborných školách** (ďalej len SOŠ) sa zistil oveľa vyšší počet záznamov o šikanovaní oproti gymnáziám. V SOŠ bolo zaznamenaných 135 prípadov šikanovania, najviac 115 záznamov bolo v štátnych školách (85,19 % z celkového počtu záznamov), v súkromných bolo 18 záznamov (13,33 %) a v cirkevných školách 2 (1,48 %). Spolu 16 prípadov bolo riešených PZ SR, najviac v štátnych odborných školách (13).

Najvyššia intenzita výskytu šikanovania (podiel žiakov SOŠ so záznamami o šikanovaní z celkového počtu žiakov podľa zriaďovateľa) bola v súkromných SOŠ 0,13 %, prekročila celkovú hodnotu (0,11 %) o 0,02 p. b. Najnižšia hodnota 0,05 % sa evidovala v cirkevných SOŠ (v štátnych 0,11 %).

Celková intenzita výskytu šikanovania v SOŠ bola o 0,07 p. b. vyššia ako v prípade gymnázií.

Najvyšší podiel škôl s výskytom šikanovania vykazovali štátne SOŠ (17,96 %), najnižší podiel (9,41 %) súkromné SOŠ, v cirkevných to bolo 10,53 %.

Tabuľka 7 Podiel žiakov SOŠ so záznamom o šikanovaní, podiel škôl s výskytom šikanovania podľa zriaďovateľa

Zriaďovateľ	Podiel žiakov so záznamami o šikanovaní			Podiel škôl s výskytom šikanovania		
	záznamy o šikanovaní (Zš)	žiaci celkove (Z)	Zš/Z (%)	školy s výskytom šikanovania (Sš)	školy celkove (S)	Sš/S (%)
štátne	115	105 122	0,11%	60	334	17,96%
súkromné	18	13 436	0,13%	8	85	9,41%
cirkevné	2	3 653	0,05%	2	19	10,53%
Spolu	135	122 211	0,11%	70	438	15,98%

V **špeciálnych stredných školách** k 15. 9. 2019 bolo evidovaných 9 záznamov o šikanovaní a všetky boli len v štátnych školách.

Intenzita výskytu šikanovania vzhľadom k celkovému počtu žiakov bola 0,15 %, o 0,07 p. b. vyššia ako v „bežných“ stredných školách, konkrétne v štátnych špeciálnych školách predstavovala 0,17 % (celkom 9 záznamov, počet žiakov 5 358).

Podiel škôl s výskytom šikanovania bol 3,23 %, o 8,94 p. b. menej ako v „bežných“ stredných školách. Záznamy boli evidované v 5 štátnych špeciálnych školách (3,57 % z ich počtu 140).

Podľa regionálneho prehľadu boli záznamy o šikanovaní evidované len v 4 krajoch, z nich najvyšší počet sa zistil v Trenčianskom kraji, podrobnejšie *tabuľka 8*.

Tabuľka 8 Záznamy o šikanovaní v špeciálnych stredných školách podľa krajov

Kraj	Záznamy o šikanovaní (Zš)	%	Z toho prvotné	Z toho riešené PZ SR
Bratislavský	1	11,11%	0	1
Trnavský	3	33,33%	3	3
Trenčiansky	4	44,44%	4	0
Nitriansky	1	11,11%	1	1
Spolu SR	9	100,00%	8	5

Zo zistení vyplýva, že tento stav nie je lichotivý, najmä na úrovni základných škôl, ale aj v stredných odborných školách. Situácia môže byť ešte vážnejšia, pretože mnohé prejavy šikanovania nie sú ani odhalené, a teda ani zistené a to nezávisle od stupňa vývoja šikanovania (Kollář, M., 2005):

1. stupeň – ostrakizmus,
2. stupeň fyzická agresia a pritvrdzovanie, prípadne manipulácia,
3. stupeň – vytvorenie jadra agresorov,
4. stupeň, keď väčšina prijíma normy agresorov,
5. stupeň – totalita alebo dokonalý mobbing⁵.

Štátna školská inšpekcia (ďalej len ŠŠI) v správe z inšpekcií v školskom roku 2018/2019 uvádza, že „jednou z možností ako eliminovať šikanovanie a násilie v školskom prostredí je pravidelný monitoring správania, ktorý bol systematicky vykonávaný len v 64 % škôl, čo vzhľadom na zistený stav šikanovania nie je možné považovať za dostatočné“.

Aj škola ma ťažkú situáciu, ak je aj šikanovanie zistené, sú aj opatrenia na riešenie problému, v mnohých prípadoch je spolupráca s rodičmi veľmi náročná. Práve preto je dôležité pripraviť opatrenia, ktorými školy a školské zariadenia dostanú podporu, aby vedeli monitorovať, identifikovať, ale najmä riešiť tento druh rizikového správania. ŠŠI vo svojej správe o bezpečnosti školského prostredia konštatuje, že „vzdelávanie k problematike bezpečnosti školského prostredia a prevencie negatívnych sociálno-patologických javov neabsolvovali pedagogickí zamestnanci až v 76,9 % gymnáziách“. A preto odporúča metodicko-pedagogickému centru „zabezpečiť širšiu ponuku vzdelávania zameraného na získanie informácií, nástrojov a zručností pedagogických zamestnancov v oblasti prevencie sociálno-patologických javov“.⁶

V boji proti šikanovaniu pomáha školám smernica o prevencii a riešení šikanovania, aj žiacke školské rady. Školy v zmysle platnej smernice o šikanovaní by mali mať rozpracované postupy a opatrenia na svojej úrovni, zabezpečiť informovanosť žiakov aj rodičov so školským poriadkom a v rámci prevencie šikanovania zabezpečiť implementovanie prierezových tém do výchovno-vzdelávacieho procesu (ochrana života a zdravia, mediálna výchova, multikultúrna výchova, výchova a vzdelávanie k ľudským právam, boj proti extrémizmu, ale aj organizovať súťaže, hry, prednášky alebo diskusie o týchto témach s odborníkmi).

Z výskumov v oblasti dodržiavania ľudských práv v školskom prostredí, o implementovaní multikultúrnej výchovy do výchovno-vzdelávacieho procesu bolo zistené, že učitelia na hodinách dejepisu, etickej či občianskej výchovy, aj na triednických hodinách vedú žiakov k posilneniu spolupráce, k zefektívneniu vzájomných vzťahov v kolektíve/triede, k vzájomnej tolerancii; napokon sú to aj preventívne programy, ktoré realizujú centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v základných a stredných školách na základe plánu preventívnych aktivít škôl, aj na základe riešenia aktuálnych problémov v školskom prostredí.

Dominantné postavenie pri realizovaných programoch v školách mali ciele rozvíjania sociálnych zručností; optimalizácia sociálno-psychoickej regulácie správania a/alebo zlepšenie klímy a interpersonálnych vzťahov v triede/škole; prevencia agresivity/šikanovania; rozvoj a/alebo podpora zdravého životného štýlu a zvýšenie informovanosti.

⁵ https://www.sikana.org/Sbornik_Sikana_2009.pdf

⁶ https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2019/1311_1413_Bezp_skol_prostr_18_19.pdf

Názory žiakov základných a stredných škôl na ľudí inej etnicity, národnosti a kultúrnej odlišnosti

Marianna PÉTIOVÁ

CVTI SR

Anotácia: v článku sú prezentované výsledky výskumu realizovaného v roku 2019, ktorý bol zameraný na zistenie názorov žiakov základných a stredných škôl na extrémizmus a rasizmus. Pozornosť je venovaná najmä ich názorom na osoby odlišujúce sa od majoritnej skupiny obyvateľstva farbou pleti, národnosťou a pod.

Kľúčové slová: žiaci základných a stredných škôl, etnicita, národnosť, odlišnosť, názory, postoje, extrémizmus.

◀ Úvod

V zákone č. 365/2004 Z. z.¹ o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou (tzv. antidiskriminačný zákon) sa v Základnom ustanovení § 2/1 uvádza, že dodržiavanie zásady rovnakého zaobchádzania spočíva v zákaze diskriminácie z dôvodu pohlavia, náboženského vyznania, alebo viery, rasy, príslušnosti k národnosti alebo etnickej skupine, zdravotného postihnutia, veku, sexuálnej orientácie, manželského a rodinného stavu, farby pleti, jazyka, politického alebo iného zmýšľania, národného alebo sociálneho pôvodu, majetku, rodu, alebo iného postavenia. Aj keď je na Slovensku platný zákon, ktorý diskrimináciu zakazuje, stáva sa, že niektorí ľudia ešte stále nepovažujú osoby s inou farbou pleti za rovnocenné. Extrémizmus tak predstavuje závažnú problematiku, aktuálnu v súčasnosti nielen na Slovensku, ale i na celom svete.²

Výskumná úloha *Pohľad žiakov základných a stredných škôl na prejavy extrémizmu a terorizmu* bola realizovaná v roku 2019. Vychádzala z Programového vyhlásenia vlády SR. Nadviazala na riešenie problematiky intolerancie a extrémizmu u mladých ľudí vo veku od 12 do 18 rokov, ktoré bolo v Centre vedecko-technických informácií SR riešené v rokoch 2010, 2016, 2017, 2018 a 2019. Výskum sa realizoval metódou dotazníkového zisťovania a výberový súbor tvorili žiaci 7., 8. a 9. ročníkov základných škôl a žiaci 1., 2. a 3. ročníkov všetkých typov stredných škôl z celej Slovenskej republiky. Výberový súbor spĺňal kritériá reprezentatívnosti vzhľadom na základný súbor žiakov základných a stredných škôl vo veku od 12 do 18 rokov. Údaje boli spracované v programe SPSS a boli interpretované v jednotlivých podsúboroch podľa stanovených demografických znakov.

◀ Charakteristika výskumnej vzorky

Súbor respondentov – žiakov základných a stredných škôl tvorilo spolu 2 787 osôb. Dotazníky vyplnili častejšie dievčatá (1 437) než chlapci (1 350). V súbore žiakov základných škôl sa do výskumu zapojilo 1 325 respondentov a v podsúbore stredoškôľakov 1 462 osôb. V skupine žiakov stredných škôl mali výraznejšiu prevahu žiaci stredných odborných škôl (1 114) než gymnazisti (348). Najvyšší počet respondentov žil v Prešovskom kraji (459, v ostatných krajoch od 391 v Bratislavskom až po 226 v Košickom).

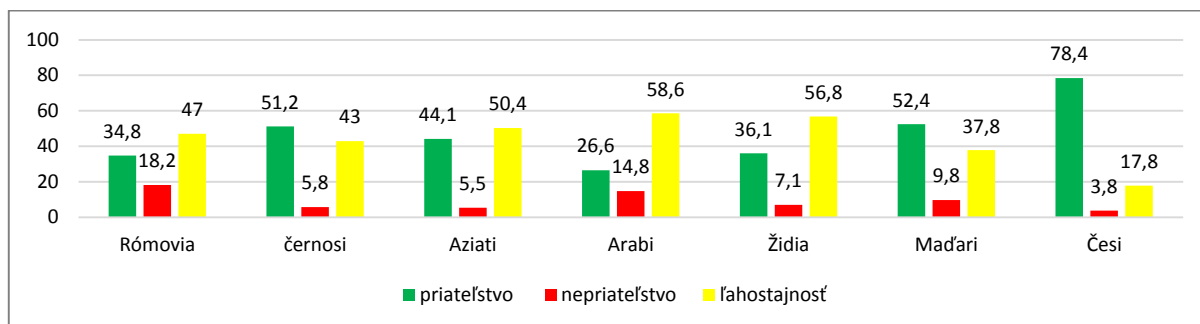
¹ Zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou (tzv. antidiskriminačný zákon).

² www.diskriminacia.sk

Názory žiakov základných a stredných škôl na ľudí odlišujúcich sa farbou pleti, národnosťou, náboženstvom a pod.

Na základe postoja majoritnej skupiny k prítomným menšinám rozlišujú niektorí odborníci spoločnosť s multikultúrnym a interkultúrnym charakterom. v multikultúrnej spoločnosti sú menšiny často viac pasívne tolerované než oceňované a rovnoprávne akceptované. Viac než o interaktívnej komunikácii a vzájomnom preberaní skúseností sa hovorí o ich asimilácii a integrácii. Interkultúrna spoločnosť aktívne podporuje vzájomné vzťahy medzi majoritnou skupinou obyvateľstva a menšinami. Základom je rešpektovanie odlišností, vzájomná tolerancia, rovnosť, konštruktívne riešenie konfliktov a snaha vyvarovať sa negatívnym predsudkom a stereotypom.³ Na zistenie názorov na osoby, ktoré sa od Slovákov odlišujú farbou pleti, národnosťou, náboženstvom alebo kultúrou sme ponúkli opýtaným škálu 7 rozličných národností a etnických skupín. Z prezentovaných údajov vyplynulo, že väčšina žiakov základných a stredných škôl si vytvorila priateľské vzťahy k černochoch, Maďarom a k Čechom, zatiaľ čo u Rómov, Aziatov, Arabov a Židov prevládala počet opýtaných, ktorí voči týmto skupinám ľudí nemali vytvorené žiadne vzťahy. Respondenti vyjadrili nepriateľstvo najmä voči Rómom a Arabom, príčinou môže byť problematické spolužitie Slovákov s rómskym etnikom a skutočnosť, že Arabi v súčasnosti predstavujú určitú hrozbu pre celý svet. Oslovení žiaci najpozitívnejšie prijali Čechov, s ktorými sme dlhé roky žili v jednom štáte a i dnes máme veľa spoločného.

Graf 1 Názory žiakov ZŠ a SŠ na ľudí inej etnicity, národnosti a kultúrnej odlišnosti



Rómovia

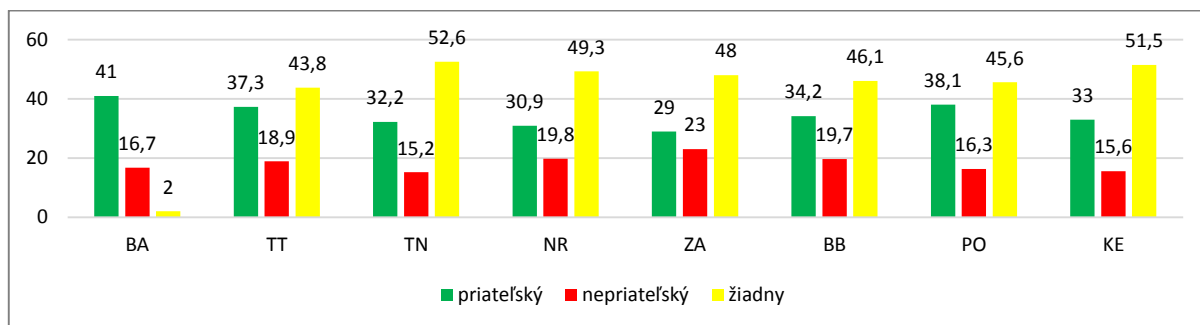
Priateľstvo voči Rómom častejšie prezentovali dievčatá (36,0 %) než chlapci (33,6 %), ktorí si vo vyššom počte vytvorili na túto skupine obyvateľov negatívny názor (chlapci: 22,6 %, dievčatá: 14,1 %). O Rómom sa vôbec nezaujímala asi polovica dievčat a 43,8 % chlapcov.

Príslušníkov rómskeho etnika pozitívne vnímali najčastejšie žiaci 9. ročníkov základných škôl (41,0 %, najmenej 2. ročník SŠ: 28,8 %). Nepriateľstvo voči nim prezentovali najmä tretiaci (22,2 %, ostatné ročníky od menej než 20,0 %). Nezaujím o členov z rómskeho etnika prezentovala viac než polovica (52,7 %) žiakov 2. ročníkov stredných škôl, pričom u deviatakov bol zistený najnižší počet opýtaných, ktorým boli Rómovia ľahostajní (42,3 %).

K Rómom si vybudovali priateľské vzťahy najmä mladí obyvatelia Bratislavského kraja, najnižší počet respondentov s pozitívnym názorom na tieto osoby pochádzal zo Žilinského kraja. Bezproblémové spolužitie s touto skupinou obyvateľstva odmietli najmä žiaci s trvalým bydliskom v Žilinskom kraji. Žiadny vzťah k Rómom si nevytvorila viac než polovica opýtaných žijúcich v Trenčianskom a v Košickom kraji, v Bratislavskom kraji rovnako odpovedalo 42,3 % respondentov. Z uvedeného je zrejmé, že v Bratislavskom kraji bol zaznamenaný najvyšší počet opýtaných s pozitívnym vnímaním rómskeho etnika, zatiaľ čo respondenti s trvalým bydliskom v Žilinskom kraji ich v najvyššej miere hodnotili negatívne.

³ Šišková, T. a kol.: *Výchova k tolerancii a proti rasizmu*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8, s. 33.

Graf 2 Vzťahy respondentov k Rómom podľa krajov



Lepší vzťah k príslušníkom rómskej menšiny si vybudovali žiaci základných škôl (37,4 %) než stredoškooláci (32,5 %), ktorí ich vo vyššej miere považovali za nepriateľov (SŠ: 19,1 %, ZŠ: 17,3 %), alebo im boli ľahostajní (SŠ: 48,4 %, ZŠ: 45,3 %). V skupine žiakov stredných škôl ich pozitívnejšie vnímali žiaci stredných odborných škôl (34,1 %, G: 27,6 %) a indiferentný postoj k nim zaujali najmä gymnazisti (55,4 %, SOŠ: 47,5 %).

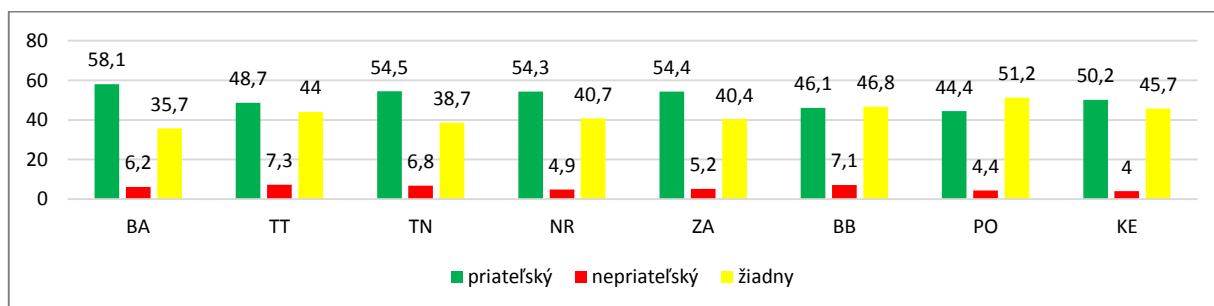
Černosi

K osobám s čiernou farbou pleti si vytvorili priateľský vzťah častejšie dievčatá (55,8 %, chlapci: 46,4 %). Chlapci (7,8 %, dievčatá: 3,7 %) ich vo vyššom počte nemali radi a taktiež sa častejšie o černochoch vôbec nezaujímal (chlapci: 45,8 %, dievčatá: 40,5 %). Priateľský vzťah k ľuďom s čiernou pletou deklarovalo až 61,3 % žiakov 1. ročníkov stredných škôl (najmenej 8. ročník ZŠ: 43,1 %). Neochotu vytvoriť si k černochoch dobré vzťahy vyjadrili najmä tretiaci (8,1 %, ostatné ročníky od 5,8 % – siedmáci, po 4,7 % – prváci). O osoby s čiernou farbou pleti neprejavila záujem viac než polovica (51,5 %) ôsmakov, pričom najnižší počet opýtaných, ktorí sa o černochoch nezaujímal patrili k žiakom 3. ročníkov stredných škôl (33,3 %). Prezentované zistenia potvrdili, že černochoch najpozitívnejšie vnímali prváci a tretiaci, zatiaľ čo najhoršia situácia bola zistená u ôsmakov.

K ľuďom s čiernou pletou si vybudovali priateľský vzťah častejšie gymnazisti (62,4 %, SOŠ: 52,0 %). Žiaci stredných odborných škôl neboli vo vyššej miere k černochoch priateľsky naklonení (SOŠ: 6,7 %, G: 4,3 %), prípadne mali voči tejto skupine osôb indiferentný postoj (SOŠ: 41,3 %, G: 33,3 %).

Kladný vzťah k černochoch deklarovali najčastejšie mladí obyvatelia Bratislavského kraja. Negatívne ich vnímali najmä respondenti v Trnavskom a v Banskobystrickom kraji, pričom nezaujem o osoby s čiernou farbou pleti prezentovali najčastejšie žiaci z Prešovského kraja. Z uvedených zistení je zjavné, že najvyšší počet opýtaných, ktorí si k černochoch vytvorili pozitívny vzťah, žije v Bratislavskom kraji, zatiaľ čo táto skupina osôb bola najhoršie prijatá mladými obyvateľmi Prešovského kraja.

Graf 3 Vzťahy respondentov k černochoch podľa krajov



Stredoškooláci (54,5 %, ZŠ: 47,7 %) častejšie deklarovali priateľský vzťah k černochoch, pričom približne rovnaký počet opýtaných v oboch typoch škôl (ZŠ: 5,4 %, SŠ: 6,1 %) hľadeli na tieto osoby nepriateľsky. Indiferentný postoj k tejto skupine ľudí priznalo 47,0 % žiakov základných škôl a 39,4 % stredoškoolákov.

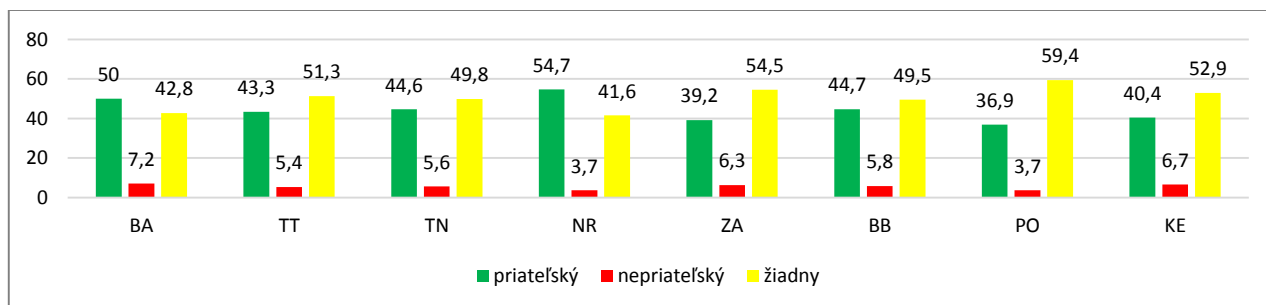
Aziati

Dievčatá (45,1 %, chlapci: 43,0 %) častejšie vnímali Aziatov pozitívne, pričom nepriateľské vzťahy k nim deklarovali skôr chlapci (6,9 %, dievčatá: 4,0 %). Približne polovici opýtaných v obidvoch skupinách boli tieto osoby ľahostajné. Aziatov pozitívne vnímala viac než polovica žiakov prvých (52,0 %) a tretích ročníkov stredných škôl (52,6 %, najmenej 7. ročník ZŠ: 32,3 %). Nepriateľstvo voči nim najčastejšie pociťovali siedmáci (6,7 %, najmenej 9. ročník ZŠ: 3,2 %). K Aziatom si nevytvorili žiadny vzťah najmä siedmáci (61,0 %) a ôsmaci (59,1 %), pričom v skupine žiakov 3. ročníkov stredných škôl rovnako odpovedalo 41,3 % opýtaných. Z prezentovaných zistení vyplynulo, že Aziatov priateľsky prijali žiaci 1. a 3. ročníkov stredných škôl, zatiaľ čo najhoršia situácia bola zaznamenaná v skupine žiakov 7. ročníkov základných škôl.

V skupine stredoškôlkov si Aziatov vo vyššej miere obľúbili gymnazisti (59,2 %, SOŠ: 47,2 %) než žiaci stredných odborných škôl, ktorí voči nim častejšie pociťovali nepriateľstvo (SOŠ: 6,2 %, G: 3,7 %), alebo ľahostajnosť (SOŠ: 46,6 %, G: 37,1 %).

Pozitívny vzťah k osobám so žltou farbou pleti prezentovala asi polovica respondentov pochádzajúcich z Bratislavského a z Nitrianskeho kraja, pričom v Prešovskom kraji rovnako odpovedala viac než tretina oslovených žiakov. Bezproblémové spolužitie s touto skupinou obyvateľstva odmietli najmä opýtaní s trvalým bydliskom v Bratislavskom kraji. K Aziatom si nevytvorili vzťah najmä žiaci pochádzajúci z Prešovského kraja. Prezentované zistenia ukázali, že osoby so žltou farbou pleti boli najpozitívnejšie vnímaní respondentmi v Nitrianskom a v Bratislavskom kraji, zatiaľ čo negatívny postoj voči tejto skupine obyvateľov deklarovali respondenti s trvalým bydliskom v Prešovskom kraji.

