
TEORETICKÉ ČLÁNKY

Vybrané formy psychohygieny ako prevencia
v pomáhajúcich profesiách **(3)**
Anna Árpová

Obsah

ČLÁNKY Z PRIESKUMU, VÝSKUMU A ANALÝZY

Agresívne správanie voči učiteľom ako výrazný stresor a faktor
ohrozujúci ich wellbeing **(8)**
Ingrid Emmerová

Subjektívny pocit šťastia študentov
slovenských vysokých škôl **(13)**
František Blanár

Vybrané výsledky z výskumu zameraného na šikanovanie a kyberšikanovanie
v základných a stredných školách **(17)**
Mária Janková

INFORMAČNÉ ČLÁNKY

Inkluzívne vzdelávanie v školách na Ukrajine **(29)**
Myroslava Sadová

Prezentácia výsledkov štúdie HBSC za Slovensko **(33)**
Mária Janková

THEORETICAL ARTICLES

Selected forms of psycho-hygiene as prevention in helping professions **(3)**
Anna Árpová

ARTICLES BASED ON SURVEY, RESEARCH AND ANALYSIS

Aggressive behaviour towards teachers as a significant stressor
and factor threatening their wellbeing **(8)**
Ingrid Emmerová

Subjective feeling of happiness of Slovak HEI students **(13)**
Rantišek Blanár

Selected results from research on bullying
in primary and secondary schools **(17)**
Mária Janková

INFORMATIVE ARTICLES

Inclusive education in schools in Ukraine **(29)**
Myroslava Sadová

Presentation of the results of the HBSC study for Slovakia **(33)**
Mária Janková

Vybrané formy psychohygieny ako prevencia v pomáhajúcich profesiách

Anna ÁRPOVÁ

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava

Abstrakt: príspevok sa zaoberá možnosťami prevencie negatívnych stavov vyplývajúcich z pomáhania, ktoré vznikajú pri výkone povolania pomáhajúcich profesionálov. Zamýšľa sa aj nad starostlivosťou o seba ako intervenčnom nástroji. Autorka rozoberá intervenčné programy založené na všímavosti ako balančný prostriedok starostlivosti o seba v kontexte rozvoja osobnosti a udržania duševného i telesného zdravia. Predstavuje intervenčný program Ako sa o seba starám?, ktorý vytvoril kolektív autorov na podporu starostlivosti v pomáhajúcich profesiách.

Kľúčové slová: pomáhajúce profesie, prevencia, starostlivosť o seba, intervenčný program, všímavosť.

Pomoc a pomáhanie – elementárne zložky pomáhajúcich profesií

Základným objektom a zároveň i subjektom v práci je človek, ktorý v nejakom ohľade zlyhal alebo bol zo spoločnosti vylúčený. Aby ho však spoločnosť opäť prijala a stal sa pre ňu plnohodnotným členom spokojným so svojím životom, potrebuje od ostatných špecifický prístup, pomoc alebo podporu. V dnešnej dobe je však nesmierne ťažké si priznať, že pomoc potrebujeme, alebo sme na ňu priamo odkázaní. Ešte ťažšie je vedieť pomoc správne poskytnúť. Poskytnutie pomoci v prípade sociálneho, spoločenského alebo osobného zlyhania jednotlivca založeného na profesionálnych základoch označujeme za spoločný prvok profesií, ktorých teória, prax a výskum sú orientované práve na pomoc. Odborníci ich označujú termínom *pomáhajúce profesie*.

Kým Jankovský (2003) zjednodušene hovorí o profesiách vyznačujúcich sa prácou s ľuďmi v oblasti zdravotníckej, výchovno-vzdelávacej alebo sociálnej, Mesárošová a kol. (2019, s. 12) už konkrétne k pomáhajúcim profesionálom zaraďujú „lekárov a zdravotníkov (zdravotné sestry, ošetrovateľov, záchranárov), psychologov, sociálnych pracovníkov, psychoterapeutov, pedagogických a výchovných pracovníkov, osobných asistentov, policajtov, požiarnikov či duchovných“. Mnohí autori upozorňujú, že najmä do profesijných kompetencií sa premietajú nielen kvalifikačné predpoklady, ale aj osobnosť pomáhajúceho pracovníka, čo si vyžaduje pozitívny emočný stav, ktorý vyplýva z hodnotenia práce alebo pracovnej skúsenosti.