Graf 4 Vzťahy respondentov k Aziatom podľa krajov



Priateľský vzťah k Aziatom si vo vyššom počte vybudovali stredoškôláci (50,1 %, ZŠ: 37,3 %), pričom negatívne ich vnímal približne rovnaký počet opýtaných z obidvoch typov škôl (ZŠ: 5,3 %, SŠ: 5,6 %), ľahostajní boli najmä žiakom základných škôl (57,4 %, SŠ: 44,3 %). Na základe uvedených zistení možno konštatovať, že Aziatov pozitívnejšie prijali stredoškôláci než žiaci základných škôl.

Arabi

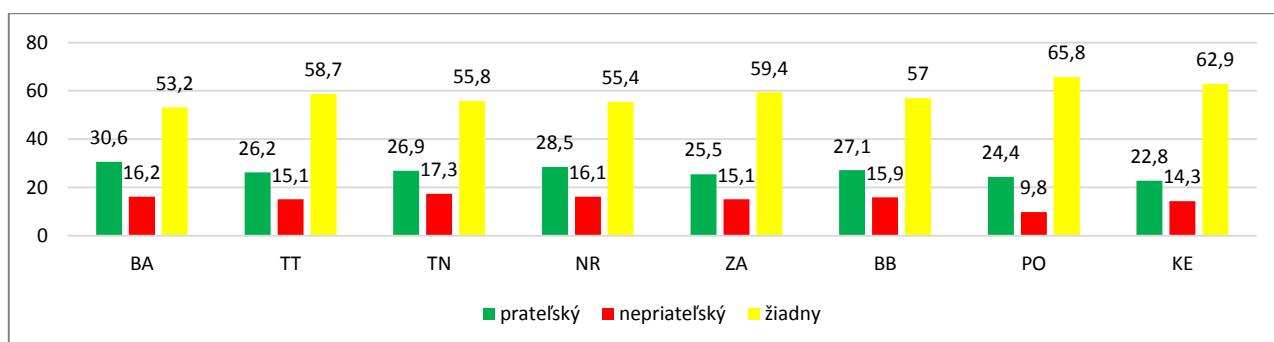
Približne rovnaký počet opýtaných v obidvoch skupinách (chlapci a dievčatá: zhodne po 26,6 %) vnímal Arabov pozitívne. Chlapci (17,3 %, dievčatá: 12,4 %) si k nim častejšie vybudovali negatívny vzťah, dievčatám boli vo vyššej miere ľahostajní (dievčatá: 61,0 %, chlapci: 56,1 %).

Pozitívny názor na Arabov uvádzala viac než tretina prvákov (32,6 %) a tretiakov (32,8 %), pričom u žiakov 7. a 8. ročníkov základných škôl (zhodne po 19,8 %) rovnako odpovedala len necelá pätina opýtaných. Najstarší respondenti (3. ročník SŠ: 17,2 %, najmenej 9. ročník ZŠ: 12,7 %) výrazne častejšie než ostatní pociťovali voči týmto osobám nepriateľstvo. O Arabov nejavilo záujem až 66,0 % žiakov 7. a 8. ročníkov základných škôl, zatiaľ čo indiferentný postoj voči nim zaujala približne polovica tretiakov.

Priateľský vzťah k Arabom výrazne častejšie deklarovali gymnazisti (39,9 %, SOŠ: 27,1 %). Žiaci stredných odborných škôl ich vo vyššej miere vnímali negatívne (SOŠ: 17,2 %, G: 11,2 %), prípadne im táto skupina občanov bola ľahostajná (SOŠ: 55,7 %, G: 48,9 %).

Pozitívny vzťah k Arabom prezentovali najčastejšie respondenti pochádzajúci z Bratislavského kraja, v Košickom kraji rovnako odpovedala necelá štvrtina opýtaných. Nepriateľstvo voči týmto ľuďom vyjadrili najmä žiaci základných a stredných škôl žijúci v Trenčianskom kraji. Nezaujem o Arabov uvádzali v najvyššej miere respondenti s trvalým bydliskom v Prešovskom kraji. Z prezentovaných výsledkov výskumu vyplynulo, že Arabov najlepšie prijali opýtaní žijúci v Bratislavskom kraji, najnegatívnejší názor na nich deklarovali mladí obyvatelia Prešovského a Košického kraja.

Graf 5 Vzťahy respondentov k Arabom podľa krajov



Priateľský vzťah k Arabom prezentovala tretina (30,2 %) stredoškôlkov a 22,6 % žiakov základných škôl. Približne rovnaký počet opýtaných (SŠ: 13,8 %, ZŠ: 13,7 %) neprijal tieto osoby dobre, indiferentný postoj voči Arabom deklarovali najmä žiaci základných škôl (63,7 %, SŠ: 56,0 %). Zistené údaje potvrdili, že stredoškôláci si k Arabom vybudovali lepší vzťah než žiaci základných škôl.

Židia

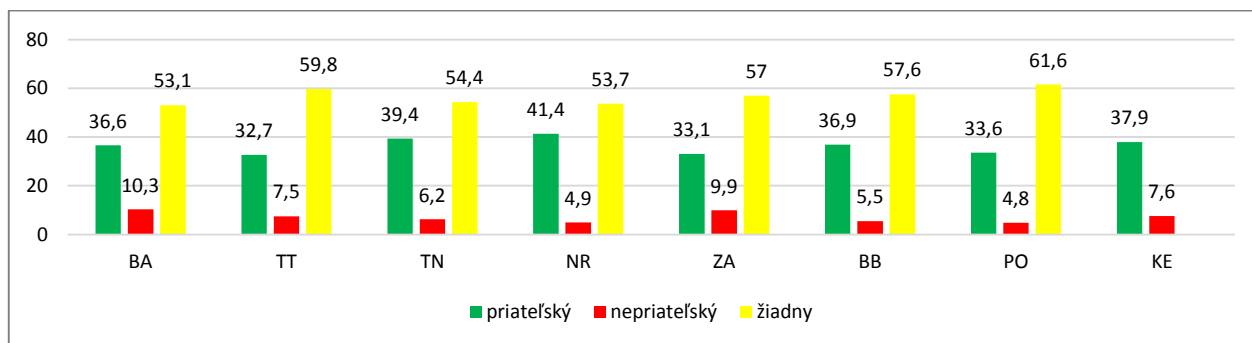
Priateľský vzťah k Židom si vytvorili častejšie dievčatá (37,8 %, chlapci: 34,4 %) než chlapci (8,6 %, dievčatá: 5,7 %), ktorí vo vyššej miere pociťovali voči týmto osobám nepriateľstvo. O Židov sa vôbec nezaujímalo 57,0 % chlapcov a 56,5 % dievčat.

Pozitívny vzťah k tejto skupine osôb si vybudovali najmä žiaci 1. ročníkov stredných škôl (43,9 %, najmenej 8. ročník ZŠ: 29,8 %). Neochotu pozerať na Židov a ich kultúru priateľsky vyjadrilo až 10,4 % najstarších respondentov, pričom v skupine žiakov základných škôl deklarovalo tento názor zhodne asi 5,0 % opýtaných. Lahostajnosť voči tejto skupine osôb prezentovali najčastejšie siedmci (63,2 %) a ôsmaci (64,7 %, najmenej 3. ročník SŠ: 49,2 %).

Kladný vzťah k Židom uvádzala až necelá polovica gymnazistov (48,3 %) a 36,4 % žiakov stredných odborných škôl. Nepriateľstvo voči tejto skupine ľudí pociťovali vo výrazne vyššom počte žiaci stredných odborných škôl (9,6 %, G: 4,3 %), ktorí zároveň častejšie mali voči Židom indiferentný postoj (SOŠ: 54,0 %, G: 47,4 %). Z uvedeného je zrejmé, že antisemitské názory si v omnoho vyššej miere osvojili žiaci stredných odborných škôl než gymnazisti, preto by bolo potrebné venovať danej problematike pozornosť najmä v tomto type stredných škôl.

Priateľský vzťah k Židom si najčastejšie vytvorili mladí obyvatelia Nitrianskeho kraja. Dobré spolužitie odmietlo asi 10,0 % žiakov žijúcich v Bratislavskom a v Žilinskom kraji, zatiaľ čo v Nitrianskom a v Prešovskom kraji rovnako odpovedalo menej než 5,0 % opýtaných. O Židov sa nezaujímali najmä respondenti pochádzajúci z Prešovského a z Trnavského kraja. Z uvedeného je zrejmé, že najvyšší počet opýtaných s nepriateľským postojom voči tejto skupine ľudí bol zaznamenaný v Bratislavskom, Žilinskom a v Prešovskom kraji, zatiaľ čo respondenti žijúci v Nitrianskom kraji ich vnímali omnoho pozitívnejšie.

Graf 6 Vzťahy respondentov voči Židom podľa krajov



Priateľstvo voči Židom deklarovali najmä stredoškooláci (39,3 %, ZŠ: 32,7 %). Negatívny vzťah k tejto skupine osôb uvádzal približne rovnaký počet opýtaných z obidvoch typov škôl (ZŠ: 8,8 %, SŠ: 8,3 %), ľahostajnosť a nezáujem prezentovali najmä žiaci základných škôl (58,5 %, SŠ: 52,4 %). Zistené údaje potvrdili, že Židov pozitívnejšie vnímali stredoškooláci než žiaci základných škôl. Považujeme za dôležité, aby pri výučbe dejepisu bola venovaná v obidvoch typoch škôl väčšia pozornosť poznatkom o živote Židov, ich kultúre aj o holokauste, aby sa tak eliminovali zbytočné predsudky, ktoré si niektorí žiaci voči tejto skupine osôb vytvorili.

Maďari

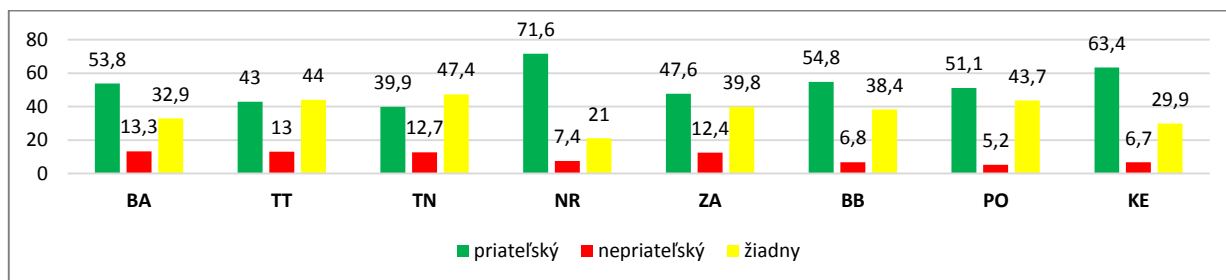
Priateľský vzťah k osobám s maďarskou národnosťou si vybudovali výrazne častejšie dievčatá (57,9 %) než chlapci (46,7 %), ktorí vo vyššej miere pociťovali voči Maďarom nepriateľstvo (chlapci: 13,9 %, dievčatá: 5,9 %). Žiadny vzťah k týmto ľuďom si nevytvorilo 39,4 % chlapcov a 36,2 % dievčat.

Vzťahy k Maďarom kladne hodnotili najmä žiaci 1. ročníkov stredných škôl (59,0 %, najmenej 8. ročník ZŠ: 44,5 %). Nepriateľstvo voči týmto osobám pociťovalo až 14,4 % triakov, v skupine siedmakov sa takto vyjadrilo len 6,0 % opýtaných. Žiadny záujem o vytvorenie dobrých vzťahov k osobám s maďarskou národnosťou neprejavili najmä ôsmaci (44,8 %), v skupine žiakov prvých (32,0 %) a tretích ročníkov (33,2 %) rovnako odpovedala viac než tretina oslovených žiakov.

Gymnazisti (60,1 %, SOŠ: 51,9 %) si k osobám s maďarskou národnosťou častejšie vybudovali priateľské vzťahy než žiaci stredných odborných škôl, ktorí vo vyššej miere pociťovali voči nim nepriateľstvo (SOŠ: 12,9 %, G: 7,5 %) alebo ľahostajnosť a nezáujem (SOŠ: 35,2 %, G: 32,4 %). Z uvedených zistení vyplynulo, že gymnazisti vnímali Maďarov omnoho pozitívnejšie než žiaci stredných odborných škôl.

Dobrý vzťah k Maďarom si vybudovali najčastejšie žiaci s trvalým bydliskom v Nitrianskom kraji, priateľské postoje voči tejto skupine osôb deklarovali v najnižšom počte respondenti pochádzajúci z Trenčianskeho kraja. Nepriateľstvo voči týmto ľuďom pociťovali najmä opýtaní pochádzajúci zo západného Slovenska, teda z Bratislavského, Trnavského a z Trenčianskeho kraja, pričom v najnižšej miere rovnako odpovedali respondenti z Prešovského kraja. Nezáujem o príslušníkov maďarsky hovoriacej menšiny deklarovala až necelá polovica opýtaných žijúcich v Trenčianskom kraji, v Nitrianskom kraji sa rovnako vyjadrilo 21,0 % respondentov. Z prezentovaných výsledkov výskumu vyplynulo, že Maďarov najlepšie prijali žiaci základných a stredných škôl s trvalým bydliskom v Nitrianskom kraji, najnegatívnejšie ich vnímali mladí obyvatelia Trenčianskeho kraja. Prezentované zistenia ukázali, že pozitívny vzťah k príslušníkom maďarskej menšiny deklarovali najmä respondenti žijúci na národnostne zmiešanom území, pričom je zaujímavé, že nepriateľstvo k týmto osobám prezentovali najmä opýtaní, ktorí s Maďarmi prichádzajú do kontaktu len v malej miere. Je zjavné, že u týchto žiakov stále pretrvávajú predsudky, ktorých sa ešte nezbavili. Okrem toho sa domnievame, že v skupine respondentov pochádzajúcich z Nitrianskeho kraja bolo najviac opýtaných maďarskej národnosti, čo sa ukázalo aj na výsledkoch výskumu.

Graf 7 Vzťahy respondentov k Maďarom podľa krajov



Približne polovica respondentov z oboch typov škôl si vytvorila k Maďarom kladný vzťah. Stredoškooláci (11,6 %, ZŠ: 7,9 %) výrazne častejšie pociťovali voči tejto skupine ľudí nepriateľstvo. Nezáujem o národnostnú menšinu, ktorá používa maďarský jazyk, deklarovalo 41,3 %, žiakov základných škôl a 37,5 % stredoškoolákov.

Česi

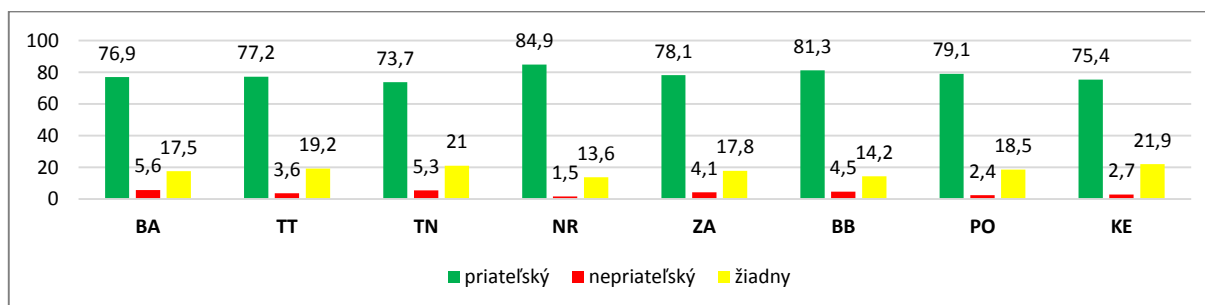
Priateľské vzťahy si k Čechom vytvorilo až 80,6 % dievčat a viac než tri štvrtiny chlapcov (76,1%). Chlapci vo vyššom počte pociťovali voči tejto skupine ľudí nepriateľstvo (chlapci: 4,7 %, dievčatá: 2,8 %), alebo ľahostajnosť (chlapci: 19,2 %, dievčatá: 16,6 %). Zistené údaje ukázali, že dievčatá vnímali Čechov pozitívnejšie, je zrejme, že k tejto skupine ľudí si vytvorila dobrý vzťah výrazná väčšina respondentov.

Čechov pozitívne prijali najmä žiaci 1. ročníkov stredných škôl (82,6 %) a 9. ročníkov základných škôl (82,9 %, najmenej 2. ročník SŠ: 72,6 %). Nepriateľstvo voči tejto skupine ľudí pociťovali najčastejšie najstarší respondenti (3. ročník SŠ: 4,6 %, najmenej 2. ročník SŠ: 2,6 %). Indiferentný postoj zaujala asi štvrtina druhákov (24,8 %), pričom u prvákov (13,3 %) a u deviatakov (13,1 %) sa rovnako vyjadrilo omnoho menej opýtaných.

Gymnazisti (82,8 %) si k Čechom častejšie vybudovali kladný vzťah než žiaci stredných odborných škôl (75,8 %), ktorí vo vyššom počte priznali, že ich tieto ľudia nezaujímajú (SOŠ: 20,4 %, G: 12,9 %). Nepriateľstvo voči nim deklaroval približne rovnaký počet žiakov z oboch typov stredných škôl (G: 4,3 %, SOŠ: 3,8 %). Z uvedeného je zrejme, že Čechov si viac obľúbili gymnazisti než žiaci stredných odborných škôl.

Priateľský vzťah k Čechom prezentovalo viac než 84,0 % mladých obyvateľov Nitrianskeho kraja, v Trenčianskom kraji sa rovnako vyjadrili asi tri štvrtiny opýtaných. Negatívne názory voči tejto skupine osôb prezentovali v najvyššej miere žiaci žijúci v Bratislavskom a v Trenčianskom kraji. Česi boli ľahostajní viac než pätine respondentov pochádzajúcej z Trenčianskeho a z Košického kraja, zatiaľ čo v Nitrianskom kraji rovnako odpovedalo 13,6 % opýtaných. Prezentované údaje ukázali, že v Nitrianskom a v Banskobystrickom kraji bol zaznamenaný najvyšší počet respondentov, ktorí Čechov vnímali pozitívne, zatiaľ čo nepriateľstvo voči nim bolo zistené najmä v skupine žiakov pochádzajúcich z Trenčianskeho kraja.

Graf 8 Vzťahy respondentov k Čechom

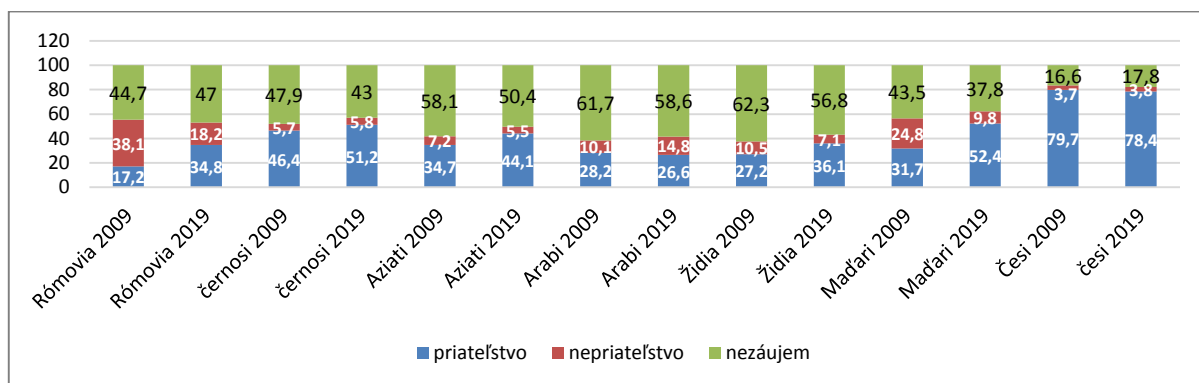


Čechov považovali za priateľov najmä žiaci základných škôl (79,5 %, SŠ: 77,4 %) a približne rovnaký počet opýtaných (ZŠ: 3,8 %, SŠ: 3,7%) si k príslušníkom tejto národnostnej menšiny vybuďoval negatívny vzťah. L'ahostajnosť pocíťovalo 18,9 % stredoškôľakov a 16,7 % žiakov základných škôl.

Porovnanie údajov za roky 2009, 2016, 2017, 2018 a 2019

Prezentované zistenia potvrdili, že za sledované obdobie sa **zlepšili vzťahy** respondentov k Rómom, Aziatom a k Židom, najvýraznejšie zlepšenie bolo evidované u Maďarov. Klesol počet oslovených žiakov, ktorí uvádzali priateľstvo voči černochoch a Arabom a na rovnakej úrovni zostalo pozitívne vnímanie Čechov. Na druhej strane bol zistený vzostup **nepriateľských názorov** na Arabov. Znížil sa počet opýtaných, ktorí negatívne vnímali Rómov, Aziatov, Židov a Maďarov, avšak nezmenil sa počet respondentov, ktorí si vybuďovali nepriateľstvo voči černochoch a Čechom. V skupine žiakov, ktorí mali **indiferentné postoje** voči daným skupinám osôb, bolo zistené zvýšenie počtu opýtaných vo vzťahu k Rómom a k Čechom. Klesol počet respondentov, ktorým boli ľahostajní černosí, Aziati, Arabi, Židia a Maďari.

Graf 9 Porovnanie údajov za roky 2009 a 2019



← Záver

Z prezentovaných výsledkov výskumu vyplynulo, že tendencie vnímať cudzincov žijúcich na Slovensku negatívne častejšie prezentovali chlapci, žiaci 3. ročníkov stredných škôl a žiaci stredných odborných škôl. Priateľstvo deklarovali vo vyššej miere dievčatá, žiaci základných škôl a gymnazisti. Z uvedeného je zároveň zrejmé, že určitá časť žiakov základných a stredných škôl nemá na minoritné skupiny obyvateľstva vytvorený vlastný názor, preto pomerne často uvádzali, že títo ľudia sú im ľahostajní. Príčinou týchto dát sa zaoberal aj výskum, ktorý v roku 2017 realizovala Štátna školská inšpekcia v spolupráci s Ústavom výskumu sociálnej komunikácie SAV a Fakultou sociálnych a ekonomických vied UK, kde sa ukázali podobné zistenia. Podľa názoru autorov výskumu sa potvrdilo, že pozitívnejšie postoje žiakov k demokracii a k etnickým menšinám úzko súvisia s vedomosťami z dejepisu a z občianskej náuky. Potvrdilo sa to aj vo vzťahu k rodu a k typu školy, kde sa ukázalo, že tolerantnejšie sú dievčatá a gymnazisti. Dôvodom týchto zistení môže byť skutočnosť, že lepšie vedomosti gymnazistov sú podporované počas celého štúdia vyššou hodinovou dotáciou pre dejepis a občiansku náuku. Taktiež je známe, že gymnáziá, kde boli žiaci tolerantnejší, navštevujú častejšie dievčatá než chlapci, ktorí patria vo vyššom počte k žiakom technických, ale i netechnických odborov stredných odborných škôl.⁴

⁴ Kalmárová, V. – Láštiová, B. – Findor, A. – Hruška, M.: Aké vzdelávacie faktory súvisia s postojmi slovenských stredoškôľakov a stredoškôľáčok k menšinám? Správa z výskumu. Bratislava : ŠŠI, 2017.

Skutočnosť, že slovenská verejnosť má väčšinou neutrálny vzťah k cudzincom, konštatovali na základe výskumných zistení aj Križovský a Mesároš (2017), domnievali sa, že ak by v mieste bydliska respondentov pribudlo viac cudzincov, ich postoje by boli negatívnejšie. K vyššej miere odmietania cudzincov prispievajú najmä predsudky, faktor rasy a strach, ktorý súvisí s nedostatočnými informáciami o cudzincoch prichádzajúcich na Slovensko. Divinský (2005) sa domnieva, že medzi majoritnou slovenskou spoločnosťou existujú okrem prejavov diskriminácie a xenofóbie aj určité prejavy rasizmu. Táto skutočnosť podľa medzinárodnej organizácie pre migráciu (IOM 2001) súvisí s rôznymi faktormi, medzi ktoré patria najmä vek, úroveň vzdelania, miera nezamestnanosti v danom regióne, skúsenosti s pobytmi v zahraničí, veľkosť obce, mesta, počet cudzincov v regióne a osobné skúsenosti s nimi.⁵ Na základe týchto údajov možno konštatovať, že od roku 2009 žiaci základných a stredných škôl v globále omnoho lepšie hodnotili vzťahy k Maďarom a pozitívnejšie vnímali aj Rómov, černochoch, Aziatov a Židov. Mierne sa zhoršili ich vzťahy voči Arabom a na približne rovnakej úrovni zostali ich vzťahy k Čechom. Pozitívne je, že v tomto roku nebol zistený výraznejší vzostup nepriateľských vzťahov mladých Slovákov voči Arabom, čo v predchádzajúcich rokoch zapríčinil najmä strach z teroristických útokov.

Výsledky výskumu potvrdili, že extrémizmus patrí v školskom prostredí k závažným sociálno-patologickým javom. Pre zníženie jeho výskytu v základných a v stredných školách odporúčame:

- ▶ Venovať pozornosť účinnej a efektívnej prevencii extrémizmu a radikalizmu, výrazne zvýšiť informovanosť mladých ľudí o týchto negatívnych javoch a snažiť sa eliminovať faktory, ktoré tieto negatívne javy podmieňujú.
- ▶ V multikultúrnej výchove poskytnúť žiakom poznatky o demokracii, tolerancii, rešpektovaní iných kultúr a naučiť ich dodržiavať ľudské práva.
- ▶ Venovať viac pozornosti problematike holokaustu a antisemitizmu, pretože niektorí žiaci majú voči Židom vytvorené neodôvodnené predsudky.
- ▶ Už žiakom základných škôl poskytnúť dostatok informácií o extrémizme, pričom treba dať jasne najavo negatívny názor dospelých na tieto závažné protispoločenské javy.

Literatúra

☐ KALMÁROVÁ, V. – LÁŠTICOVÁ, B. – FINDOR, A. – HRUŠKA, M.: *Aké vzdelávacie faktory súvisia s postojmi slovenských stredoškôlkov a stredoškôlčok k menšinám?* Správa z výskumu. Bratislava : ŠŠI, 2017.

☐ PÉTIOVÁ, M.: *Názory žiakov základných a stredných škôl na extrémizmus a ich pohľad na terorizmus. Záverečná správa z výskumu.* Bratislava : CVTI SR, 2019.

☐ PLAVNICKÁ, J. – ŠLOSÁR, D.: *Extrémistické postoje slovenskej spoločnosti voči cudzincom.* In: Tóthová, L. – Šlosár, D.: *Prejavy radikalizmu a extrémizmu v sociálnych vzťahoch.* Košice: UPJŠ, 2018. ISBN 978-80-8251-640-4

☐ ŠIŠKOVÁ, T. a kol.: *Výchova k toleranci a proti rasizmu.* Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8

☐ Zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou (tzv. antidiskriminačný zákon).

☐ www.diskriminacia.sk

⁵ Plavnická, J. – Šlosár, D.: *Extrémistické postoje slovenskej spoločnosti voči cudzincom.* In: Tóthová, L. – Šlosár, D.: *Prejavy radikalizmu a extrémizmu v sociálnych vzťahoch.* Košice : UPJŠ, 2018. ISBN 978-80-8251-640-4, s. 40 – 42.

Monitoring vzdelávania a uplatňovania ľudských práv v školskom a rodinnom prostredí za roky 2004 až 2019 (Analýza zistení za pätnásť rokov)

Marcela BIELIKOVÁ

CVTI SR

Anotácia: príspevok sumarizuje najzaujímavejšie výsledky z monitoringu vzdelávania a uplatňovania ľudských práv v školskom a rodinnom prostredí za obdobie pätnásť rokov – názory žiakov základných a stredných škôl.

Kľúčové slová: práva dieťaťa, výchova, vzdelávanie a uplatňovanie ľudských práv v školskom a rodinnom prostredí, žiaci základných škôl, žiaci stredných škôl, Dohovor o právach dieťaťa.

Výskum vzdelávania a uplatňovania ľudských práv vznikol na základe požiadaviek vyplývajúcich z *Národného plánu výchovy k ľudským právam na roky 2005 – 2014*, ktorý bol schválený na porade ministra školstva SR 8. februára 2005. Národný plán výchovy k ľudským právam tvoril súčasť dekády výchovy k ľudským právam vyhlásenej Organizáciou Spojených národov (OSN) na obdobie rokov 1995 až 2004. V odporúčaníach Viedenskej deklarácie a akčného plánu sa uvádzalo, že „výchova k ľudským právam, praktické vedomosti a informovanosť sú základom pre rozvíjanie a dosiahnutie stabilných a harmonických vzťahov medzi komunitami a slúžia k posilňovaniu vzájomného porozumenia, tolerancie a mieru“.

V nadväznosti na Národný plán výchovy k ľudským právam pre roky 2005 – 2014 a v súlade so schválenou *Celoštátnou stratégiou ochrany a podpory ľudských práv* v roku 2015 sa v prioritě III *Výchova a vzdelávanie, odborná príprava a výskum v oblasti ľudských práv* v SR pojednáva o nevyhnutnosti celospoločenského a celoživotného vzdelávania a odbornej prípravy v oblasti demokratického občianstva a ľudských práv, ako kľúčových predpokladov uznania, uplatňovania a obhajoby všetkých ľudských práv. V tejto súvislosti Odbor metodiky a tvorby informácií školstva, oddelenie prevencie a výskumu v oblasti mládeže CVTI SR pokračoval v monitoringu vzdelávania a uplatňovania ľudských práv a práv dieťaťa v školskom a rodinnom prostredí.

Dlhodobý monitoring vzdelávania a uplatňovania ľudských práv v školskom a rodinnom prostredí sa realizuje v zmysle plnenia úloh *Celoštátnej stratégie ochrany a podpory ľudských práv*. Analýza súčasného stavu výučby k ľudským právam, analýza jej kvality v oblasti vzdelávania ľudských práv, zmapovanie záujmu žiakov o problematiku ľudských práv a ich schopností využívať získané poznatky v reálnom živote, ako aj zistenie dodržiavania ľudských práv v školskom prostredí prispieje k vytvoreniu celkového obrazu o vzdelávaní k ľudským právam v podmienkach regionálneho školstva, k napĺňaniu cieľov výchovy a vzdelávania, k špecifikácii problémov vo vzdelávaní v predmetnej oblasti a pri dodržiavaní ľudských práv v školách. Na základe výskumných zistení, vývojových trendov skúmanej problematiky a poznatkov subjektov podieľajúcich sa na plnení Celoštátnej stratégie ochrany a podpory ľudských práv a z toho vyplývajúceho *Akčného plánu výchovy a vzdelávania k ľudským právam pre rezort školstva*, bude možné získané poznatky a problémy ako z pohľadu žiakov základných a stredných škôl, tak aj ich pedagógov nielen definovať, ale aj eliminovať a navrhnúť spôsoby ich riešenia. Zvyšovať tak úroveň výchovy a vzdelávania k ľudským právam na Slovensku.

Ved' cieľom výchovy a vzdelávania k ľudským právam v školách (a nielen v nich) je osvojiť si vedomosti a zručnosti, formovať postoje, ktoré sú dôležité na podporovanie ľudskej dôstojnosti, informovanej a nezávislej participácie na vývoji demokratickej spoločnosti a to v súlade s hodnotami, ako sú ľudské práva, rovnosť, pluralita a spravodlivosť. Takto stanovené ciele zdôrazňujú nielen kognitívnu oblasť – poznatky a vedomosti o ľudských právach, ale aj emocionálnu a konatívnu. Výchova a vzdelávanie k ľudským právam predstavuje integrálnu súčasť celoživotného vzdelávania. Jej cieľom sú múdre a šťastné deti a mladí ľudia s úctou k sebe a svetu okolo nás.

Samotná realizácia aktivít výchovy k ľudským právam vychádza z definície pojmu výchovy a vzdelávania k ľudským právam, ktorá bola po prvýkrát zverejnená v Správe generálneho tajomníka OSN na 52. zasadnutí Valného zhromaždenia OSN v roku 1997: „...výchova a vzdelávanie k ľudským právam sa definuje ako proces výchovy, pokus o rozšírenie informovanosti zameraný na vytváranie všeobecnej kultúry, ponímajúcej ľudské práva prostredníctvom vštepovania vedomostí a zručností, ako aj formovania postojov, ktoré sa zameriavajú na: zvýšenie rešpektovania ľudských práv a základných slobôd, úplný rozvoj osobnosti a ponímanie ľudskej dôstojnosti, propagáciu porozumenia, tolerancie, rovnosti šancí a priateľstva medzi národmi, ako aj rasovými, národnostnými, etnickými, náboženskými a jazykovými skupinami, sprostredkovanie možnosti efektívne sa zúčastňovať na verejnom živote pre každého človeka“.

Ústav informácií a prognóz školstva realizoval v rokoch 2004 až 2013 a následníčka organizácia CVTI SR (1. 1. 2014 bolo zlúčené UIPŠ a CVTI SR) v rokoch 2014 až 2019 celoslovenské reprezentatívne sociologické výskumy a prieskumy zamerané na vzdelávanie a uplatňovanie ľudských práv a práv dieťaťa v školskom a rodinnom prostredí, na zisťovanie miery dodržiavania ľudských práv a práv dieťaťa v škole a rodine (z pohľadu žiakov základných a stredných škôl, učiteľov základných a stredných škôl a rodičov žiakov), ako aj na zmapovanie kvality výučby k ľudským právam na Slovensku a ich uplatnenie v živote. Reprezentatívny **sociologický výskum zameraný na vzdelávanie a uplatňovanie ľudských práv v školskom a rodinnom prostredí** sa v rokoch 2005 až 2014 realizoval ako súčasť projektu Efektívneho monitorovacieho a hodnotiaceho systému výchovy k ľudským právam. Zber empirických dát bol uskutočňovaný dotazníkovou metódou vo vybraných základných a stredných školách na celom území SR prostredníctvom profesionálnej agentúry pre zber dát. Výberové súbory boli utvorené voľným kvótovým výberom so znáhodnením v poslednom kroku zo základného súboru mladých ľudí SR vo veku 15 až 19 rokov. Výberovými kritériami boli pohlavie, vek, typ navštevovanej školy, ročník, veľkosť sídelnej jednotky a kraj. Získané údaje boli spracované štatistickým programom SPSS.

⇒ Najzaujímavejšie výskumné zistenia za žiakov v oblasti právneho vedomia

1. Znalosť konkrétnych práv definovaných pre deti

Zákon o výchove a vzdelávaní v základných a stredných školách (školský zákon) v cieľoch výchovy a vzdelávania uvádza, že dieťaťu je treba umožniť: „získať a posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám a zásadám...“ a v súlade so zásadou rovnakého zaobchádzania vo vzdelávaní, pričom výchova i vzdelávanie majú byť poskytované v súlade s antidiskriminačným zákonom. Cieľom výchovy a vzdelávania k ľudským právam v školách, a nielen v nich, je tak osvojiť si vedomosti a zručnosti, formovať postoje dôležité pre ľudskú dôstojnosť, informovanosť v súlade s ľudskými právami. V súvislosti so vzdelávaním v oblasti ľudských práv nás vo výskume zaujímalo, či žiaci základných a stredných škôl poznajú svoje práva.

Zistené výsledky výskumov realizovaných v rokoch 2005 až 2018 zamerané na **poznanie konkrétnych znalostí** práv dieťaťa u žiakov základných a stredných škôl ukázali, že vo všetkých sledovaných rokoch sa na prvých miestach objavilo **právo na vzdelanie, právo na výchovu a život v rodine, právo na slobodu prejavu a prístup k informáciám a právo na život**. Za celé sledované obdobie bolo z pohľadu žiakov základných a stredných škôl najviac zdôrazňované právo na vzdelanie. Mladí ľudia mu pripisovali čoraz väčšiu dôležitosť podobne ako pri práve na výchovu, rodinný život a práve na zdravie a starostlivosť. Na druhej strane, právo na slobodu prejavu a prístup k informáciám zaznamenalo oproti predchádzajúcemu zisťovaniu v roku 2016 mierny pokles, aj keď najnižšiu hodnotu dosiahlo v zisťovaní v roku 2011. Celkovo však najmä v posledných vlnách zisťovania dochádza k zastabilizovaniu dôležitosti práva na slobodu prejavu a slobodný prístup k informáciám. Súvisí to s potrebou vyššej miery slobody mladých ľudí pri presadzovaní vlastného názoru, lepšími možnosťami prístupu k informáciám, prípadne so zmenou životných hodnôt. Výsledky monitoringu celkovo potvrdili vysokú mieru informovanosti. V roku 2005 nevedelo definovať práva dieťaťa 5,3 % respondentov, v roku 2009 predstavoval počet týchto mladých ľudí až necelú tretinu. Zistenia z rokov 2008, 2011, 2012 a 2014 potvrdili, že potrebné vedomosti chýbali približne každému desiatemu žiakovi

základnej a strednej školy. Od roku 2014 zaznamenávame výrazné zlepšenie situácie i napriek vysokému percentu neodpovedajúcich na otázku. Výsledky tak naznačujú pozitívny trend a svedčia o úspechoch vo vzdelávaní v oblasti ľudských práv u žiakov základných a stredných škôl.

Tabuľka 1 Práva dieťaťa (v %)

Práva dieťaťa	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2014	2016	2018
právo na vzdelanie	67,0	74,0	53,8	42,4	45,5	37,3	65,0	65,8	70,5	74,3
právo na voľný čas	9,2	14,0	18,5	16,2	15,1	8,7	15,1	9,6	10,3	9,2
právo na uznanie, identitu	6,2	5,0	13,9	5,7	4,6	6,2	3,4	3,2	7,5	6,2
právo na výchovu, rodinný život	31,5	32,0	35,4	21,5	24,3	21,1	31,1	32,3	40,7	31,6
právo na zdravie a starostlivosť	38,2	30,0	14,7	10,9	10,7	9,9	13,5	16,2	16,4	16,7
právo na slobodu prejavu a prístup k informáciám	35,3	37,0	39,7	30,2	31,8	25,3	42,8	37,0	41,1	39,4
právo na život	31,5	29,0	29,7	23,8	20,2	17,1	27,1	32,6	29,5	34,2
právo na súkromie	4,3	9,0	7,4	8,4	10,0	6,2	3,2	3,8	6,6	11,4
neviem	5,3	4,0	14,4	11,5	29,2	9,6	9,4	10,2	8,5	3,4

Poznámka: Údaje presahujú 100 % pre možnosť voľby viacerých odpovedí.

Najčastejšie uvádzaným právom je počas celého sledovaného obdobia 14 rokov u skúmaných žiakov základných a stredných škôl právo na vzdelanie. Mladí ľudia si tak uvedomujú dôležitosť vzdelania pre život. Vývoj pritom ukázal stúpajúcu tendenciu. A tak práve v ostatnej vlne zisťovania v roku 2018 právo na vzdelanie deklarovali až dve tretiny respondentov základných aj stredných škôl. Hoci vo väčšine rokov skúmania prevažovali pri definovaní práva na vzdelanie ako základného ľudského práva stredoškôláci, v rokoch 2014 a 2018 výraznejšie zastúpenie mali žiaci základných škôl. Druhým najviac uvádzaným právom je právo na osobnú slobodu a slobodu prejavu. Aj tu dochádza k stúpajúcemu trendu. Sú to predovšetkým stredoškôláci zo zisťovania v roku 2007 a 2012, ktorí najčastejšie prezentovali právo na slobodu prejavu a to každý druhý oslovený žiak. V ostatných rokoch skúmania sa hodnota pohybuje okolo 40 % bez rozdielu typu navštevovanej školy. Stúpajúci trend vykazuje u žiakov základných aj stredných škôl právo na život, lásku. Približne 30 % oslovených tak v celom období zisťovania ako základné ľudské právo deklarovali právo na život a lásku. Význam pripisovali žiaci aj právu na voľný čas a kamarátov. Väčšiu dôležitosť mu priznávali v celom období mladší žiaci podobne ako právu na zdravie a zdravotnú starostlivosť, s výnimkou ostatných rokov zisťovania, kde prevažujú stredoškôláci. Aj právo na uznanie a identitu deklarovali vo zvýšenej miere oslovení stredoškôláci (výnimkou sú roky 2008, 2009, 2011, 2012). Právo na voľný čas ako tretie najčastejšie uvádzané právo dominuje v odpovediach mladších žiakov. Je teda zrejmé, že žiaci základných škôl pripisujú tomuto právu v živote väčšiu dôležitosť ako starší žiaci, ktorí vyzdvihujú význam iných ľudských práv pre život a existenciu človeka.

2. Znalosť dokumentu Dohovor o právach dieťaťa

Základným a komplexným dokumentom o právach dieťaťa je medzinárodne uznávaný dokument Dohovor o právach dieťaťa. Dohovor zahŕňa garancie práv dieťaťa – základných občianskych práv a slobôd, ale aj hospodárskych, sociálnych a kultúrnych práv. Spája teda v sebe ochranu práv dieťaťa. Dohovor je založený na 4 základných princípoch: zákaz diskriminácie, záujem dieťaťa ako prvoradé hľadisko pri akejkoľvek činnosti týkajúcej sa detí, prirodzené právo na život, rešpektovanie práva dieťaťa na vlastný názor. V súlade s Dohovorom o právach dieťaťa slúži vzdelávanie na rozvíjanie osobnosti, nadania, duševných a fyzických schopností dieťaťa a príprave na zodpovedný život. Jednou zo základných podmienok úspešného napĺňania myšlienok Dohovoru je dostatok informácií.

Významný dokument Dohovor o právach dieťaťa poznala v rokoch 2005, 2006, 2007, 2012 a 2016 viac než tretina oslovených žiakov základných a stredných škôl, pričom od roku 2007 zaznamenávame neustály pokles poznatkov o Dohovore. Najnižší počet žiakov základných a stredných škôl, ktorí na túto otázku odpovedali kladne, bol evidovaný pri zisťovaní v rokoch 2009 a 2013 a od tohto roku opäť dochádza k pozitívnemu trendu. Vysoké percento nedostatočne informovaných žiakov o tomto dokumente však súčasne naznačilo, že práve v informovanosti žiakov o legislatíve v oblasti ľudských práv a práv dieťaťa je vo vzdelávaní ešte veľa rezerv.

Tabuľka 2 Znalosť Dohovoru o právach dieťaťa (v %)

Znalosť Dohovoru o právach dieťaťa	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2016	2018
áno, pozná	33,5	36,8	38,4	29,6	24,8	26,8	31,3	23,5	28,9	34,8	30,2
nie, nepozná	66,5	63,2	61,6	70,4	75,2	73,2	68,7	76,5	71,1	65,2	69,8

Diferenciácie zistení v závislosti od typu navštevovanej školy respondentov dokumentujú, že v celom sledovanom období monitoringu ľudských práv (s výnimkou výskumu v rokoch 2009, 2012 a 2018) znalosti Dohovoru o právach dieťaťa prezentovali výraznejšie žiaci základných škôl ako žiaci stredných škôl. Súvisí to pravdepodobne s odborným zameraním stredných škôl a s tým aj väčším priestorom vo výučbe pre odborné predmety.

3. Zdroj informácií o právach dieťaťa

Súčasne s mapovaním teoretických znalostí žiakov základných a stredných škôl v oblasti ľudských práv a práv dieťaťa sme sledovali aj zdroj získaných informácií. Analýzou zdroja informácií o existencii definovaných práv dieťaťa a všeobecných ľudských práv sme zisťovali, či je škola prioritným zdrojom informácií pre žiakov a akú úlohu pri získavaní informácií zohrávajú iné zdroje – médiá, informačné technológie a rodina.

Zo získaných údajov vyplynulo, že žiakom základných a stredných škôl najčastejšie za celé sledované obdobie sprostredkovali poznatky o ľudských právach a právach dieťaťa učitelia a následne rodičia a médiá. V roku 2005 a 2009 nemalo potrebné informácie len 2,9 % opýtaných, pričom v roku 2009 už chýbali vedomosti každému desiatemu (9,7 %) žiakovi základnej a strednej školy. Od tohto obdobia opäť zaznamenávame zlepšujúci sa trend, kedy klesá percento tých, ktorí poukazujú na chýbajúce vedomosti z oblasti ľudských práv. Najvyšší počet detí a mladých ľudí, ktorých o tejto závažnej téme nikto nepoučil, bol evidovaný v rokoch 2009 a 2011. Aj to svedčí o mierne zlepšujúcej sa situácii v informovanosti mladých ľudí o ľudských právach a právach dieťaťa. Od roku 2005 sa neustále zvyšuje percento žiakov základných a stredných škôl, ktorí získali potrebné poznatky z internetu a stúpa aj percento tých, ktorých poučili kamaráti. Na druhej strane za sledované roky zaznamenávame pokles vplyvu médií na právne vedomie žiakov. Tak zatiaľ čo vo výskume v roku 2006 až takmer 70 % opýtaných potvrdilo význam médií pri formovaní vedomostí v oblasti ľudských práv, v roku 2018 to už bola len takmer polovica. Médiá tak v podstatnej miere nahradil internet. Celkovo sa tak stále viac posilňuje úloha školského vzdelávania v oblasti ľudských práv, ale aj rodiny a moderných informačných technológií.

Tabuľka 3 Zdroj informácií (v %)

Zdroj informácií	2005	2006	2007	2009	2011	2012	2013	2014	2016	2018
učitelia	88,6	80,1	88,6	75,2	71,0	82,8	74,4	82,7	86,3	85,7
spolužiaci	6,3	5,4	6,3	6,1	4,7	7,0	4,1	6,3	6,2	7,9
rodičia	49,6	37,6	49,6	44,7	27,0	54,3	32,2	47,1	54,2	51,8
súrodenci	5,0	3,7	5,0	4,3	3,7	5,8	3,5	5,5	6,1	7,3
kamaráti	7,0	1,6	7,0	9,7	3,6	9,0	4,4	10,0	8,8	10,4
médiá	48,8	67,1	48,8	40,7	36,1	49,1	34,6	39,4	37,2	34,5
internet	18,5	18,0	18,5	26,4	27,5	36,0	32,7	34,0	35,1	33,0
iný zdroj	1,4	2,6	1,4	2,7	3,1	2,0	3,0	2,1	1,7	1,3
nikto	2,9	5,0	2,9	9,7	8,0	6,1	5,9	5,0	4,5	4,2

Poznámka: Údaje presahujú 100 % pre možnosť voľby viacerých odpovedí.

4. Spôsob výučby ľudských práv v škole

Celoštátna stratégia ochrany a podpory ľudských práv v SR v prioritě III – Výchova, vzdelávanie, odborná príprava a výskum v oblasti ľudských práv v Slovenskej republike pojednáva o nevyhnutnosti celospoločenského a celoživotného vzdelávania a výchovy v oblasti demokratického občianstva a ľudských práv ako kľúčových predpokladov uznania, uplatňovania a obhajoby všetkých ľudských práv.

Ľudské práva možno charakterizovať ako základné práva a slobody, ktoré patria každému človeku od narodenia bez ohľadu na jeho rasu, pohlavie, etnickú, národnostnú alebo štátnu príslušnosť. Sú neodňateľné (nikoho nemožno týchto práv pozbaviť), nescudziteľné (nemožno ich previesť na iného), nepremlčateľné (nepodliehajú premlčaniu, a teda ich trvanie je počas života človeka časovo neobmedzené) a nezrušiteľné (existujú nezávisle od vôle zákonodarcu, ktorý ich uznáva, ale nemôže ich zrušiť). Ľudské práva vychádzajú z ľudskej prirodzenosti. Dôležitá je pritom zásada, ktorá hovorí, že sloboda človeka končí tam, kde začína sloboda ostatných. Cieľom výchovy a vzdelávania k ľudským právam v škole je osvojiť si vedomosti a zručnosti, formovať postoje dôležité pre podporu ľudskej dôstojnosti, informovanosti a participácie a to v súlade s hodnotami ako sú ľudské práva, sloboda, rovnosť, pluralita a spravodlivosť.¹ Výchova k ľudským právam je efektívna len v demokratickom prostredí. Veľmi dôležitá je osobnosť učiteľa a to, ako svojím konaním a osobným príkladom preukazuje dodržiavanie ľudských práv. Významné je používanie adekvátnych vyučovacích a výchovných metód, ktoré vedú k interiorizácii ľudských práv. Nasledujúca časť analyzuje spôsob výučby ľudských práv v základných a stredných školách na Slovensku a mieru spokojnosti žiakov s jednotlivými zložkami výchovy k ľudským právam.

Forma výučby ľudských práv na vyučovacej hodine

Škola je vzdelávacia inštitúcia, ktorá má v spoločnosti významné postavenie. Možno povedať, že škola musí byť miestom, v ktorom žiaci pociťujú pohodu, bezpečie, cítia podporu zo strany učiteľa a kolektívu, nehanbia sa za svoje emócie, sú prijímaní bez podmienok, majú priestor prejavovať skutočné záujmy, doceňujú sa ich životné hodnoty, ich tvorivosť je vnímaná ako niečo jedinečné, neboja sa argumentovať, podporuje jeho sebaopoznanie, hodnotenie. O tom akým spôsobom vzdelávajú pedagógovia žiakov v oblasti ľudských práv a práv dieťaťa sme zisťovali z názorov oslovených žiakov základných a stredných škôl. Veď aj súčasní *nositelia Nobelovej ceny za ekonomiu 2019 Banerjee, Duflová a Kremer dokázali pomocou experimentov, že „ani viac učebníc, ani bezplatné školské stravovanie nedokážu priniesť skutočné zmeny vo výsledkoch vzdelávania. Najväčším faktorom je spôsob, akým vyučovanie prebieha“*.