Najčastejšie dôsledky pomáhania v kontexte profesijnej kvality života

Ak na pomáhajúce profesie nazeráme ako na poslanie, ktoré prináša radosť a potešenie zo schopnosti pomôcť druhým, potom medzi pozitívne dôsledky, bezpochyby, patria pozitívne emócie, ktoré podľa Čavojovej (2014) signalizujú priaznivú situáciu organizmu.

Niektoré nároky svojej profesie zvládajú pomáhajúci profesionáli bez problémov, iné s dobrou pripravenosťou, no sú aj také, zvládanie ktorých môže predstavovať náročnú, v krajnom prípade neriešiteľnú situáciu aj pre nich samotných.

Spomedzi negatívnych dôsledkov pomáhania Mesárošová a kol. (2019, s. 39) upozorňujú najmä na stres, ktorý „predstavuje prežívanie negatívnych pocitov na základe psychologickéj záťažovej faktormi, ktoré priamo súvisia s prácou“. Stres môžu spôsobovať nárazové pracovné aktivity, úzkostné emócie, nejasnosť pracovných požiadaviek, závislosť, nutkavé správanie a podobne. Za Slovenskú republiku autori poukazujú na zlé platové podmienky,

spoločenské neuznanie a aj na ohrozenie klientmi. Výrazný nežiaduci efekt pomáhanie sa môže dostaviť aj v podobe sekundárneho traumatického stresu, napríklad pri práci s traumatizovaným klientom. Sekundárny traumatický stres sa podľa Mesárošovej a kol. (2019, s. 39) prejavuje ako „traumatická stresová reakcia, ktorá vzniká ako dôsledok informácie, či znalosti o traumatickej udalosti“.

Všetky negatívne stavy a stresujúce situácie v súčasnosti veľmi úzko súvisia s konkrétnymi podmienkami, pracovným prostredím, kolektívom, štýlom a personálnym obsadením vedenia, ale aj samotným charakterom práce.

Možnosti prevencie negatívnych stavov vyplývajúcich z pomáhanie

Viacero autorov sa zhoduje, že vhodná forma prevencie môže významne prispieť k rozvíjaniu osobnostných charakteristík pomáhajúcich profesionálov a aj k redukcii a k primeranému zvládaniu stresorov, a tým aj k nadobudnutiu zmysluplnosti ich života. V zmysle témy preto ciele pre venčné aktivity vnímame ako príležitosť, ktoré vedie k pozitívnej zmene a prínosu k vlastnému rozvoju. Je zrejme, že ak nedisponujeme subjektívnou pohodou, ktorá v každodennom živote predstavuje akýsi súčet pozitívnych a negatívnych epizód, nemôžeme podať v práci taký výkon, aký sa od nás očakáva alebo, aký by sme chceli.

Za príklad dobrej praxe podľa preventívnych aktivít už aj počas pandemického obdobia sme označovali bezplatnú aplikáciu StressHelp (MPSVaR SR, 2022), ktorá je určená pre všetkých pracovníkov sociálnych služieb, ich spolupracovníkov a aj pre zamestnancov centier pre deti a rodiny; pre pracovníkov sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately; pre zamestnancov referátov poradensko-psychologických služieb a akreditovaných subjektov. Aplikácia umožňuje na jeden klik monitorovať zmeny psychického stavu u pomáhajúcich profesionálov, čo môže mať významný vplyv pri vzniku a rozvoji nežiaducich symptómov úzkosti alebo vyhorenia (MPSVaR, 2022).

Starostlivosť o seba vo vzťahu k pracovnej spokojnosti

V súčasnosti sa stávajú významné najmä podporné preventívne a intervenčné opatrenia zamerané na všímavosť ako efektívnu techniku starostlivosti o seba. Odborníci upozorňujú na prax starostlivosti o seba, ktorá musí byť nielen súčasťou každodenného života pracovníka, ale aj nevyhnutnou súčasťou jeho odbornej a eticky citlivej praxe, tu má svoje opodstatnené miesto. Ide teda o vhodný nástroj prevencie, ktorá vedie k redukcii negatívnych vplyvov pomáhanie a ich nežiaducich dôsledkov. Starostlivosť o seba by teda mala byť niečím prirodzeným, niečím, čo nevyžaduje žiadny špeciálny prístup. Bohužiaľ, dnešná doba a konzumný spôsob života naznačujú, že opak je pravdou (Dobrucká, 2022).