Porovnaním údajov za sledované roky 2005, 2008, 2011, 2013, 2015, 2017 a 2019 sa zistilo, že používanie učebnice, ako výlučného zdroja pre výučbu problematiky ľudských práv má do poslednej vlny zisťovania rastúci trend, zaznamenávame pozitívne výsledky. Učitelia pri výučbe ľudských práv a práv dieťaťa viac stavajú na aktívnych metódach vzdelávania. Kým v roku 2005 výlučné využívanie učebnice predmetu potvrdilo iba 10,8 % žiakov, o desať rokov neskôr, v roku 2015, to už bola viac ako pätina opýtaných (20,8 %) a v roku 2017 skutočnosť potvrdil dokonca až každý štvrtý skúmaný žiak (24,1 %). V ostatnom roku skúmania vidieť mierne pozitívny trend, kedy výlučné využívanie učebnice bez doplnenia odbornými materiálmi, textami či názornými pomôckami deklarovalo „len“ 17,6 % opýtaných. Využívanie učebnice s dopĺňaním výkladu odbornými materiálmi počas dvanástich rokov zisťovania neustále klesalo z 43,5 % v roku 2005 na 32,1 % v roku 2017. V ostatnej vlne dochádza k jeho zvýšeniu na hodnotu 34,3 %. Aj toto naznačuje určitý pozitívny prelom v aktivizácii a modernizácii výučby ľudských práv v základných a stredných školách z pohľadu skúmaných žiakov. Fakt podčiarkuje aj zistenie o miernom náraste výučby opierajúcej sa predovšetkým o odborné texty, aktívne formy výučby, didaktické pomôcky a zážitkové aktivity len s doplnením poznatkov z učebnice. Približne štvrtina skúmaných žiakov prezentovala v celom období skúmania (otrem prvého roku zisťovania) inovatívne formy vyučovania ľudských práv založené na odborných textoch a aktívnych didaktických pomôckach len doplnené poznatkami z učebnice. Rozdiel oproti predchádzajúcej vlne zisťovania je len nepatrný (rok 2017: 21,9 %, rok 2019: 22,3 %). Celkovo vidieť výrazný posun vo využívaní aktívnych metód výučby ľudských práv a práv dieťaťa. Významný je aj poznatok, že zatiaľ čo do roku 2011 klesalo percento tých, ktorí poukazovali na skutočnosť, že výučba ľudských práv v škole neprebieha, od roku 2013 zaznamenávame postupný nárast. Ide o subjektívny pocit skúmaných alebo o zahľtenie učebných osnov novými poznatkami z rôznych oblastí? Odpoveď na uvedenú otázku by vyžadovala hlbšie analytické zisťovanie.

¹Bagalová, L., Gogolová, D.: Ľudské práva a zručnosti potrebné na ich uplatnenie. Bratislava: ŠPU 2007, s. 3.

Tabuľka 4 Formy výučby ľudských práv (v %)

Forma výučby	2005	2008	2011	2013	2015	2017	2019
učebnica predmetu	10,8	16,5	16,0	16,4	20,8	24,1	17,6
učebnica, doplnená odbornými materiálmi	43,5	33,8	34,0	34,2	32,6	32,1	34,3
odborné mat., doplnené učebnicou	18,4	26,7	29,3	29,9	26,7	21,9	22,3
iná forma	13,7	9,6	5,6	4,6	5,2	4,3	4,8
výučba sa neuskutočňuje	8,0	6,0	4,6	4,9	5,3	7,4	9,0
neviem	5,6	7,3	10,5	9,9	9,4	10,1	12,0

Z analýzy zistení vidieť v celom sledovanom období v základných i v stredných školách dominanciu výučby na základe učebnice predmetu s doplnením odbornými textami, materiálmi a aktívnymi formami výučby. Žiaci základných a stredných škôl následne uvádzali vyučovanie ľudských práv len prostredníctvom odborných materiálov. Výnimkou sú roky 2017 a 2019, kedy žiaci základných škôl viac poukazovali na výučbu výlučne na základe učebnice predmetu bez využívania iných foriem vzdelávania. Zarážajúce je, že takmer každý desiaty stredoškôlak je presvedčený o absencii výučby ľudských práv. Táto predstava síce v prvých rokoch skúmania vykazovala do roku 2013 klesajúci trend, následne zaznamenáva nárast. V základných školách je vidieť pozvoľný nárast pocitu absencie výučby ľudských práv u žiakov.

Spôsob získavania vedomostí z oblasti ľudských práv v škole

Komparáciou spracovaných údajov sa zistilo, že za celé sledované obdobie neustále mierne klesá podiel žiakov, ktorí uviedli, že **vedomosti o ľudských právach a právach dieťaťa** získali na vyučovacích hodinách a na besedách organizovaných školou. Naopak, stúpa získavanie vedomostí a poznatkov prostredníctvom prednášok s odborníkmi k vybraným ľudskoprávnym témam.

Za takmer 15-ročné obdobie, počas ktorého sledujeme vývoj názorov a postojov žiakov k téme ľudských práv, tak v poslednej vlne zisťovania zaznamenávame najvyššie zastúpenie vedomostí získaných na prednáškach s odborníkmi. Nástenky a školské časopisy, ako zdroj informácií o ľudských právach a právach dieťaťa neustále vykazujú klesajúci trend. Výsledky zároveň poukazujú na skutočnosť, že za celé roky skúmania približne 8 % oslovených žiakov základných a stredných škôl je presvedčených, že vedomosti z oblasti ľudských práv v škole nedostávajú. Najvyššiu hodnotu dosahuje v ostatnom roku zisťovania, kedy sa percento ešte navrátilo a dosiahlo hodnotu takmer 10 % (rok 2019: 9,7 %). Skutočnosť, ktorá je v rozpore so všeobecným trendom posilňovania ľudskoprávných tém vo výchovno-vzdelávacom procese, možno vysvetliť vnímaním zníženej relevantnosti, či špecifickej poskytovaného množstva informácií v školách niektorými žiakmi, pre ktorých predkladané informácie nepredstavujú nové poznatky. Pri interpretácii však bude nutné v budúcnosti vychádzať z ďalších dát a hlbšie ich analyzovať. Podrobné údaje uvádza tabuľka 5.

Tabuľka 5 Spôsob získavania vedomostí z oblasti ľudských práv v škole (v %)

Spôsob získavania vedomostí	2005	2008	2011	2013	2015	2017	2019
na vyučovacích hodinách	82,5	81,6	82,0	78,7	80,5	77,6	71,6
besedy organizované školou	17,5	22,7	18,6	22,1	23,1	23,9	22,1
prednášky odborníkov	14,6	19,0	18,4	19,0	16,5	20,6	22,6
nástenky, školské časopisy	19,9	23,7	17,1	13,6	14,9	13,4	13,0
súťaže	1,5	3,4	2,8	1,7	3,1	3,5	3,4
iný spôsob	5,6	7,2	4,2	4,1	4,3	3,0	3,4
vedomosti o LP som v škole nezískal	7,8	7,1	7,5	7,8	9	7,7	9,7

Z výsledkov monitoringu vyplýva, že dominantné postavenie v spôsobe získavania vedomostí z oblasti ľudských práv má v základných i v stredných školách výučba, pričom najnižšie zastúpenie vykazuje v poslednej vlne zisťovania u stredoškôlkov. Vo všetkých rokoch dosahuje u žiakov oboch typov škôl 70 % až 90 %, v roku 2019 len 61,3 % stredoškôlkov uvádzalo ako hlavný zdroj vedomostí vyučovanie v škole. Nárast tu výrazne zaznamenávajú prednášky s odborníkmi, ale súčasne aj presvedčenie stredoškôlkov, že vedomosti o ľudských právach a právach dieťaťa v škole nezískali. Vedomosti z násteniek vykazujú vo vyššej miere mladší žiaci, z prednášok zas žiaci stredných škôl. Súvisí to s vekom žiakov a väčšími možnosťami využívať aktívne

formy vzdelávania. A tak zatiaľ čo prednášky s odborníkmi a do určitej miery aj besedy na ľudskoprávne témy zaznamenávajú za celé obdobie zisťovania pozitívny trend (výnimkou je len rok 2019, kedy dochádza najmä v stredných školách k miernemu poklesu získavania vedomostí besedami), vedomosti z násteniek na témy ľudských práv vykazujú klesajúcu tendenciu v oboch typoch škôl. Nástenky v školách teda nezohrávajú takú úlohu v rozširovaní vedomostí žiakov a sú často nahradzované prednáškami a besedami na aktuálne ľudskoprávne témy.

⇒ Závěry a odporúčania

Z vyhodnotenia stavu výchovy a vzdelávania k ľudským právam (roky 2005 – 2019) vyplynuli tieto závery a odporúčania.

- ▶ Znalosť konkrétnych **práv dieťaťa** u žiakov základných a stredných škôl ukázala, že vo všetkých sledovaných rokoch sa na prvých miestach objavilo právo na vzdelanie, právo na výchovu a život v rodine, právo na slobodu prejavu a prístup k informáciám a právo na život. Za celé sledované obdobie bolo podľa žiakov základných a stredných škôl najviac zdôrazňované právo na vzdelanie. Pripisovali mu čoraz väčšiu dôležitosť podobne ako pri práve na výchovu, rodinný život a práve na zdravie a starostlivosť. Na druhej strane, právo na slobodu prejavu a prístup k informáciám zaznamenalo oproti predchádzajúcemu zisťovaniu v roku 2012 pokles.
- ▶ Významný dokument **Dohovor o právach dieťaťa** poznala v rokoch 2005, 2006, 2007 a 2012 viac než tretina oslovených žiakov základných a stredných škôl, pričom od roku 2007 zaznamenávame neustály pokles poznatkov o Dohovore. Najnižší počet žiakov základných a stredných škôl, ktorí na túto otázku odpovedali kladne, bol evidovaný pri zisťovaní v rokoch 2009 a 2013 a od tohto roku opäť dochádza k pozitívnemu trendu;
 - « zväziť zvýšenie časovej dotácie prierezových tém Ľudské práva so zameraním na všeobecné poznatky o základných ľudskoprávných dokumentoch a dokumentoch o právach dieťaťa pre predmety občianska výchova, náuka o spoločnosti.
- ▶ Žiakom základných a stredných škôl najčastejšie za celé sledované obdobie sprostredkovali **poznatky o právach dieťaťa** učitelia a následne médiá a internet. Až za nimi označili skúmaní žiaci rodičov. Od roku 2005 sa neustále zvyšuje percento žiakov základných a stredných škôl, ktorí získali potrebné poznatky z internetu a stúpa aj percento tých, ktorých poučili kamaráti. Na druhej strane zaznamenávame pokles vplyvu médií na právne vedomie žiakov;
 - « podnietiť vytvorenie webovej stránky zameranej na problematiku výchovy k ľudským právam s materiálmi a rozpracovanými témami, informáciami o aktivitách (programoch, projektoch), podujatiach a súťažiach určených pre žiakov,
 - « posilniť vzájomnú spoluprácu rodiny a školy v oblasti vzdelávania k ľudským právam ako aj v oblasti riešenia porušovania ľudských práv a práv dieťaťa.
- ▶ Výsledky názorov žiakov základných a stredných škôl za pätnásť rokov ukázali, že neustále klesá počet žiakov, ktorí uviedli, že **vedomosti o ľudských právach a právach dieťaťa** získali na vyučovacích hodinách a na besedách organizovaných školou. Naopak, stúpa získavanie vedomostí a poznatkov prostredníctvom prednášok s odborníkmi k vybraným ľudskoprávnym témam. Hoci získavanie nových vedomostí v rámci klasického vyučovania predstavuje prioritu vo vzdelávaní ľudských práv spolu s informáciami z násteniek a školských časopisov zaznamenáva neustály pokles, pričom do popredia sa dostávajú aktívne formy vyučovania ľudských práv realizované formou besied a prednášok. Klesá aj účasť žiakov v súťažiach z predmetnej problematiky, najmä od roku 2008. Zaujímavé je zistenie, že počet žiakov základných a stredných škôl, ktorí v školskom prostredí potrebné vedomosti nezískali, bol za celé sledované obdobie približne rovnaký. Najvyššiu hodnotu dosahuje v ostatnom roku zisťovania, kedy sa percento ešte zvýšilo a dosiahlo hodnotu takmer 10 % (rok 2019 9,7 %).
- ▶ Z výsledkov **účasti žiakov na školských akciách** z oblasti ľudských práv za roky 2005 až 2019 vyplynulo, že po rokoch klesania percenta žiakov, ktorí sú vnútorne motivovaní k získavaniu informácií z problematiky, sa ich zastúpenie v ostatných troch vlnách zisťovania neustále zvyšuje. Pomer žiakov s vnútornou motiváciou k problematike ľudských práv a tých, ktorí sa tejto téme venujú v škole iba z nutnosti, je však vo všetkých rokoch zisťovania dominantný, aj keď v ostatných rokoch dochádza k miernemu zlepšovaniu situácie;

- « prehodnotiť možnosti, spôsoby a formy aktivít, podujatí a súťaží k ľudským právam (zvýšiť nielen atraktivitu pre žiakov, aj ich efektívnosť), ktoré by mali prispievať k rozširovaniu a upevneniu získaných poznatkov žiakov k ľudským právam (napr.: besedy a diskusie s odborníkmi, spolupráca so žiackym samosprávnym orgánom),
- « zvýšiť informovanosť a záujem žiakov o uvedené programy, projekty, podujatia, akcie a súťaže k ľudským právam,
- « zvýšiť informovanosť a záujem žiakov stredných škôl, ale aj základných škôl o Olympiádu ľudských práv.

Literatúra

- ▣ Správa z monitoringu vzdelávania a uplatňovania ľudských práv v školskom a rodinnom prostredí za roky 2004 až 2019 (trendová analýza zistení za obdobie pätnásť rokov). Bratislava: CVTI ST 2020, 80 s.
- ▣ Celoštátna stratégia ochrany a podpory ľudských práv. <https://www.minedu.sk/celostatna-strategia-ochrany>
- ▣ KOMPASITO, príručka výchovy a vzdelávania detí k ľudským právam-slovenská edícia. Bratislava: Iuventa 2017.
- ▣ Medzinárodná ochrana práv dieťaťa a Slovenská republika (výber dokumentov). Bratislava : Slovenské národné stredisko pre ľudské práva, 2003, ISBN 80-89016-05-7

Problematika inkluzívneho vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením v okrese Trebišov

Martina IVANIŠINOVÁ

Základná škola Komenského, Sečovce

Anotácia: príspevok prezentuje výsledky výskumu o pripravenosti stredných škôl v okrese Trebišov na inkluzívne vzdelávanie žiakov s rozličným zdravotným, fyzickým, mentálnym postihnutím. Tvorba inkluzívnych tímov v školách je kvalitatívne nový prvok, ktorý otvára možnosti pre skvalitnenie prevencie proti nežiaducim javom v školách.

Kľúčové slová: žiak, vzdelávanie, inklúzia, inkluzívne vzdelávanie, zdravotné znevýhodnenie.

Úvod

Integratívna pedagogika ako teoretická opora procesu školskej integrácie poskytuje svoje odporúčania k existujúcej integračnej školskej praxi na princípe práva všetkých detí, žiakov a študentov zúčastňovať sa spoločného vzdelávania sa v bežných školách a školských zariadeniach. Integratívna pedagogika sa omnoho intenzívnejšie usiluje o vedecké poznanie a popis konkrétnych pedagogických stratégií, ktoré vychádzajú z predpokladu, že v každom jednotlivom prípade môže viesť žiacka diverzita a z nej vyplývajúca heterogenita žiackej triedy k obohateniu a zefektívneniu edukačného procesu. A že využitím vnútorne diferencovaných a individualizovaných vzdelávacích postupov je možné v edukačnom procese skutočne naplniť vzdelávacie potreby každého žiaka (Bartoňová, 2013).

Inklúzia

Pojem **inklúzia** pochádza z anglického slova „inclusion“, čo v preklade znamená „zahrnutie“, v širšom zmysle „príslušnosť k celku“. Ide o koncept, podľa ktorého by všetky deti mali navštevovať všetky triedy hlavného prúdu vzdelávania bez ohľadu na stupeň postihnutia (Hájková, 2010). Z pedagogického hľadiska môžeme inklúziu charakterizovať v širšom zmysle ako „zahrnutie, pojmá“ a vyjadruje spoločenstvo ľudí bez ohľadu či majú postihnutie alebo nie. V užšom zmysle znamená školu pre všetkých, kde sa požaduje, aby žiadne dieťa nebolo vzdelávané oddelene a aby sa školy zmenili tak, aby ich prítomnosť bola ostatným prospešná. Spolunažívanie v prijímajúcej klíme prospieva všetkým deťom, prekonávanie prekážok a nutnosť riešiť rozmanité situácie podporuje rozvíjanie prosociálnosti. Inklúzia teda vychádza z toho, že všetci ľudia sú rozdielni a každý môže spoluutvárať a spolurozhodovať (Horňáková, 2014, s. 17 – 20).

Zelina (2018) charakterizuje inklúziu ako prispôbenie prostredia pre jednotlivca, skupinu a to tak, aby sa jednotlivci, skupina mohli optimálne rozvíjať, uplatniť. Škola robí všetko preto, aby vytvorila pre znevýhodneného žiaka čo najideálnejšie prostredie (materiálne, sociálne, personálne, kultúrne a psychologické). To znamená, že prostredie sa mení, prispôsobuje znevýhodnenému žiakovi. Pri inklúzii sa predpokladá väčšie zachovanie vlastnej identity, menšia strata jedinečnosti jednotlivca alebo skupiny. V tom je koncepcia inklúzie humánnejšia, než pri integrácii.

Inkluzívne vzdelávanie

„Inkluzívna edukácia je proces posilňovania schopnosti výchovno-vzdelávacieho systému dostať sa ku všetkým žiakom... Inkluzívny systém výchovy a vzdelávania je možné vytvoriť len vtedy, keď budú bežné školy inkluzívnejšie – inými slovami, keď sa zlepši ich schopnosť vzdelávať všetky deti v mieste ich bydliska“ (Porubský, 2014).

Inkluzívnym vzdelávaním sa podporuje vznik vzťahov novej kvality, pričom vedenie školy a učitelia prihládajú na kultúrnu identitu, rodovú rovnosť, jazykové vybavenie, špeciálne potreby a iné individuálne danosti detí a zároveň podnecujú kritické myslenie pre akceptáciu inakosti a vyvrátenie zakorenených predsudkov. Takýto prístup má šancu obohatovať všetky deti, keďže prítomnosť rôznorodosti a spoločná socializácia vytvárajú v školách priestor pre toleranciu (Valenta, et al., 2003). Inkluzívny systém edukácie umožňuje zlepšiť aj preventívnu výchovnú činnosť. V roku 2019/20 na Slovensku pracovalo v školách 191 inkluzívnych tímov, teda, kde okrem pedagogických zamestnancov a asistentov boli aj odborní zamestnanci – školský psychológ, špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg a títo v spolupráci s výchovnými poradcami, koordinátormi prevencie môžu pozdvihnúť preventívnu prácu na kvalitatívne vyššiu úroveň.

Cieľ výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo analyzovať a následne zhodnotiť aktuálny stav inkluzívneho vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnených študujúcich v stredných školách v okrese Trebišov. V úvode popisujeme teoretické východiská inkluzívneho vzdelávania v terminologických, legislatívnych a filozofických kontextoch. Cieľom výskumu je prostredníctvom kvantitatívnych výskumných nástrojov získať informácie o pripravenosti stredných škôl v trebišovskom okrese na inkluzívne vzdelávanie v rámci svojej školskej politiky, kultúry a praxe. Pripravenosti samotných pedagógov, ktoré bližšie popisujeme v časti metódy výskumu. Závěry z výskumu budú obsahovať odporúčania na možné zlepšenia a inovácie pre prax inkluzívneho vzdelávania zdravotne znevýhodnených žiakov stredných škôl trebišovského okresu.

Problém výskumu

Na základe prezentovaných informácií a výsledkov odborných štúdií vymedzujeme problém kvantitatívneho výskumu:

- ▶ Sú stredné školy v okrese Trebišov pripravené na inkluzívne vzdelávanie v rámci svojej školskej politiky, kultúry strednej školy (Booth, Ainscow; Index inklúzie, 2012), ako aj praxe?
- ▶ Aká je informovanosť, vedomosť a pripravenosť pedagógov v problematike inkluzívneho vzdelávania žiakov s rozličnými zdravotnými, fyzickými i mentálnymi, postihnutiami. Majú títo pedagógovia dostatočné vedomosti a znalosti o obsahu právnych predpisov o inklúzii?

Metódy výskumu

Základom praktickej časti práce bol kvantitatívny výskum. Využili sme dva typy dotazníkov. Prvý dotazník distribuovaný pedagógom bol o pripravenosti školy na inkluzívne vzdelávanie, zisťoval do akej miery sú stredné školy okresu Trebišov pripravené na začleňovanie znevýhodnených žiakov do edukačného prostredia. Použili sme dotazník J. Lukasa (2012). Pôvodný dotazník (v českom jazyku) sme preložili do slovenského jazyka, niektoré otázky sme čiastočne upravili pre potreby nášho výskumu.

Dotazník sleduje pripravenosť škôl na inklúziu v troch oblastiach:

- politika školy – otázky zisťujú spôsob riadenia školskej inštitúcie vzhľadom k potrebám inklúzie, plánovanie inklúzie, odstraňovanie prekážok brániacich plnohodnotnej inklúzii,
- kultúra školy – kultúra v inkluzívnom vzdelávaní. Dotazníkové položky sa týkali vytvárania bezpečného, ústretového, podnetného školského, v ponímaní tejto práce stredoškolského, prostredia. V takomto prostredí je každý žiak vnímaný ako ten dôležitý, nie je vynechávaný, odstrkovaný, vyčleňovaný,
- prax školy – prax v inkluzívnom vzdelávaní. Tento okruh dotazníkových položiek diagnostikoval, akým spôsobom je v pedagogickom procese vnímaná rôznorodosť žiakov, ako reagujú pedagogickí zamestnanci na žiakov so zdravotnými postihnutiami, či ich podporujú v aktívnej práci, aktívnom prístupe a pod.

Druhý dotazník sme vytvorili a administrovali respondentom s cieľom poznať ich vedomosti o inklúzii a ich postoje k inkluzívnej edukácii. Obsahoval 20 otázok.

Vzorka výskumu

Na kvantitatívnom výskume, realizovanom dvomi typmi dotazníkov, sa zúčastnilo osem stredných odborných a stredných všeobecných škôl v okrese Trebišov. Vo výberovom súbore boli pedagógovia spomínaných ôsmich stredných škôl, ktoré sídlia a pôsobia v okrese Trebišov. Konkrétne sme oslovili 221 respondentov. Týmto pedagógom a pedagogičkám sme rozdali dotazníky, po jednom pracovnom týždni bola návratnosť 211 vyplnených dotazníkov, čo predstavuje 95 % dotazníkov.

Výsledky výskumu

Vychádzajúc zo sumárnych indexov inkluzívneho vzdelávania (oslovených osem stredných škôl okresu Trebišov) môžeme skonštatovať, že najlepšie priemerné skóre dosiahli v oblasti politiky školy. Priemer sa pohyboval na hodnote 21,69, smerodajná odchýlka bola 1,9. Potvrdzujeme, že politika inkluzívneho vzdelávania je v týchto oslovených stredných školách najlepšie zvládnutá.

Oblasť – kultúry školy skončila druhá v poradí, pričom priemerne skóre bolo 19,43, smerodajná odchýlka bola 1,7. V tomto smere chceme zdôrazniť, že lepšie obstáli stredné všeobecné školy, t. j. štátne a cirkevné gymnázium, na rozdiel od stredných štátnych odborných škôl.

V oblasti praxi školy v stredných školách okresu Trebišov sme monitorovali najhoršie výsledky. Priemer oblasti inkluzívneho vzdelávania – prax inklúzie sa pohyboval na hodnote 12,42, smerodajná odchýlka 1,3. Konštatujeme, že kým stredné školy implementujú politiku inklúzie a zároveň pretvárajú koncept inkluzívneho vzdelávania zdravotne postihnutých žiakov aj do kultúry školy, tak k implementácii tejto problematiky do reálnej pedagogickej praxe dochádza v nedostatočnom rozsahu.

Tabuľka 1 Sumárne indexy inkluzívneho vzdelávania na základe troch oblastí – politika, kultúra, prax zapojených stredných škôl

Politika inklúzie	Priemer	Smerodajná odchýlka
politika inklúzie:	21,69	1,9
Kultúra inklúzie	Priemer	Smerodajná odchýlka
kultúra inklúzie:	19,43	1,7
Prax inklúzie	Priemer	Smerodajná odchýlka
prax inklúzie:	12,42	1,3

Zdroj: Vyplnený dotazník 1

Tabuľka 2 Celkový index inkluzívneho vzdelávania na základe troch oblastí – politika, kultúra, prax zapojených stredných škôl

Celkový index na základe troch oblastí – politika, kultúra, prax inklúzie	
Celkový index:	65
Celkový priemer:	21,9

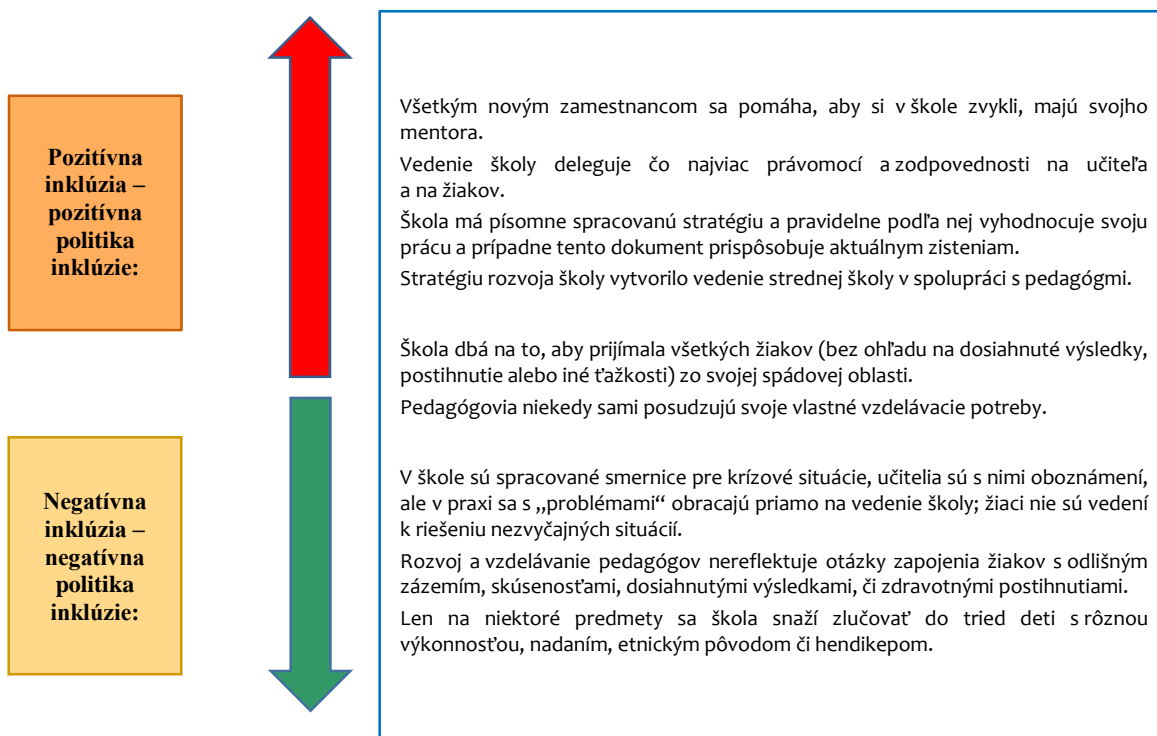
Zdroj: Vyplnený dotazník 1

Tabuľka 3 znázorňuje položkovú analýzu na základe jednej oblasti inkluzívneho vzdelávania – politika inklúzie zapojených stredných škôl trebišovského okresu Slovenskej republiky.

Tabuľka 3 Položková analýza oblasti inkluzívneho vzdelávania – politika zapojených stredných škôl trebišovského okresu

Poradie otázky:	Priemerná hodnota:	Smerodajná odchýlka:
1.1	2,75	0,40
1.2	2,66	0,48
1.3	2,56	0,55
1.4	2,79	0,41
1.5	2,91	0,36
1.6	2,12	0,37
1.7	2,35	0,45
1.8	1,99	0,78
1.9	1,56	0,88

Schéma 1 Schematické znázornenie odpovedí výskumnej vzorky na otázky jednej oblasti inkluzívneho vzdelávania – politika inklúzie stredných škôl

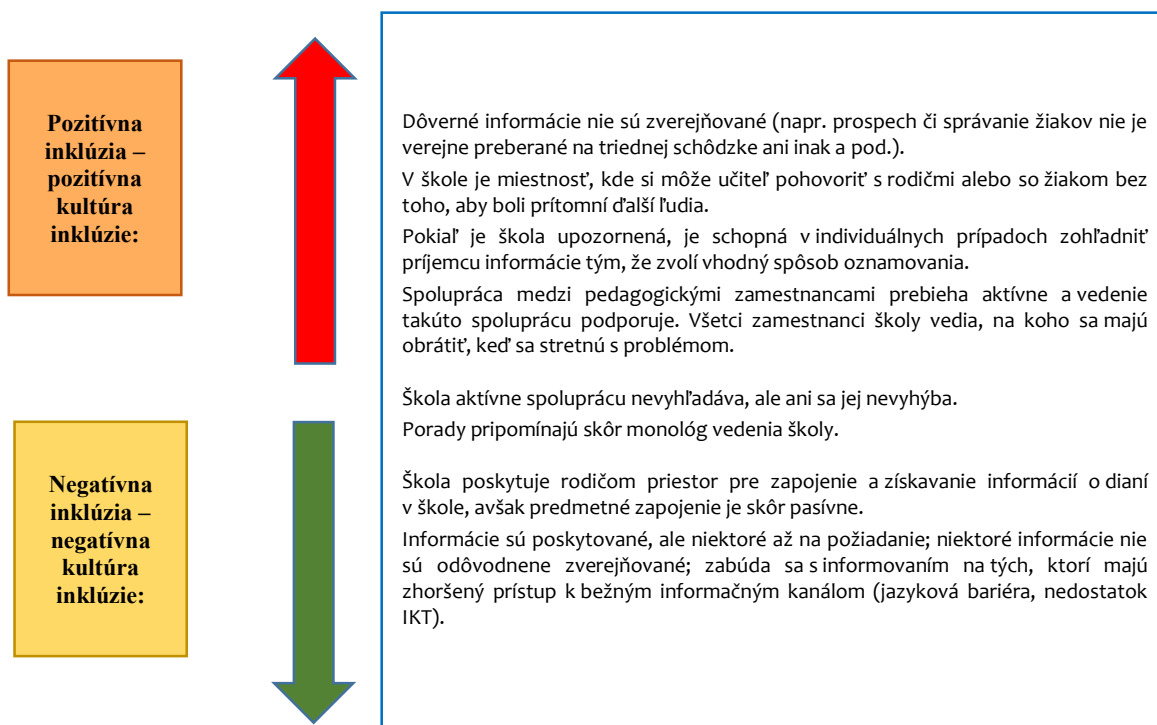


Položková analýza oblasti inkluzívneho vzdelávania – kultúra ukázala najvyššie priemerné hodnoty na piatu dotazníkovú položku (priemerná hodnota – 2,56). Ďalej sú to odpovede na šiestu dotazníkovú položku (priemerná hodnota – 2,50), siedmu dotazníkovú položku (priemerná hodnota – 2,35) a napokon na tretiu dotazníkovú položku (priemerná hodnota – 2,33).

Tabuľka 4 Položková analýza oblasti inkluzívneho vzdelávania – kultúra zapojených stredných škôl

Poradie otázky:	Priemerná hodnota:	Smerodajná odchýlka:
2.1	2,13	0,35
2.2	1,24	0,98
2.3	2,33	0,51
2.4	2,19	0,91
2.5	2,56	0,52
2.6	2,50	0,59
2.7	2,35	0,44
2.8	1,23	0,97
2.9	1,41	0,96
2.10	1,49	0,81

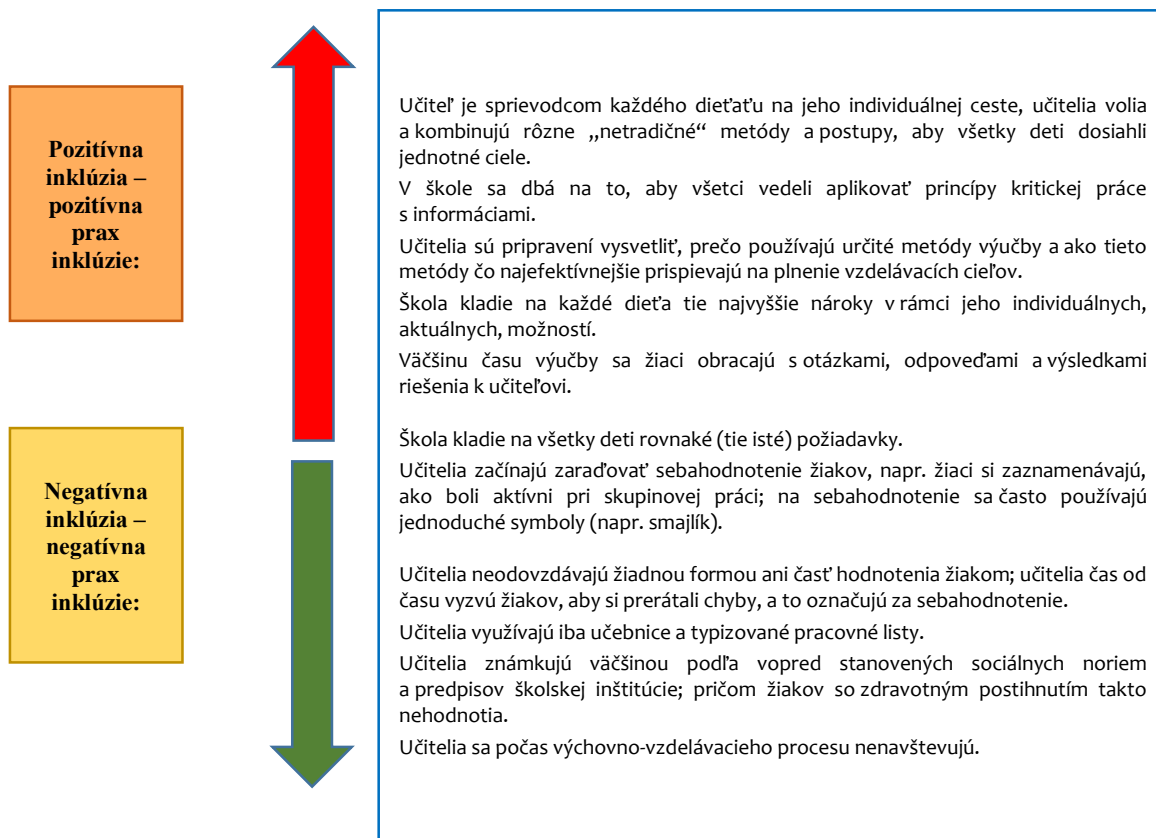
Schéma 2 Schematické znázornenie odpovedí výskumnej vzorky na oblasť – kultúra inklúzie stredných škôl



Tabuľka 5 Položková analýza oblasti inkluzívneho vzdelávania – prax zapojených stredných škôl

Poradie otázky:	Priemerná hodnota:	Smerodajná odchýlka:
3.1	1,89	0,41
3.2	1,22	0,56
3.3	2,01	0,66
3.4	1,41	0,39
3.5	1,13	0,46
3.6	1,08	0,48
3.7	1,19	0,58
3.8	1,16	0,87
3.9	1,33	0,77

Schéma 3 Schematické znázornenie odpovedí výskumnej vzorky na otázky oblasti inkluzívneho vzdelávania – prax inklúzie stredných škôl



Údaje z výskumu informovanosti pedagógov o problematike inkluzívnej edukácie znevýhodnených žiakov

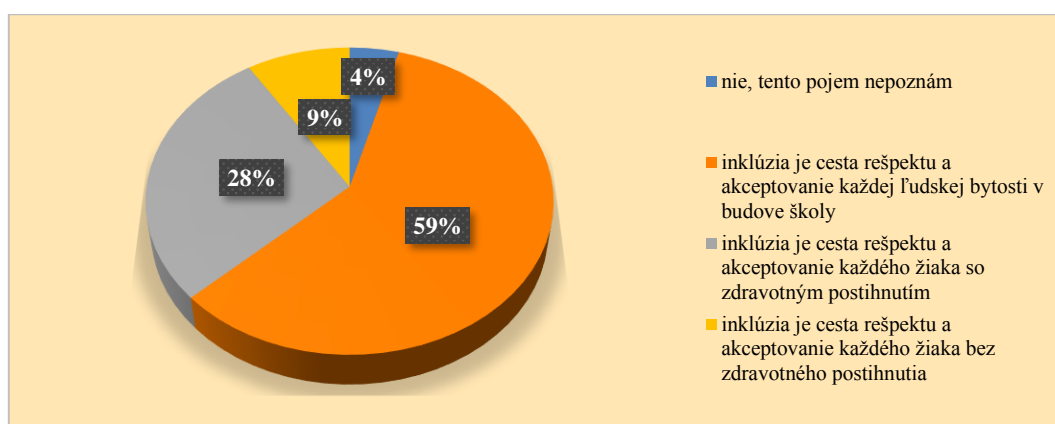
Druhý dotazník vlastnej konštrukcie nám poskytol prehľad o názoroch, informovanosti a postojoch respondentov na otázky o inkluzívnej edukácii. Uvádzame základné zistenia.

Interpretovanie dotazníkovej položky 1

Viete, čo je to inklúzia?

Najvyšší, 59 % podiel pedagógov zaznačilo v dotazníku správnu odpoveď – inklúzia je cesta rešpektu a akceptovanie každej ľudskej bytosti v budove školy. Druhú najčastejšiu odpoveď – inklúzia je cesta rešpektu a akceptovanie každého žiaka so zdravotným postihnutím uvádzalo menej, 28 % respondentov.

Graf 1 Grafické vyjadrenie dotazníkovej položky 1 – čo je to inklúzia



Interpretovanie dotazníkovej položky 2

Poznáte pojem – inkluzívne vzdelávanie?

Až 48 % oslovenej výskumnej vzorky poznalo správnu odpoveď – inkluzívne vzdelávanie je inovatívny prístup v oblasti vzdelávania, ktorý predovšetkým zdôrazňuje právo každého žiaka na kvalitné vzdelávanie. V odpovediach 28 % pedagógov, ktorí vykonávajú pedagogickú prax v stredných školách, sme ďalej zaznamenali odpoveď, že inkluzívne vzdelávanie je inovatívny prístup v oblasti vzdelávania, ktorý predovšetkým zdôrazňuje právo intaktného žiaka na kvalitné vzdelávanie.

Graf 2 Grafické vyjadrenie dotazníkovej položky 2 – čo je to inkluzívne vzdelávanie

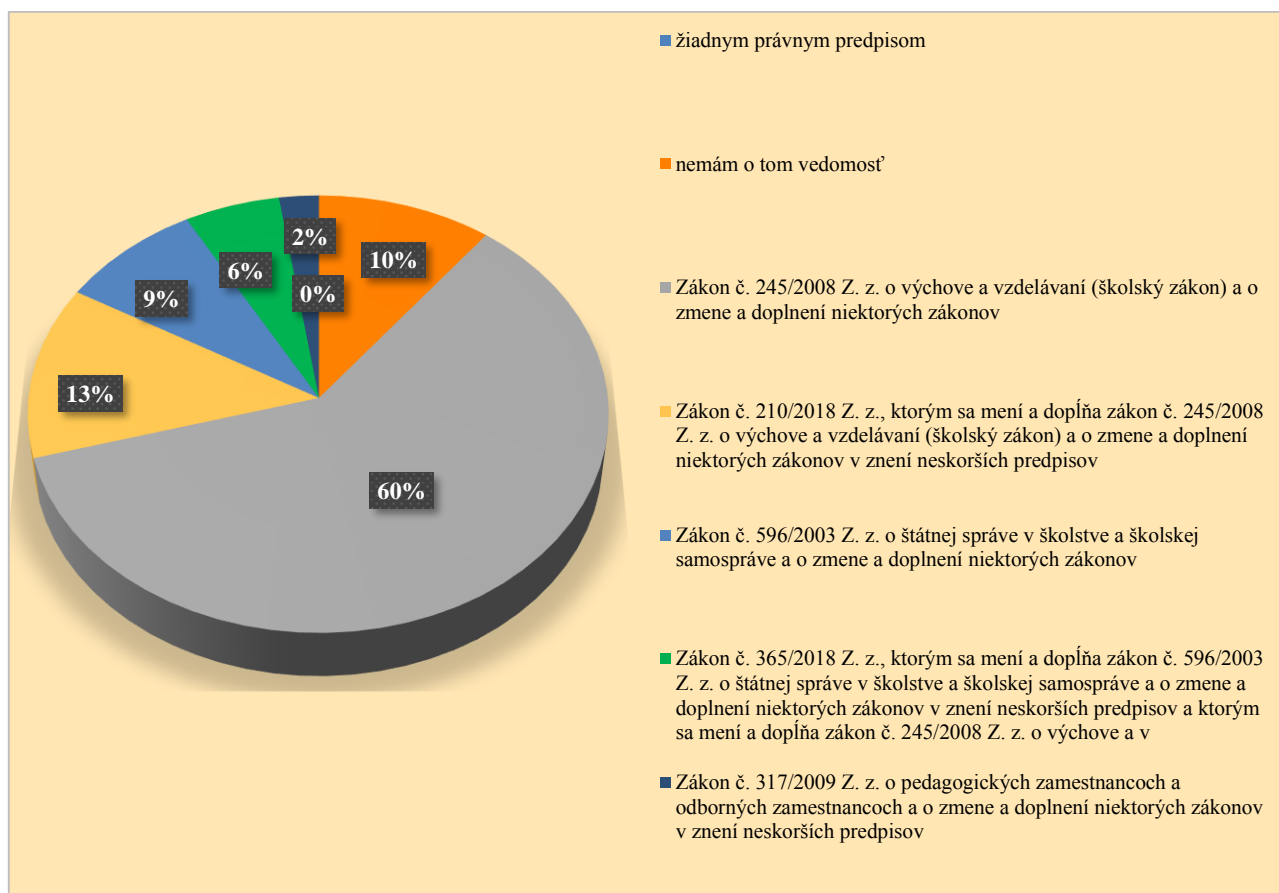


Interpretovanie dotazníkovej položky 3

Akým právnym predpisom bolo vymedzené inkluzívne vzdelávanie vo všetkých školských inštitúciách Slovenskej republiky?

Dominantný 60 % podiel pedagógov stredných škôl považuje za právny predpis, v ktorom je vymedzené inkluzívne vzdelávanie vo všetkých školských inštitúciách Slovenskej republiky zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Iba 13 % uviedlo zákon č. 210/2018 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení neskorších predpisov. Ďalej len 10 % respondentov nemá o predmetnom zákone vedomosť. Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v dotazníku uviedlo 9 % respondentov.

Graf 3 Grafické vyjadrenie dotazníkovej položky 3 – zákonný základ inkluzívnej edukácie

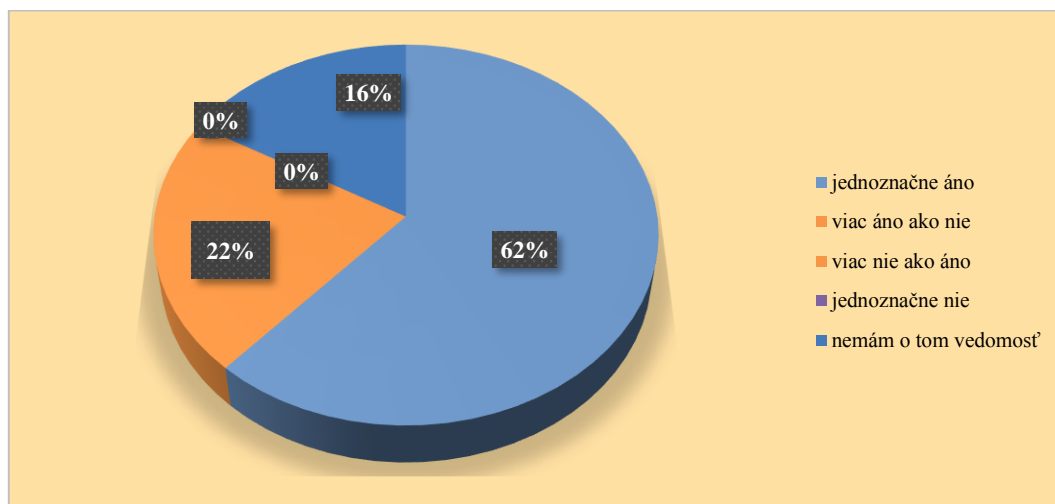


Interpretovanie dotazníkovej položky 4

Dochádza na Vašej strednej škole, podľa Vašich znalostí a pozorovania, k rešpektovaniu právnych predpisov a dokumentov, ktoré sa vzťahujú k inkluzívnemu vzdelávaniu zdravotne postihnutých, resp. znevýhodnených, žiakov?

Podľa 62 % odpovedí jednoznačne v strednej škole dochádza k rešpektovaniu právnych predpisov a dokumentov, ktoré sa vzťahujú k inkluzívnemu vzdelávaniu zdravotne postihnutých, resp. znevýhodnených, žiakov. Odpoveď – viac áno, ako nie uviedlo 22 % a odpoveď – nemám o tom vedomosť len 16 % pedagógov stredných škôl.

Graf 4 Grafické vyjadrenie dotazníkovej položky 4 – prax rešpektovania zákonov...

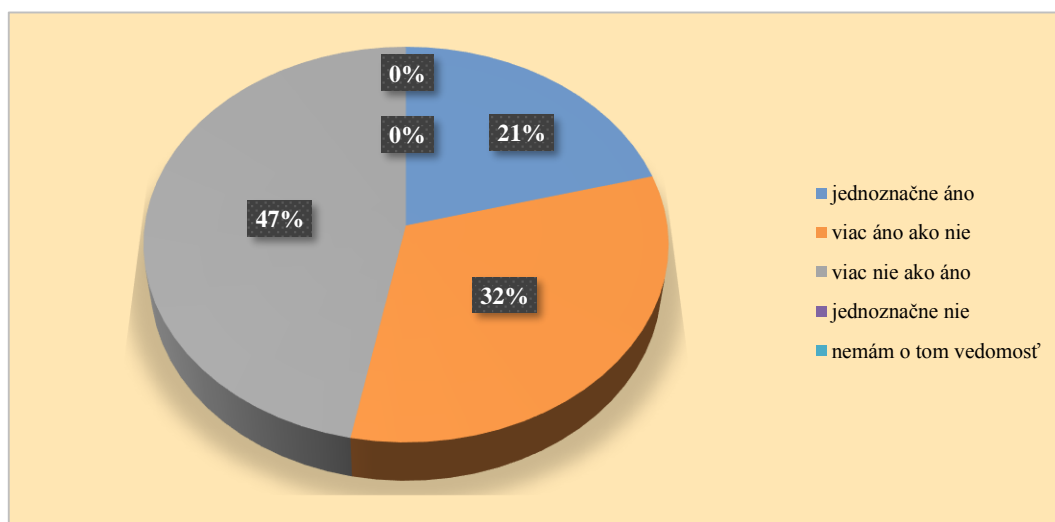


Interpretovanie dotazníkovej položky 5

Myslíte si, že je Vaša stredná škola pripravená dostatočne po materiálnej stránke (špeciálne didaktické pomôcky, bezbariérový prístup do strednej školy, asistencia a iné) na inkluzívne vzdelávanie žiakov?

Až 47 % respondentov uviedlo odpoveď – viac nie ako áno, t. j. stredná škola nie je pripravená po materiálnej stránke (špeciálne didaktické pomôcky, bezbariérový prístup do strednej školy, asistencia a iné) na inkluzívne vzdelávanie žiakov.

Graf 5 Grafické vyjadrenie dotazníkovej položky 5 – materiálne zabezpečenie inkluzívnej edukácie



Otázka 6 bola otvorená a znela

Čo by mala stredná škola zmeniť, ak chce viesť plnohodnotné inkluzívne vzdelávanie zdravotne postihnutých žiakov?

Vyberáme:

„Naša stredná škola by mala zmeniť úplne všetko – používané metódy edukácie, pomôcky, školské prostredie, ktoré je uspôsobené pre žiakov bez zdravotného postihnutia, nemáme výťahy, rampy na vozíky.“

„Myslím si, že zmeny v škole bude ovplyvňovať to, aké zdravotné postihnutia budú mať naši noví žiaci so zdravotným znevýhodnením. Chcem tým povedať, že škola nie je zatiaľ uspôsobená na žiakov na vozíku, hluchých a slepých. Na strane druhej je veľmi dobre prispôsobená pre žiakov s poruchami učenia, či s poruchami správania sa. Máme prepracovaný systém pomoci špeciálnych pedagógov, terapeutov.“

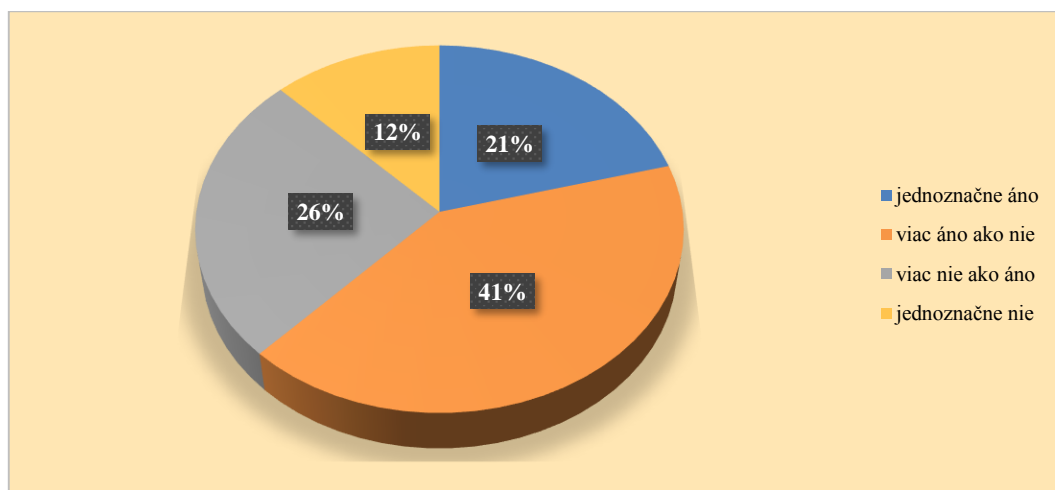
„V prvom rade postoj samotných pedagógov, keďže si nemyslím, že sme odborne, prakticky, vedomostne pripravení na edukáciu žiakov s rozličnými zdravotnými postihnutiami. Vhodná by bola pomoc asistentov učiteľa. Avšak to je už otázka na sektor školstva. Taktiež nemáme dostatok financií na zmeny.“

Otázka 12

Využívate sami v strednej škole, v spojitosti s edukáciou zdravotne postihnutých žiakov, aj zodpovedajúce didaktické pomôcky?

V 12. dotazníkovej položke nás zaujímalo, či výskumná vzorka pedagógov využíva sama v strednej škole, v spojitosti s edukáciou zdravotne postihnutých žiakov, aj zodpovedajúce didaktické pomôcky. V odpovediach prevažovala položka – viac áno ako nie, ktorú uviedlo 41 % pedagógov.

Graf 6 Grafické vyjadrenie dotazníkovej položky 12 – využívanie pomôcok

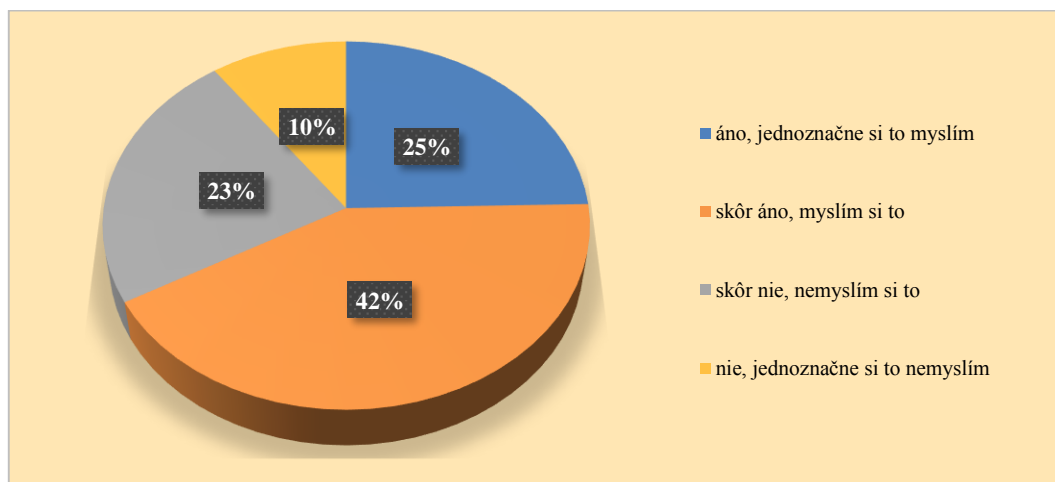


Otázka 14

Myslíte si, že ste teoreticky pripravení (disponujete potrebnými teoretickými vedomosťami a znalosťami) na edukáciu zdravotne postihnutých, resp. zdravotne znevýhodnených, žiakov?

Až 42 % výskumnej vzorky je skôr teoreticky pripravených (disponujú potrebnými teoretickými vedomosťami a znalosťami) na edukáciu zdravotne postihnutých, resp. zdravotne znevýhodnených, žiakov. Následne je 25 % respondentov jednoznačne teoreticky pripravených na edukáciu zdravotne postihnutých – zdravotne znevýhodnených, žiakov.

Graf 7 Grafické vyjadrenie dotazníkovej položky 14 – pripravenosť pedagógov na edukáciu znevýhodnených žiakov

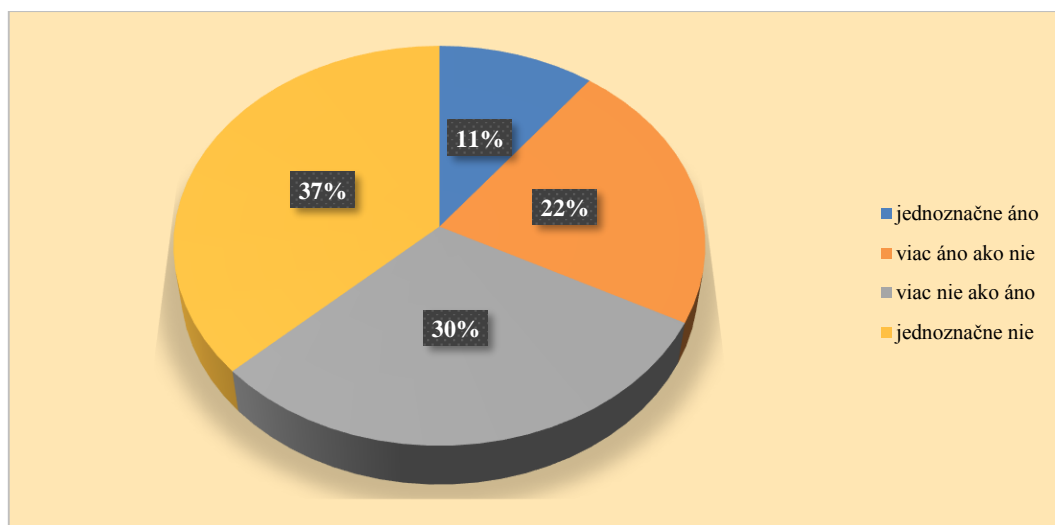


Otázka 15

Bolí ste na vysokých školách, resp. univerzitách, na ktorých ste študovali pedagogický odbor, teoreticky pripravovaní na edukáciu zdravotne postihnutých – zdravotne znevýhodnených žiakov?

Najviac, 37 % pedagógov vyučujúcich v stredných školách, jednoznačne nebolo na vysokých školách, resp. univerzitách, na ktorých študovali pedagogický odbor, teoreticky pripravovaní na edukáciu zdravotne postihnutých – zdravotne znevýhodnených žiakov. Druhou v poradí bola 30 % výskumná vzorka s odpoveďou – viac nie ako áno. Menej, 22 % výskumnej vzorky, boli jednoznačne teoreticky pripravovaní na edukáciu zdravotne postihnutých – zdravotne znevýhodnených žiakov.

Graf 8 Grafické vyjadrenie dotazníkovej položky 15 – pripravenosť pedagógov na vysokých školách



Ak ste uviedli odpoveď áno – napíšte ako predmetná teoretická príprava na edukáciu zdravotne postihnutých – zdravotne znevýhodnených žiakov prebiehala?

Traja pedagógovia odpovedali takto:

„Teoretická príprava na edukáciu zdravotne postihnutých – zdravotne znevýhodnených žiakov prebiehala iba vo forme štyroch otázok na skúšku z pedagogiky a didaktiky. Zmienka o tejto problematike bola aj na dvoch prednáškach. Problematika bola zmieňovaná len v podobe definícií pojmov, ale nijako do hĺbky, čo mi teraz popravde chýba, sama si doplňujem vedomosti.“

„Na vysokej škole sme mali k dispozícii voliteľné predmety. Mohli sme si zvoliť jeden z troch predmetov bloku. Ja som si vybral práve edukáciu žiakov so zdravotným postihnutím, čo teraz veľmi oceňujem. Ale je pravda, že mnohé informácie získavam za pochodu.“

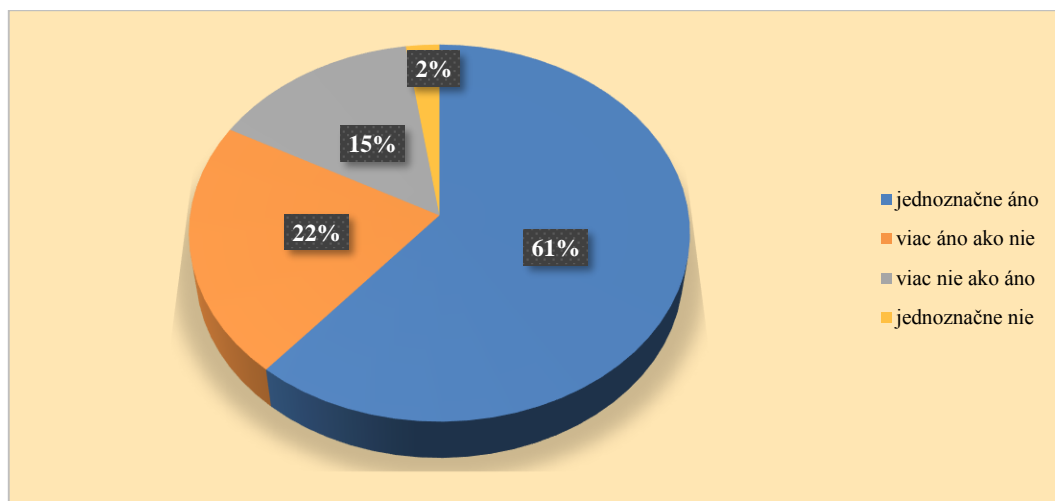
„V rámci predmetu – špeciálna didaktika a pedagogika žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sme mali celý semester prednášky a cvičenia. Predmet končil skúškou. Myslím si, že som sa týmto veľmi dobre pripravila, jednak po teoretickej ako aj po praktickej stránke, na aktuálne inkluzívne vzdelávanie.“

Otázka 16

Dochádza alebo dochádzalo k teoretickej alebo k praktickej príprave na edukáciu zdravotne postihnutých – zdravotne znevýhodnených žiakov už počas Vašej pedagogickej praxe, t. j. po skončení vysokoškolského štúdia?

61 % pedagógov uviedlo, že jednoznačne dochádza k teoretickej a k praktickej príprave na edukáciu zdravotne postihnutých – zdravotne znevýhodnených žiakov už počas ich pedagogickej praxe, t. j. po skončení vysokoškolského štúdia. Druhou najčastejšie uvádzanou bola odpoveď – viac áno ako nie u 22 % respondentov. Iba 15 % výskumnej vzorky v dotazníku uviedlo, že viac nedochádza k predmetnej teoretickej a k praktickej príprave na edukáciu zdravotne postihnutých – zdravotne znevýhodnených žiakov už počas ich pedagogickej praxe, t. j. po skončení vysokoškolského štúdia.

Graf 9 Grafické vyjadrenie dotazníkovej položky 16 – ďalšie vzdelávanie učiteľov



Ak ste uviedli odpoveď áno – napíšte akým spôsobom predmetná teoretická či praktická príprava na edukáciu zdravotne postihnutých – zdravotne znevýhodnených žiakov už počas Vašej pedagogickej praxe, t. j. po skončení vysokoškolského štúdia, prebieha alebo prebiehala?

Pedagógovia odpovedali takto:

„Samotná teoretická či nejaká praktická príprava na edukáciu zdravotne postihnutých – zdravotne znevýhodnených žiakov v našej škole neprebíhala cieľenými prednáškami, školeniami. V podstate som sa na takúto edukáciu pripravoval priamymi skúsenosťami, ktoré som získaval pri edukácii našich žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.“

„Áno, u nás, čo je oproti iným školám výhoda, prebiehala dôsledná teoretická, ako aj praktická príprava na edukáciu zdravotne postihnutých – zdravotne znevýhodnených žiakov. Mali sme, ale aj stále máme, tematicky zamerané prednášky, školenia pedagogického zboru či kurzy. Takto sme mali prípravu v čase príchodu viacerých zdravotne postihnutých prvákov, keďže boli až piati.“

„Sčasti áno a sčasti aj nie. Na jednej strane nám začínajúcim pedagógom pomôžu profesijne starší a skúsenejší pedagógovia, ale na strane druhej mne osobne chýba kvalitná a dostatočná príprava. Dobré by boli prednášky s odborníkmi, diskusie, besedy, ale aj dlhšie kurzy a školenia.“

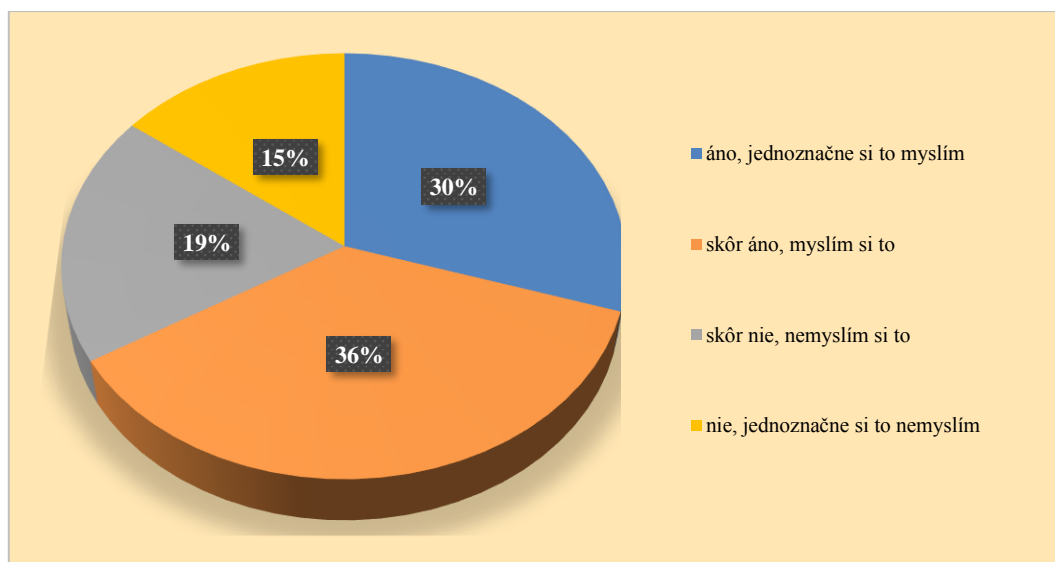
„Nie, žiadna teoretická či nejaká praktická príprava na edukáciu zdravotne postihnutých – zdravotne znevýhodnených žiakov v našej škole neprebíhala a podľa aktuálneho vedenia ani prebiehať nebude. Po dopytovaní niektorých pedagógov sa vedenie vyjadrilo, že na takúto prípravu nemáme financie.“

Interpretovanie dotazníkovej položky 18

Myslíte si, že ste prakticky pripravení (disponujete potrebnými praktickými schopnosťami a spôsobilosťami) na edukáciu zdravotne postihnutých, resp. zdravotne znevýhodnených, žiakov?

V 18. dotazníkovej položke sme sa respondentov pýtali, čo si myslia o vlastnej praktickej pripravenosti (disponujú potrebnými praktickými schopnosťami a spôsobilosťami) na edukáciu zdravotne postihnutých, resp. zdravotne znevýhodnených, žiakov. Najviac, 36 %, respondentov uviedlo odpoveď – skôr áno, myslím si to.

Graf 10 Grafické vyjadrenie dotazníkovej položky 18 – pripravenosť pedagógov na inkluzívnu edukáciu

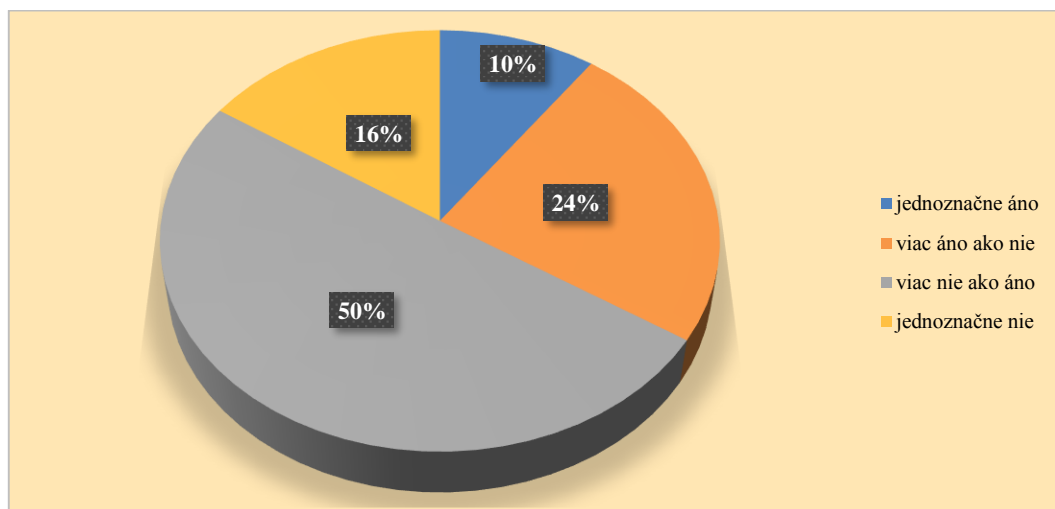


Otázka 19

Boli ste na vysokých školách, resp. univerzitách, na ktorých ste študovali pedagogický odbor, pripravovaní aj po praktickej stránke (napr. hospitácie alebo priame vedenie výchovno-vzdelávacieho procesu v stredných školách počas svojej pedagogickej praxe) na edukáciu zdravotne postihnutých – zdravotne znevýhodnených žiakov?

Polovica (50 %) pedagógov odpovedala – viac nie ako áno. Druhou najčastejšie uvádzanou bola odpoveď – viac áno ako nie – 24 %.

Graf 11 Grafické vyjadrenie dotazníkovej položky 19 – praktická príprava na inkluzívnu edukáciu



Ak ste uviedli odpoveď áno – napíšte ako predmetná praktická príprava na edukáciu zdravotne postihnutých – zdravotne znevýhodnených žiakov prebiehala?

Vyberáme odpovede:

„Môžem potvrdiť, že ja som mala počas hospitácie ako aj počas vedenia výchovno-vzdelávacieho procesu na praxi osobnú skúsenosť s vyučovaním dvoch zdravotne postihnutých žiakov. Avšak okrem tejto skúsenosti iná praktická príprava na edukáciu zdravotne postihnutých – zdravotne znevýhodnených žiakov nebola. Absentovala akákoľvek príprava na takúto, v mnohom odlišnú, edukáciu.“

„Nie, praktická príprava na edukáciu zdravotne postihnutých – zdravotne znevýhodnených žiakov neprebíhala počas celých piatich rokov na vysokej škole. Avšak tým, že som študoval v štátnej a dobre hodnotenej škole, som predpokladal lepšiu prípravu na budúcu reálnu pedagogickú prax.“

Otázka 20

Čo by ste odporúčali pedagógom a stredným školám, ktoré chcú implementovať účinné a plnohodnotné inkluzívne vzdelávanie?

Troja pedagógovia odpovedali:

„Určite by som odporúčala žiadať od vedenia strednej školy absolvovanie odborných kurzov, školení, prednášok, možnosť dopĺňovať si vzdelanie pod odborných vedením.“

„Učiť sa novým vedomostiam a znalostiam tak, aby boli pripravení na implementovanie inkluzívneho vzdelávania. Je dôležité mať odborné znalosti jednak o problematike inklúzie, ale aj informácie o tom, aké sú zásady inkluzívneho vzdelávania a tieto aplikovať v pedagogickej praxi.“

„Myslím si, že dôležité je chcieť inkluzívne vzdelávať. Ak pedagóg chce, robí svoju prácu so srdcom, vie si aj sám doplniť chýbajúce znalosti. Navrhujem, aby pedagógovia navštevovali školy, v ktorých už dlhšie prebieha inkluzívne vzdelávanie, pozorovali učiteľov, asistentov...“

Závery

V intenciách cieľa práce sme v prvej analýze – pripravenosti škôl pre inkluzívnu edukáciu dospeli k záveru, že sú výrazné rezervy v príprave sledovaných stredných škôl, aby boli dobre pripravené na inkluzívnu edukáciu. Priemerné skóre aj celkové skóre v Lukasovom dotazníku môže slúžiť na porovnanie iným školám. Vážne zistenie je, že z tohto výskumu sú najlepšie pripravené školy v oblasti proklamovania politiky inklúzie, potom v oblasti kultúry a najmenej sú pripravené v praxi inkluzívnej edukácie. Analogicky sa dá konštatovať, že na inkluzívne vzdelávanie v najširšom slova zmysle sú školy teoreticky priemerne pripravené, ale v praxi sú značné nedostatky.

V druhej časti empirickej analýzy vedomostí a postojov respondentov k inkluzívnej edukácii sme priniesli mnoho závažných zistení. Respondenti konštatujú nedostatky v materiálno-technickom zabezpečení inkluzívnej edukácie, veľké rezervy sú aj v pregraduálnom a postgraduálnom vzdelávaní pedagógov z oblasti edukácie znevýhodnených žiakov, približne 35 % respondentov uznáva, že nie sú dobre odborne pripravení na prácu so znevýhodnenými žiakmi. Cenné sú aj návrhy respondentov, čo by sa malo v ich škole zlepšiť, aby bola inkluzívna edukácia účinná.

Kvantitatívny výskum prostredníctvom dotazníkov, ktoré boli distribuované pedagógom stredných škôl trebišovského okresu, potvrdil na jednej strane dostatok teoretických a encyklopedických vedomostí a znalostí o inkluzívnom vzdelávaní. Na strane druhej, čo je negatívom, výskum potvrdil chýbajúcu prax inklúzie. Zaujímajú sa u túto problematiku, snažia sa dopĺňať si vedomosti, byť informovaní, zúčastňovať sa, pokiaľ im to stredná škola umožňuje, odborných kurzov a školení. Avšak chýba prax, ktorá je teraz buď nedostatočná, alebo dokonca žiadna. Vysoké školy, univerzity a dokonca ani stredné školy, v ktorých dochádza k edukácii zdravotne postihnutých žiakov, nepripravujú budúcich a praxujúcich pedagógov po praktickej stránke. Pedagogovia, čo je a bude dôsledkom, týmto nebudú vedieť využiť a v reálnej praxi aplikovať teoretické vedomosti.

Odporúčania pre prax:

- ▶ organizovať celoživotné vzdelávanie na odborných kurzoch a školeniach, samovzdelávanie, čítanie odborných článkov, príspevkov prezentovaných na domácich a zahraničných vedeckých konferenciách, sledovať relevantné a hodnoverné zdroje, čítať diskusné príspevky, v ktorých sa spracováva tematika inkluzívneho vzdelávania, napr. v periodiku *Prevenčia*, v časopise *Pedagogika*, *Dieťa v centre pozornosti*, *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* (<https://vudpap.sk/x/cinnosti-vudpap/informacna-a-edicna-cinnost/casopisy-vudpap/>), *The New Educational Review* a v ďalších;
- ▶ rozvíjať aj praktické zručnosti, schopnosti a získavať skúsenosti s edukáciou zdravotne postihnutých žiakov – stáže, hospitácie, videozáznamy, metodické združenia a i.;
- ▶ navrhujeme získavať informácie od profesionálne starších pedagógov, pedagógov so skúsenosťami so vzdelávaním a výchovou zdravotne postihnutých žiakov „pochopiť“ problematiku, jej význam a prínos pre celú spoločnosť;
- ▶ navrhujeme školám pri vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zabezpečiť inkluzívny tím. Dôležité sú dva aspekty – jeho existencia a zloženie vo vzťahu ku skladbe žiakov a jeho naplnenie funkcií. Významné zistenie je, že najvyššie očakávania pedagogických zamestnancov od odborných zamestnancov sú najmä pri pomoci žiakom v ich diagnostikovaní, pomoci v učení žiakov, sociálnom rozvoji (správanie – prevencia), sebaovládaní a sebarozvoji a až potom nasledujú požiadavky na zlepšenie komunikácie a poradenskej pomoci pre žiakov, učiteľov v metodike, hodnotení žiakov. Návštevy v rodine a práca s rodinou, odborné podujatia pre rodičov, učiteľov sú na ostatných miestach, ale z hľadiska tvorby kohezívneho inkluzívneho tímu sú významnou súčasťou práce odborných zamestnancov;
- ▶ navrhujeme a odporúčame, aby sa inkluzívny tím spolu s vedením školy a pedagogickými zamestnancami sústredil najmä na spoluprácu a elimináciu všetkých bariér na prevenciu negatívnych javov v škole s cieľom zabezpečiť kvalitné vzdelávanie pre každého žiaka a implementoval koncepciu pozitívnej pedagogiky do praxe;
- ▶ v prípade, že v školách nie je inkluzívny tím, je potrebné zabezpečiť v čo najčastejšej frekvencii spoluprácu s CPPPaP, ČŠPP za účelom pomoci tvorby individuálneho vzdelávacieho plánu, návrhu podporných opatrení a pomoci pri samostatnej výchovno-vzdelávacej činnosti. Zároveň je vhodné pri návštevách a spolupráci s odborným pracovníkom z CPPPaP, ČŠPP zabezpečiť konzultáciu pri implementácii ich odporúčaní pri inklúzii žiakov so zdravotným znevýhodnením;

- ▶ prostredníctvom CPPPaP, ČŠPP, Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie, metodicko-pedagogického centra realizovať pre pedagógov rôzne semináre, besedy o problematike inklúzie. Vzdelávanie pripravovať detailne, s praktickými ukážkami a ukážkami práce s rôznymi kompenzačnými pomôckami, ktoré by mohli vo svojej praxi využiť;
- ▶ pre efektívnu spoluprácu s rodičmi je potrebné zabezpečiť miestnosť na nerušené konzultácie s rodičmi a pod., (hodnotenie výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov, pripravenosť žiakov na vyučovací proces, spolupráca s inkluzívnym tímom, navrhované opatrenia na podporu vo vzdelávaní a elimináciu bariér, atď.);
- ▶ využívať moderné postupy a metódy v edukačnom procese pomocou vzdelávacích portálov, kvalitných elektronických materiálov a vyučovacích pomôcok.

Literatúra

- ▣ AINCOW, M. – CÉSAR, M. 2006. *Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda European Journal of Psychology of Education*. Vol. 21. No. 3 (September 2006). pp. 231 – 238.
- ▣ BARTOŇOVÁ, M. – VITKOVÁ, M. et al. 2013. *Intervence v inkluzívni edukaci dětí, žáků a studentů a jejich pracovní uplatnění*. Brno : 2013. 364 s. ISBN 978-80-210-6515-4
- ▣ BARTOŇOVÁ, M. – VITKOVÁ, M. et al. 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno : Vyd. Masarykova univerzita, 2016. 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6
- ▣ HÁJKOVÁ, V. – STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : 1. vyd. Grada Publishing, a. s. 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7
- ▣ HORŇÁKOVÁ, M. 2014. *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok : Vyd. Verbum KU, 2014. 160 s. ISBN 978-80-561-0187-2
- ▣ KLEIN, V. 2008. *Multikultúrna výchova a Rómovia*. Nitra : UKF FSVaZ, 2008. 170 s. ISBN 978-80-8094-333-2
- ▣ LECHTA, V. ed.. 2012. *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava : Iris, 2012. 231 s. ISBN 978-80-89250-82-2
- ▣ LUKAS, J. 2012a. Dotazník pro učitele. Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. [online]. In *Národní ústav odborného vzdělávání*, 2012. [cit. 2019-08-10] Dostupné na: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/B1_19_dotaznik_Pripravenost_skoly_k_inkluzivnimu_vzdelavani.pdf
- ▣ PORUBSKÝ, Š. a kol. 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách. PRINED Projekt Inkluzívnej Edukácie*. Prešov : 1. vyd. Metodicko-pedagogické centrum, 2014. 68 s. ISBN 978-80-565-0373-7
- ▣ VALENTA, M. et al. 2003. *Přehled speciální a školní integrace*. Olomouc : UP, 2003. 288 s. ISBN 80-244-0698-5
- ▣ VANČÍKOVÁ, K. – PORUBSKÝ, S. – KOSOVÁ, B. 2017. *Inkluzívne vzdelávanie*. Banská Bystrica : Vyd. UMB, 2017. 101 s. ISBN 978-80-557-1278-9
- ▣ ZELINA, M. 2019. *Východiská inkluzívnej edukácie rómskych detí*. Prevencia č. 1, roč. XVIII/2019, s. 3 – 9; ISSN 1336-3689
- ▣ ZELINA, M. 218. *Psychoedukácia*. VŠ DTI, Dubnica nad Váhom. ISBN 978-80-89732-75-3

Poruchy správania u detí v detskom domove a v prevýchovnom zariadení z pohľadu vychovávateľov

Albín ŠKOVIERA

Univerzita Pardubice

Kateřina RAJNOHOVÁ

Městský úřad Náchod

Anotácia: príspevok prezentuje výskumné zistenia o tom, ako vychovávateľa v českých detských domovoch a detských domovoch so školou vnímajú problémové správanie a poruchy správania u detí s nariadenou ústavnu výchovou (starostlivosťou), frekvenciu i závažnosť týchto porúch, ale i to ako k nim pristupujú.

Kľúčové slová: dieťa, detský domov, detský domov so školou, poruchy správania.

►► Úvod

Aj napriek tomu, že sa od roku 1993, teda po rozdelení Československa a vytvorení dvoch samostatných štátov, smerovanie slovenskej a českej inštitucionálnej výchovnej starostlivosti o deti s problémovým správaním a s poruchami správania čiastočne menilo, ostal tu stále nielen veľký priestor spoločnej minulosti, ale i možnosť vnímať smerovanie v tom druhom štáte kriticky, alebo naopak, ako inšpiráciu.

Jednou z prvých zmien, ktorú sme zákonom č. 279/1993 Z. z. na Slovensku realizovali, bola zmena v pomenovaní zariadení. Diagnostické ústavy sme premenovali na diagnostické centrá, detské výchovné ústavy a výchovné ústavy pre mládež sme najprv premenovali na reedukačné domovy a neskôr, zákonom č. 245/2008 Z. z., na reedukačné centrá. Pokiaľ ide o detské domovy, v nich sa uskutočnilo toľko zmien od ich presunu pod sociálny rezort, zmeny ústavnej výchovy na ústavnu starostlivosť, cez „vnútornú diferenciaciu“ so špecializovanými skupinami až po ich reálnu de-pedagogizáciu (Škoviera, 2015), že by o tom mohla byť rozsiahla samostatná štúdia.

Od roku 2019 už dokonca na Slovensku de iure nemáme ani detské domovy. Spolu s krízovými strediskami a s resocializačnými strediskami sme ich zastrešili pod novovzniknuté centrá pre deti a rodiny. Len pre porovnanie: z hľadiska názvov realizovali v Česku jediná zmenu – detské výchovné ústavy sa zmenili na detské domovy so školou (DDŠ). Tie sú teda do istej miery paralelou našich reedukačných centier (pre deti). V Česku celý systém doplnili o strediska výchovnej starostlivosti ako denného stacionárneho alebo pobytového zariadenia výchovnej prevencie. Tie sú, na rozdiel od zaniknutých a kedysi do istej miery „paralelných“ slovenských centier výchovnej a psychologickkej prevencie, dodnes jedným zo skutočne základných a funkčných prvkov systému práce s deťmi a mládežou s problémovým správaním a poruchami správania.

Z hľadiska nášho príspevku (vychádza z výskumnej časti diplomovej práce spoluautorky príspevku Kateřiny Rajnohovej *Poruchy chování u dětí umístěných v DD a DDŠ z pohledu vychovatele*), je podstatné to, že napriek týmto zmenám sú tu v oboch štátoch na základe súdneho rozhodnutia (nariadenie ústavnej starostlivosti/ústavní výchova) v inštitúciách deti a mládež s podobným problémovým správaním a sú tu ich vychovávateľa, ktorí tieto problémy nejako vnímajú, hodnotia a pracujú s nimi. Tí, aj napriek tomu, že mnohí poznajú aspoň orientačne vymedzenia porúch správania podľa MKCH-10 či DSM 5, majú svoj vlastný koncept problémového správania a porúch správania, ktorý je spojený oveľa viac, jednak s ich osobnými hodnotami a normami, postojmi a praxou, jednak s hodnotami prezentovanými ich „materskou“ inštitúciou, než dvoma uvedenými manuálmi.

►► Vychovávateľ ako ústredná postava výchovného procesu

Napriek tomu, že v širšom význame slova chápeme pod pojmom vychovávateľ každého človeka, ktorý sa reálne podieľa na formovaní niekoho iného (rodič, učiteľ, tréner, osobný vzor a pod.), v tomto príspevku ide o vychovávateľa ako odbornú pedagogickú profesiu v konkrétnych typoch zariadení – v detskom domove a v detskom domove so školou. (Považujeme za dôležité tu poznamenať, že v Česku, na rozdiel od Slovenska, ešte aj dnes ostal vychovávateľ v detskom domove ústrednou postavou výchovného procesu.) Na jednej strane existujú výchovné prístupy vychovávateľov, ktoré sa snažia o optimálny rozvoj pozitívneho potenciálu dieťaťa, na druhej strane existujú prístupy, ktoré majú svoje čiastkové úskalia. Helus (2009) uvádza štyri typy „rizikových“ vychovávateľov a toho, ako chápu napĺňanie svojej úlohy:

- Vychovávateľ chápe dieťa ako akýsi „tvárny“ materiál, ktorý potrebuje sformovať presne tak, ako si sám stanovil. Funguje tu podriadenosť dieťaťa bez ďalšej možnosti jeho vlastného objavného zvedavého zisťovania a pýtania sa. Dieťa síce v konečnom výsledku dosiahne to, čo potrebuje, ale bez nejakého väčšieho procesuálneho úsilia, ktoré by ho posunulo skutočne dopredu.
- Vychovávateľ chápe dieťa ako ohrozenie. V prípade rodičov je to spojené s uvedomením si toho, s čím všetkým je starostlivosť o dieťa a jeho výchova spojená a čo všetko musí („pre neho“) obetovať. U vychovávateľov a učiteľov je situácia trochu iná. Majú pocit, že ich dieťa zhadzuje, zosmiešňuje, znemožňuje pred ostatnými. V súvislosti s tým mu nedôveruje, teda aj každý dobrý úmysel dieťaťa vopred spochybňuje. Dieťa stráca zmysel, nevidí dôvod, prečo sa má ďalej usilovať.
- Vychovávateľ chápe dieťa ako niekoho, kto môže naplňovať jeho nenaplnené ambície. Napr. rodičia si potrebujú prostredníctvom svojich detí niečo dokazovať. „Tlačia“ deti do niečoho, na čo sami nemali, alebo to nemohli urobiť. To isté sa môže prejaviť aj u vychovávateľov, ktorí vidia určitý potenciál u svojich zverencov a donútia ich ísť určitým smerom. Pokiaľ na to dieťa naozaj má predpoklady, nemusí na tom byť nič zlé. Problém nastáva v prípade, že „dieťa na to nemá“ a následne je preň frustrujúce, že nemôže dosiahnuť očakávania.
- Ochranný vychovávateľ. Ide o jednotlivca, ktorý si vyberie jemu, z rôznych dôvodov, blízke dieťa a snaží sa ho za každú cenu a pred každým chrániť. V konečnom dôsledku sa to však premieňa do neschopnosti dieťaťa sa samostatne brániť, komunikovať a zapadnúť do skupiny, či spoločnosti.

Aj odborné predstavy o práci vychovávateľa existujú v širokom diapazóne. Rink (2005) hovorí o vychovávateľovi ako manažérovi výchovných situácií a výchovného procesu, Fúsková a ďalší (2018) o vychovávateľovi ako dôležitej vzťahovej osobe. Sme presvedčení, že práve v oblasti náhradnej inštitucionálnej výchovy by mala dominovať táto druhá poloha.

►► Výskumná sonda a jej výsledky

V našej výskumnej sonde sme si stanovili dva hlavné ciele: „zistiť, či existujú rozdiely (a charakterizovať ich) vo vnímaní porúch správania u vychovávateľov v detských domovoch a detských domovoch so školou“ a „zistiť rozdiely a podobnosti v prístupoch pri riešení porúch správania detí vychovávateľmi v detskom domove a vychovávateľmi v detskom domove so školou“.

Ako čiastkové výskumné ciele sme si stanovili:

- « Zistiť, s akými výchovnými problémami sa vychovávateľa najčastejšie stretávajú a či sa to typom zariadenia líši.
- « Zistiť, aké sú rozdiely v chápaní porúch správania u vychovávateľov v detských domovoch (ďalej DD) a detských domovoch so školou (ďalej DDŠ).
- « Zistiť, aké sú rozdiely v prístupoch k vybraným poruchám správania a aké prejavy sa vychovávateľom najhoršie zvládajú.
- « Zistiť, ako vychovávateľa v DD a DDŠ nakladajú s odmenami a trestami u zverených detí, a či sa v type zariadenia líši.
- « Zistiť, aká oblasť u detí je podľa vychovávateľov najlepšia a najhoršie ovplyvniteľná a či sa to typom zariadenia líši.
- « Zistiť, či sa líšia označenia najčastejších príčin porúch správania podľa vychovávateľov v DD a DDŠ.

Výskumný problém sme vymedzili štyrmi výskumnými otázkami:

- « „Aké sú rozdiely a podobnosti vo vnímaní porúch správania u vychovávateľov v DD a DDŠ?“ (V dotazníku otázky → Čo je podľa Vás porucha správania? S akými výchovnými problémami sa najčastejšie stretávate? Aká je podľa Vás najčastejšia príčina vzniku porúch správania?)
- « „Aké sú rozdiely a podobnosti v prístupoch vychovávateľov k poruchám správania u zverených detí v DD a DDŠ?“ (V dotazníku otázky → Aké výchovné prostriedky využívate najčastejšie? Ako pristupujete k dieťaťu s prejavom fyzickej agresie? Ako pristupujete k dieťaťu s prejavom verbálnej agresie? Čo robíte s deťmi, ktoré fajčia? Ako pristupujete k útekom zverených detí? Aké uplatňujete preventívne opatrenia pre zamedzenie vzniku porúch správania a ďalšieho rozvoja? Spolupracujete s ďalšími organizáciami zaoberajúcimi sa poruchami správania?)
- « „Aký majú vychovávateľa názor na odmeny a tresty v ich zariadení?“ (V dotazníku otázky → Aká je Vami najčastejšie používaná odmena? Aký je Vami najčastejšie používaný trest? Aký máte názor na systém odmien a trestov vo vašom zariadení? Aký máte názor na fyzické tresty?)
- « „Aká je podľa vychovávateľov ich vlastná oblasť pôsobnosti v práci s deťmi?“ (V dotazníku otázky → Aká je podľa Vás najlepšie a najhoršie ovplyvniteľná oblasť u zverených detí? Majú k Vám deti dostatočnú dôveru? Z akého dôvodu ste sa stali vychovávateľmi? Čo považujete za najdôležitejšie v práci s deťmi s poruchami správania? Aké správanie či prejavy sú pre Vás najťažšie zvládnuteľné?)

V našom výskumnom šetrení boli nezávislými premennými pohlavie, dĺžka praxe a typ zariadenia. Sformulovali sme tieto hypotézy:

- H1** So systémom odmien a trestov v zariadení sú častejšie spokojní vychovávateľa s kratšou praxou ako vychovávateľa s dlhšou praxou.
- H2** Podpora fyzických trestov sa častejšie vyskytuje u vychovávateľov než u vychovávateľiek.
- H3** Vychovávateľa s dlhšou praxou a vychovávateľa s kratšou praxou sa líšia v preferencii výchovných prístupov k poruchám správania.
- H4** Vychovávateľa v DD sa častejšie stretávajú s menej závažnými výchovnými problémami ako vychovávateľa DDŠ.
- H5** Pri riešení fajčenia u detí im ženy – vychovávateľky, v porovnaní s mužmi – vychovávateľmi, vysvetľujú častejšie zdravotné riziká fajčenia oproti žiadnemu riešeniu.

Ako výskumný nástroj sme zvolili neštandardizovaný dotazník s 24 otázkami. Otázky boli uzavreté, poloopené i otvorené. Tri otázky boli faktografické a zároveň nám stanovili dôležité premenné (typ zariadenia, dĺžka praxe, pohlavie), s ktorými sa ďalej pracuje. Bola tiež stanovená jedna eliminačná otázka, ktorá zisťovala, či majú vychovávateľa osobnú skúsenosť s prácou s deťmi vo veku 6 – 15 rokov. Ak by respondent odpovedal záporne, do výskumného šetrenia by nebol zaradený.

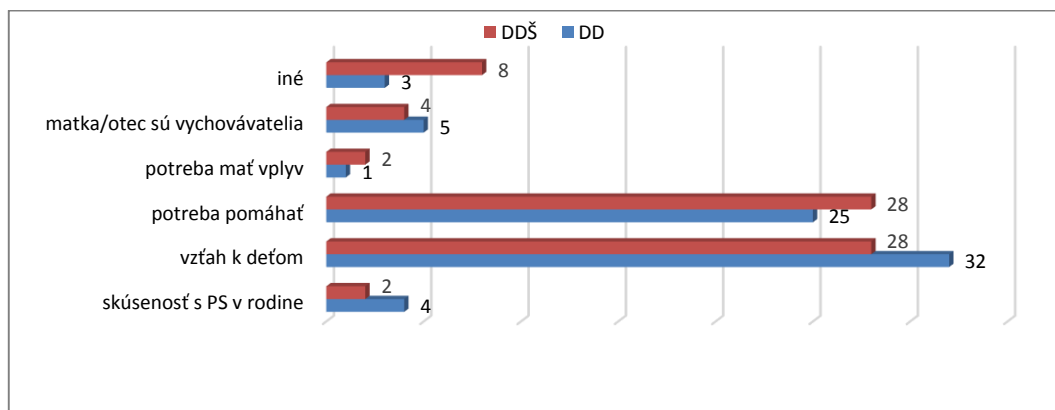
Výskum bol realizovaný v 11 zariadeniach Kráľovohradeckého a Pardubického kraja. Vzorku tvorilo 59 vychovávateľov z DD (48 žien a 11 mužov) a 59 vychovávateľov z DDŠ (33 žien a 26 mužov). Dĺžka ich praxe je v tabuľke 1. Z hľadiska Slovenska je v nej zaujímavé, hoci aj v Česku pomerne nízke, ale predsa len oveľa vyššie, zastúpenie mužov vo vzorke vychovávateľov DD. Napr. vo výskumnej vzorke Mihaľovej a Dubayovej (2012) bolo zo 105 vychovávateľov DD iba 9 mužov. Najnovšie slovenské štatistiky už uvádzajú vychovávateľov dokonca „bezpohlavne“, napriek tomu, že viacerí aj súčasní autori (napr. Fúsková, 2019, Pagáčová, 2019) a praktici potvrdzujú ich potrebnosť. (Vzhľadom na šírku výskumu uvádzame iba vybrané zistenia.)

Tabuľka 1 Dĺžka pedagogickej praxe

	Do 5 r.	Do 10 r.	Nad 10 r.	Celkove
DD	20 (34 %)	6 (10 %)	33 (56 %)	59 (100 %)
DDŠ	22 (37 %)	15 (26 %)	22 (37 %)	59 (100 %)

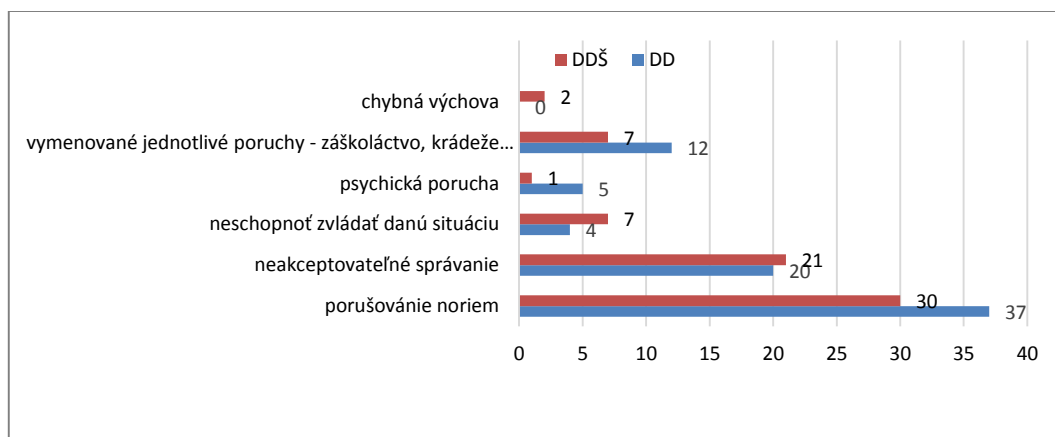
Graf 1 ponúka informácie o voľbe profesie vychovávateľ a dôvodoch tejto voľby (mohli uviesť dva dôvody) tak, ako ju prezentujú vychovávateľa. Vcelku očakávané prosociálne zdôvodnenie jednoznačne dominuje. Ak vidíme, aké majú vo vzorke zastúpenie vychovávateľa s praxou nad 10 rokov, je pravdepodobné, že nejde iba o proklamáciu.

Graf 1 Dôvody voľby vychovávateľskej profesie



V grafe 2 – Obsah pojmu poruchy správania – nám išlo o to zistiť, čo vychovávateľia vlastne pod pojmi poruchy správania a problémové správanie chápu. Mohli uviesť dve možnosti. Nešlo nám o to, „nachytať ich“, či poznajú nejakú akademickú definíciu, ale o to, v akom rámci sa v tejto oblasti pohybujú. Napriek tomu mnohí vychovávateľia uviedli, že ide o porušovanie noriem alebo neakceptovateľné správanie, ktoré má dlhšie trvanie. Je zaujímavé, že iba jeden vychovávateľ z DDŠ (na rozdiel od piatich z DD) uviedol ako problém psychickú poruchu dieťaťa. Vysoká miera zhody bola v dvoch relatívne „vážne“ formulovaných položkách – neakceptovateľné správanie a porušovanie noriem.

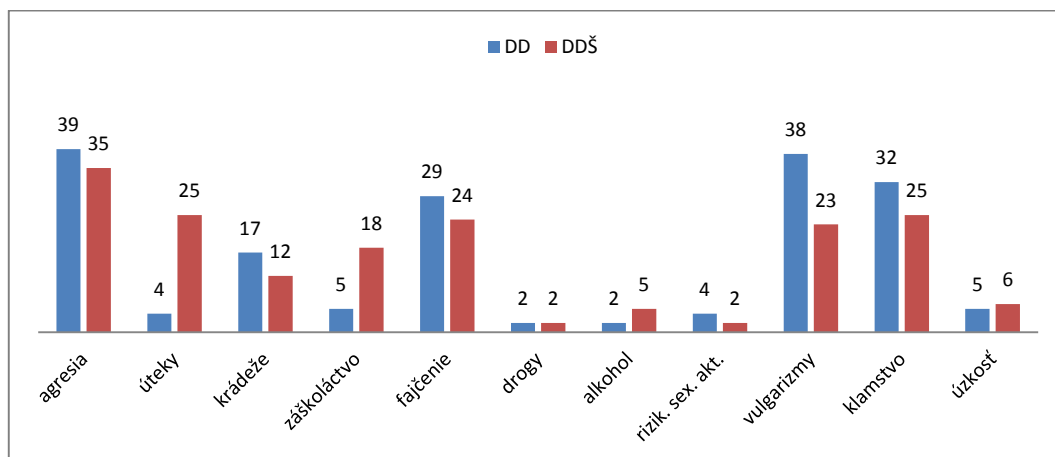
Graf 2 Obsah pojmu poruchy správania podľa vychovávateľov



V grafe 3 – Frekvencia výskytu porúch správania – uvádzali vychovávateľia, podľa ich klasifikácie a videnia, tri najfrekvencovanejšie poruchy správania. Na prvý pohľad zaujme paradoxne vyšší výskyt agresie, fajčenia, krádeží, vulgarizmov a klamstva v DD než v DDŠ, keďže práve DDŠ sú prioritne určené pre deti s poruchami správania a správaním problémovým.

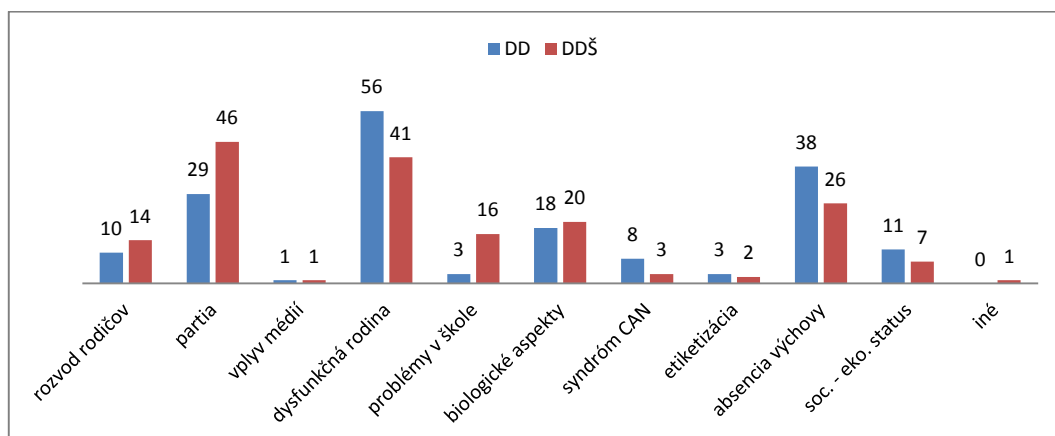
Až v šiestich položkách z jedenástich je ich častejší výskyt v DD. Jedným z dôvodov môže byť, že súčasťou práce DDŠ býva hodnotiaci systém správania, ktorý vedie deti k väčšej sebaregulácii, ale i to, že práca vychovávateľa v DDŠ je štruktúrovanejšia než v DD, že je viac zameraná na výchovu, nielen na starostlivosť. Otvorená je položka záškoláctva pri deťoch z DDŠ. Keďže škola je tu súčasťou zariadenia a záškoláctvo, pokiaľ dieťa nie je na úteku, v takýchto typoch zariadenia prakticky neexistuje, je pravdepodobné, že tu došlo k výskumnej nepresnosti. Vychovávateľia z DD odpovedali zrejme na aktuálnu situáciu spojenú s dochádzkou do školy mimo zariadenia, zatiaľ čo vychovávateľia z DDŠ viazali odpoveď na dôvody umiestnenia dieťaťa.

Graf 3 Frekvencia výskytu porúch správania



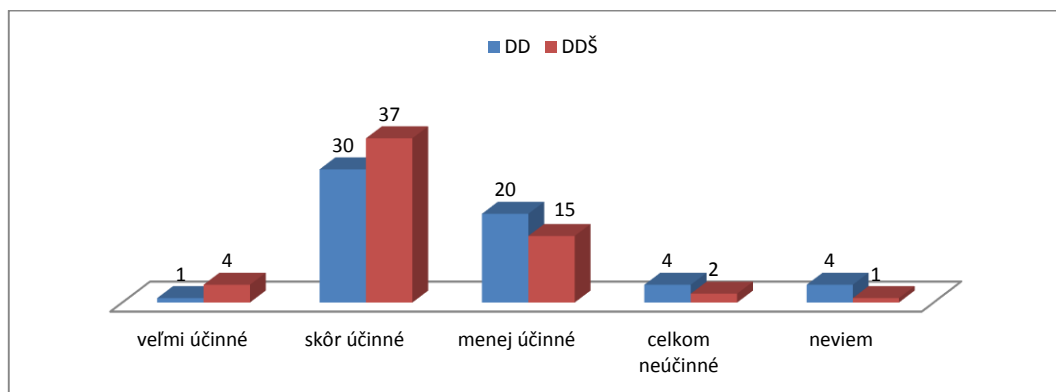
Pokiaľ ide o graf 4, vychovávatelia mali vybrať tri najčastejšie príčiny vzniku porúch správania u detí umiestnených v ústavnej starostlivosti. Za najčastejšiu príčinu vzniku označilo až 94,9 % vychovávateľov v DD dysfunkčnú rodinu. Naopak, v DDŠ najviac vychovávateľov (78 %) označilo zlú partiu, do ktorej sa dieťa dostane. Prekvapujúce, aspoň z nášho pohľadu, je veľmi nízke zastúpenie vplyvu médií, ale i vyššie hodnoty biologických vplyvov ako rozvod rodičov.

Graf 4 Etiopatogenéza porúch správania

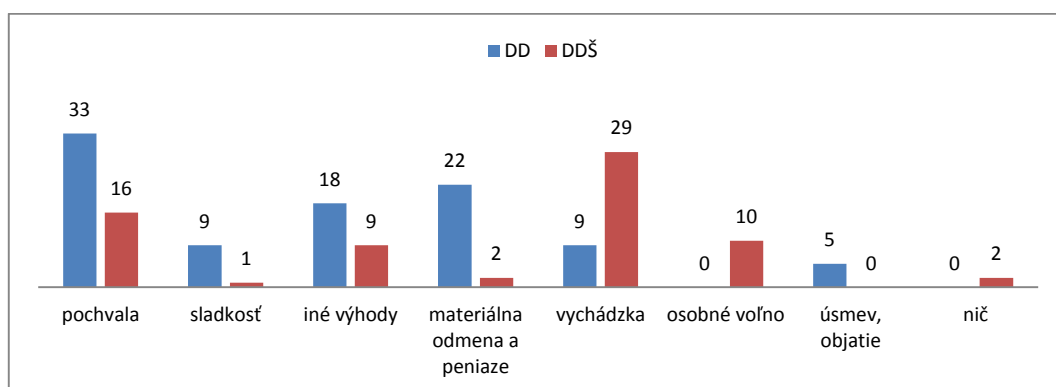


Grafy 5 a 6 vyjadrujú dve polohy práce s deťmi v ústavnej starostlivosti – odmeny a tresty. Ukazuje sa, že vychovávatelia v DDŠ považujú odmeny za účinnejšie, než vychovávatelia v DD. Predpokladáme, že to súvisí s tým, že DDŠ je oveľa uzavretejšia inštitúcia než DD. Dieťa sa tu, na rozdiel od DD, o isté výhody a odmeny musí usilovať, nedostáva ich „zadarmo“. Napr. mimoriadna vychádzka pre dieťa z DDŠ má úplne inú hodnotu ako pre dieťa z DD, ktoré chodí temer denne do školy mimo zariadenia a trávi mimo neho aj viac voľného času. Potvrďuje sa to i údajmi v tabuľke 6, kde sa osobné voľno pre dieťa ako odmena v DD neobjavilo ani u jedného vychovávateľa a vychádzka v DDŠ má viac ako trojnásobnú hodnotu než v DD. Pri porovnávaní položky materiálna odmena a peniaze si kladíme otázku, či je v poriadku podporovať až v takej miere materializmus detí v DD.

Graf 5 Systém odmien

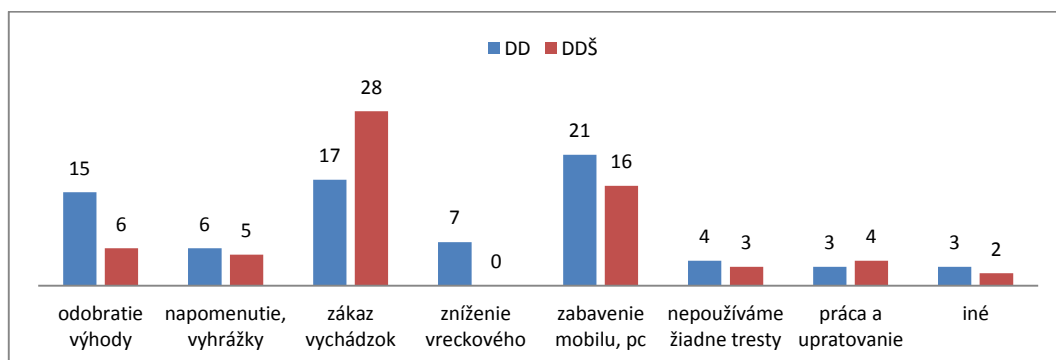


Graf 6 Odmeny v DD a v DDŠ

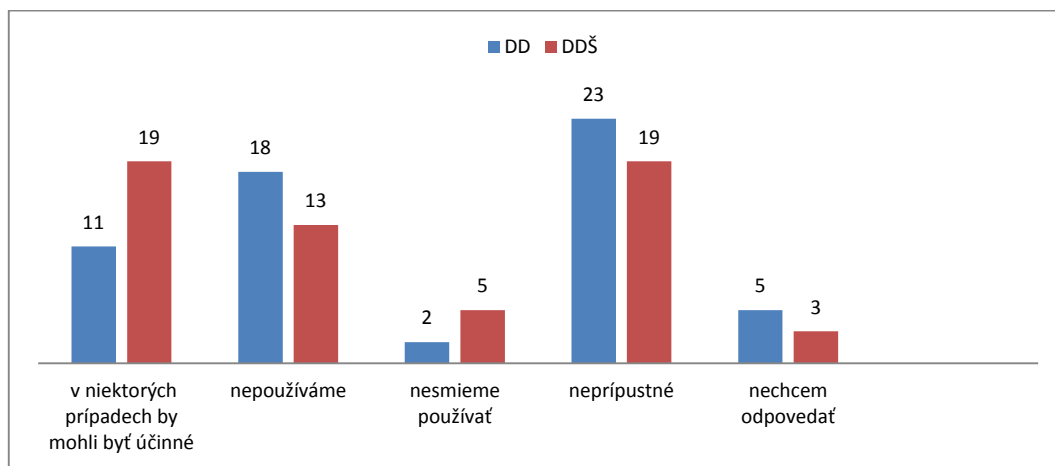


Grafy 7 a 8 sa týkajú trestov. Z grafu 7 vidieť, že vychovávatelia v DD najčastejšie trestajú zabavením mobilu, či PC a zákazom vychádzok, v DDŠ sú prvé dve položky v opačnom poradí a inej miere pomeru. Zaujímavé je, že v DDŠ vôbec netrestajú znížením vreckového. Z nášho pohľadu vnímame v oboch typoch zariadení ako veľmi problematické trestanie prácou. Aj práce, ktoré nám nepôsobia potešenie, je predsa potrebné urobiť a mali by byť rozdeľované všetkým primerane.

Graf 7 Tresty v DD a v DDŠ

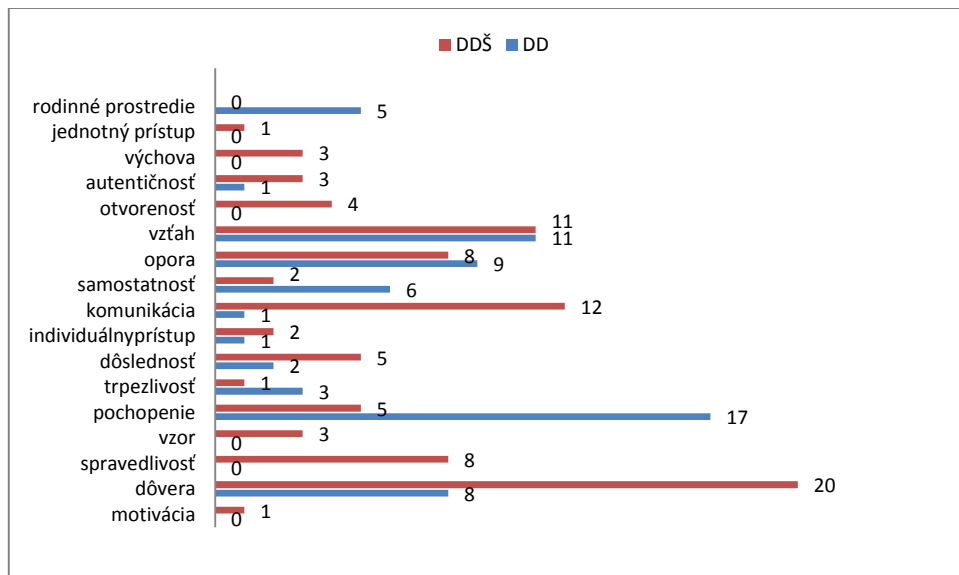


Graf 8 Reflexia fyzických trestov



Graf 8 ponúka mnoho, azda aj trochu špekulatívnych interpretácií. Ak takéto tresty nesmieme používať, znamená to, že ich nepoužívame? Prečo ôsmi vychovávateľa nechceli odpovedať? atď. Graf 8 však ponúka celkom zaujímavé názorové spektrum.

Graf 9 Najdôležitejšie faktory pri práci s deťmi v DD a DDŠ



V graf 9 vidíme niekoľko zaujímavých podnetov:

- « rodinné prostredie, ako dôležitý faktor, uviedli iba vychovávateľa v DD,
- « je výrazný rozdiel medzi vnímaním dôležitosti komunikácie medzi vychovávateľmi DD a DDŠ,
- « pochopenie vnímajú vychovávateľa v DD ako dôležitejšie než v DDŠ, naopak, dôveru vnímajú ako zásadnejšiu vychovávateľa v DDŠ, než vychovávateľa v DD,
- « spravodlivosť ako dôležitý faktor uviedli iba vychovávateľa v DDŠ.

Pokiaľ ide o verifikáciu hypotéz, testovali sme ich použitím chí-kvadrátu dobrej zhody a testovacie kritérium sme si stanovili na hladine významnosti $\alpha = 0,01$. Neuvádzame postup a podrobnosti výpočtu, sú k dispozícii u autorov.

H 1 So systémom odmien a trestov v zariadení sú častejšie spokojní vychovávateľia s kratšou praxou než vychovávateľia s dlhšou praxou sa nepotvrdila, rozdiely neboli štatisticky významné.

TK= 5,238 Kritická hodnota: $KH = \lambda_{21-\alpha} (3-1) * (3-1)$ KH = 13,2767
TK < KH

H 2 Podpora fyzických trestov sa častejšie vyskytuje u vychovávateľov než u vychovávateľiek.

TK= 20,23 Kritická hodnota: $KH = \lambda_{21-\alpha} (2-1) * (5-1)$ KH = 13,277
TK > KH

Keďže testovacie kritérium (TK) je väčšie ako kritická hodnota (KH), **H2** sa potvrdila. Po porovnaní empirických a teoretických početností bolo preukázané, že striktné proti fyzickým trestom sú častejšie ženy ako muži.

H 3 Vychovávateľia s dlhšou praxou a vychovávateľia s kratšou praxou sa líšia v preferencii výchovných prístupov k poruchám správania.

TK = 9,324 Kritická hodnota: $KH = \lambda_{21-\alpha} (2-1) * (3-1)$ KH = 9,210
TK > KH

Štatisticky významný rozdiel sa medzi premennými potvrdil. Dĺžka praxe má vplyv na používanie výchovných prostriedkov na usmernenie porúch správania. Porovnaním teoretických a empirických početností sa však nepreukázalo, že vychovávateľia s dlhšou praxou využívajú častejšie terapeutické prístupy oproti režimovým opatreniam.

H 4 Vychovávateľia v DD sa častejšie stretávajú s menej závažnými výchovnými problémami než vychovávateľia DDŠ.

TK= 8,24 Kritická hodnota: $KH = \lambda_{21-\alpha} (2-1) * (2-1)$ KH = 6,635
TK > KH

Typ zariadenia má vplyv na závažnosť výskytu výchovných problémov. Preukázal sa častejší výskyt menej závažných výchovných problémov v DD a častejší výskyt závažnejších výchovných problémov v DDŠ.

H 5 – Pri riešení fajčenia u detí im ženy – vychovávateľky, v porovnaní s mužmi – vychovávateľmi, vysvetľujú častejšie zdravotné riziká fajčenia oproti žiadnemu riešeniu.

TK=0,27 Kritická hodnota: $KH = \lambda_{21-\alpha} (2-1) * (2-1)$ KH = 6,635
TK < KH

Štatisticky významný rozdiel medzi premennými sa v **H 5** nepotvrdil. Môžeme teda konštatovať, že pohlavie nemá vplyv na riešenie fajčenia u zverených detí vo výchovných inštitúciách.

►► Záver

Napriek tomu, že sa táto výskumná sonda realizovala v Českej republike, a to iba v Královohradeckom a Pardubickom kraji, vnímame ju ako užitočnú. Ponúka totiž oveľa viac podnetov než zovšeobecňujúci záver a striktných tvrdení. Práve ich reflexia v slovenskom prostredí by mohla a mala byť obohacujúca. Či už ide o činnosť a postavenie stredísk výchovnej péče, obsah práce vychovávateľa v DD, nízke zastúpenie mužov v slovenských detských domovoch, alebo nespokojnosť vychovávateľov DDŠ so zákonmi a ich neefektívnosťou a nedostatočnými kompetenciami vo vlastnej práci. Opakovane sa tieto informácie objavovali v poznámkach v dotazníku.

V tomto kontexte nám napadá, či má napríklad vôbec šancu ďalšia, v sociálnom rezorte obľúbená, väčšia centralizácia realizovaná spájaním rôznorodých zariadení do centier pre deti a rodinu, priniesť vyššiu kvalitu odbornej práce, ale i spokojnosti klientely v bývalých detských domovoch, krízových strediskách a resocializačných strediskách. Otvorená ostáva aj otázka, či má sociálny rezort v súčasnej koncepcii vôbec potenciál realizovať výchovné úlohy v DD aspoň na takej úrovni, ako je to aktuálne v českých DD v rezorte školstva. Či jeho zameranie sa na materiálny nadštandard, tzv. napĺňanie základných potrieb, nie je z hľadiska výchovy detí v konečnom dopade škodlivý.

Respondenti výskumu v poznámkach okrem iného upozorňovali (aj na Slovensku známy) prehnaný záujem neziskových organizácií a „rôznych ombudsmanov“, ktorí sa snažia chrániť práva detí, ale realizujú to oddelene od ich miery zodpovednosti a plnenia si povinností. Je to určite záslužná činnosť, ale nie je vhodné ju uplatňovať „s klapkami na očiach“. V tomto smere sú rôzne iniciatívy v skutočnosti vo vzťahu k výchove, či dokonca prevýchove dieťaťa kontraproduktívne.

Literatúra

- ▣ FÚSKOVÁ, J., KUSÝ, P., VAŠKO, L. 2018. Percepcia rodiny u adolescentov a mladých dospelých v náhradnej starostlivosti. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 52, 2018, č. 1, s. 36 – 49. ISSN 0555-5574
- ▣ HELUS, Z. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3676-285
- ▣ MIHAL'OVÁ, D., DUBAYOVÁ, T. 2012. Psychická deprivácia detí v detských domovoch rodinného typu. In: *Študent na ceste k praxi [elektronický zdroj]: zborník príspevkov z Prvej študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna a liečebná pedagogika*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-555-0591-6. online, s. 146 – 154.
- ▣ PAGÁČOVÁ, A. 2019. Špecifiká náhradnej ústavnej výchovy a starostlivosti v Centre pre deti a rodiny Myjava, pracovisko Nové mesto nad Váhom. *Mladá veda*, roč. 7, č. 1, s. 84 – 110. ISSN 1339-3189. <http://www.mladaveda.sk> (online).
- ▣ RAJNOHOVÁ, K. 2020. *Poruchy chování u dětí umístěných v DD a DDŠ z pohledu vychovatele*. Diplomová práca. Univerzita Pardubice. Školitel: A. Škoviera.
- ▣ RINK, J. E. 2005. *Praktická pedagogika*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223 2133-8
- ▣ ŠKOVIERA, A. 2015. Transformácia náhradnej starostlivosti na Slovensku – proklamácie a realita. *Sociální pedagogika/Social Education*, ročník 3, číslo 2, str. 64-75. ISSN 1805-8825
- ▣ Zákon č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach.
- ▣ Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov účinný od 25. 04. 2020.

Vachalík, Vladimír:

Eliminovanie delikventných foriem správania mladistvých

Trenčín/Sládkovičovo: OZ Naša rodina, Fakulta sociálnych štúdií VŠ Danubius, SpoSolntE, 2020
ISBN 978-8089533-29

V Reedukačnom centre v Hlohovci, teda na mieste, s ktorým bol viac než tridsať rokov spojený autor monografie PhDr. Vladimír Vachalík, CSc., sa koncom júna uskutočnila prezentácia jeho životnej profesijnej monografie. Okrem hlavného názvu má aj dôležitý upresňujúci podnázov **Metódy uplatňované vo Výchovnom ústave pre mládež v Hlohovci v rokoch 1959 – 1990**. Možno niektorých ľudí s čiernobielym pohľadom na svet napadnú otázky: *Nie je už dnes zbytočné písať o systéme práce s mládežou s poruchami správania a s problémovým správaním, ktorý sa realizoval temer pred šesťdesiatimi rokmi? Nie je to len akési anachronické „retro“? Nie je to len rafinované skrytá chvála fungovania totalitnej spoločnosti? Môže v nej byť ešte niečo inšpiratívne?* Som presvedčený, že je to kniha užitočná, ktorá bez glorifikovania primerane reflektuje vtedajšiu spoločenskú realitu, odráža a popisuje postupné napĺňanie smelej vízie a vážnu zmenu pohľadu na mladého človeka, na chápanie toho, s čím všetkým je jeho problémové správanie spojené. Pre skutočne vnímavého a erudovaného čitateľa môže byť táto kniha v mnohých oblastiach veľmi aktuálna a inšpiratívna. Prichádza mi na um paralela k u nás bežným postojom k A. S. Makarenkovi. Zatiaľ, čo niektorí súčasní historici „nepoškrvnení“ odborníci tvrdia, že „sú dnes už niekde celkom inde“, v západnej Európe a v USA ho seriózne študujú a nechajú sa ním stále inšpirovať.

Skúsím pomenovať zopár vecí a oblastí, ktoré ma v knihe zaujali a som presvedčený, že je vhodné, aby sme ich neprehliadli.

- ▶ Kontext obdobia, o ktorom V. Vachalík píše, je spojený s pojmami a témami, ktorým sa súčasnosť neraz vyhýba, sú v istom zmysle v pedagogike až tabuizované – napr. chovanec, vlastenectvo, pracovná výchova, či dokonca izolácia a fyzický trest. Som rád, že sa autor nedal zlákať k v súčasnosti proklamovanej „politkej korektnosti“. Sám mám napríklad vážnu pochybnosť, či niekto, kto je umiestnený **na základe súdneho rozhodnutia** do reedukačného centra či centra pre deti a rodiny, môže byť ozajstným klientom (t. j. zákazníkom). Ani väzňa predsa nenazývame klientom.
- ▶ Kniha je „historickým“ dokladom toho, že v prevýchovných zariadeniach skutočne aj v minulosti (na našom území už od čias Kráľovskej polepšovne v Košiciach, teda od roku 1902) pracovali ľudia, ktorí emocionálne a sociálne narušeným jedincom chceli pomôcť. Budovali prevýchovné zariadenia nie ako nejaké „odkladiská pre zlé deti a mládež“, ale ako funkčné systémy, ktoré takýmto jedincom pomoc ponúkali a pripravovali ich na návrat do spoločnosti.
- ▶ Autor knihy zdôrazňuje to, že systém musí byť spravodlivý a čitateľný pre cieľovú skupinu. A že musí ponúkať stálu spätnú väzbu. Zrozumiteľný popis hodnotenia správania a niektorými novodobými expertmi kritizované tzv. bodovania správania je pre čitateľa dôležitou informáciou o vhodnej a premyslenej aplikácii tejto behaviorálnej metódy.
- ▶ Venuje sa dôležitosti vzdelávania, pracovnej činnosti a budovaniu vzťahu k nim. Vzdelanie, nadobudnutie pracovných zručností a zmysluplná práca tu nie sú len akýmsi vonkajším atribútom reedukačného procesu a resocializácie s možnosťou následného spoločenského uplatnenia, ale zásadnou osobnostnou zmenou v sebaobrazu a sebaopoňatí jednotlivca.
- ▶ Poukazuje na to, že v minulosti, za ostatných 150 rokov, sa v kontexte každého daného obdobia, okrem dvoch svetových vojen, venovala problematike na štátnej úrovni (a to už od Rakúsko-Uhorska cez prvú a druhú Československú republiku) väčšia pozornosť, ako v súčasnosti. Je poľutovaniahodným faktom, že po roku 1990 sme na Slovensku nepostavili ani jedno nové účelové prevýchovné zariadenie pre deti a mládež. Naozaj ho nepotrebujeme?

Zachytáva proces budovania tímu, popisuje odborný rast pracovníkov, ktorý má svoje tri piliere – osobnostné predpoklady, skúsenosť a ďalšie vzdelávanie. Fungovanie zariadenia neidealizuje, pomenúva niektoré nedostatky odborné prístupy kolegov, ale dokonca i neúspechy v práci s niektorými mladými ľuďmi. A snaží sa o ich hlbšiu analýzu. Uvediem aspoň jednu z viacerých inšpirácií. Na s. 118 je akési osembodové autorovo krédo pre inštitucionálnu prevýchovu. Myslím si, že by si ho mohli mnohí kolegovia, ktorí dnes pracujú v prevýchovných inštitúciách, prečítať a najmä osvojiť. Vyberám len prvé dva body:

1. *Prevýchovný proces musí začínať úctou k chovancovi, jeho osobnosti, ľudským potrebám a porozumením k jeho ľudským nedostatkom.*
2. *Chovanca pre výchovné ciele ústavu môžeme získať len tak, ak celý prevýchovný proces začneme stavať na tom, čo je v chovancovi dobré, kde má najväčšie šance k úspechu.*

To, čo mi v knihe naopak chýba je, že sa autor aspoň miestami nepokúsil explicitne prepojiť minulosť s prítomnosťou. Ani súčasnosť totiž nie je čiernobiela a ponúka podnety, ktoré si zaslúžia pozornosť a reflexiu. Predkladaný systém prevýchovy nie je celkom iste jediný možný. Poznáme funkčné systémy, ktoré sú spojené s terapeutickou komunitou, s experienciálnymi prístupmi, s rodinnými systémami prevýchovy atď. Jeho skutočná jedinečnosť je, že V. Vachalík, ako vtedajší riaditeľ, dokázal postupne získať pre základné myšlienky nielen skeptických pracovníkov zariadenia, pracovníkov riadiacich orgánov na ministerstvách a na krajskom úrade, ale predovšetkým v tom, ako získať „ťažkovychovateľnú“ mládež, ktorá bola do vtedajšieho výchovného ústavu umiestnená. Dnes sa, najmä v treťom sektore, často odvolávame na príklady dobrej praxe. Kniha V. Vachalíka je popisom takejto praxe. Aj preto stojí za pozornosť.

Albín Škoviera