Autori sú presvedčení, že tento pojem znamená výzvu nielen pre každého človeka v bežnom živote, ale aj pre pomáhajúcich profesionálov, ktorí sa vo svojej praxi denne zameriavajú na pomoc iným.

O starostlivosti o seba môžeme hovoriť ako o intervenčnom nástroji, ktorý sa stáva dôležitým prvkom determinujúcim spôsobu fungovania človeka. Preto je významné zamerať sa na možnosť jeho vedomého ovplyvňovania, napríklad aj ďalším vzdelávaním odborných pracovníkov. Aktívne praktizovanie konceptu starostlivosti o seba predstavuje nielen účinný nástroj prevencie pri redukcii negatívnych vplyvov pomáhanie, ale aj predpoklad toho, že pomáhajúci pracovník bude na výkon svojej profesie (na odbornej aj osobnostnej úrovni) v prospech svojich klientov dostatočne dobre pripravený (Dobrucká, 2022).

Všímavosť ako technika starostlivosti o seba

Koncept všímavosti nie je nový pojem. Jeho korene siahajú až k meditačným technikám budhistického učenia. Napriek faktu, že všímavosť má dlhú históriu, neexistuje doposiaľ jednotná definícia tohto pojmu.

Zhrnutie viacerých definícií prinášajú autori Shapiro a Carlson (2009), ktorí konštruujú všímavosti považujú za uvedomovanie si, ktoré vyplýva z praktizovania zámerného, otvoreného, starostlivého a neposudzujúceho nastavenia mysle slúžiaceho ako prostriedok podpory starostlivosti o seba i druhých.

Ako uvádza Germer et al. (2016) pojem všímavosť sa používa na označenie teoretického konštruktú (myšlienka všímavosti), využitím všímavosti v praxi (meditácia), ale rovnako aj na definovanie psychologických procesov.

Koncept všímavosti vnímame nielen ako proces (v zmysle jeho praktizovania), ale aj ako výsledok (všímavé uvedomovanie si). Za najvýstižnejšiu označujeme definíciu všímavosti ako techniku na dosahovanie všímavosti, čiže možností praxe slúžiacich na rozvíjanie všímavosti (Birrer & Röhlin & Morgan, 2012).

Domnievame sa, že pri koncepte všímavosti je nevyhnutné mať na zreteli skutočnosť, že aj keď sa prirodzene vyskytuje v každodenných situáciách človeka, k jej trvalému udržaniu v živote je nevyhnutný dlhodobý tréning a silný zámer. Využívanie techník všímavosti u pomáhajúcich profesionálov tak považujeme za jeden z nástrojov, ktorý smeruje k zlepšeniu vzťahov s klientmi a rovnako tak za nástroj v oblasti starostlivosti o seba.

Meditácia všímavosti má podľa Germera et al. (2016) dve roviny, ktoré sa líšia v tom, či je zámerom maximálna koncentrácia na myšlienky a vnemy prítomného okamihu redukovaním faktorov z okolia (formálne praktizovanie všímavosti), alebo sa o túto koncentráciu pokúšame počas vykonávania bežnej každodennej aktivity (neformálne praktizovanie všímavosti).

Zo spomínaného usudzujeme, že praktizovaním všímavosti pomáhajúci profesionáli výrazným spôsobom prispievajú k zlepšeniu celkovej kvality svojho života. Koncept všímavosti je najzreteľnejšie využívaný v intervenciách, ktoré sú na nej priamo založené. Pri takejto forme intervenčných programov je kľúčovým prvkom práve priamy nácvik všímavosti, ktorý sa účastníci učia zdokonaľovať a následne v odbornej praxi aj využívať.

Intervenčné programy založené na všímavosti

Pod pojmom intervencia rozumieme akýkoľvek zásah, ktorý má významný vplyv na zmenu prebiehajúceho procesu alebo situácie, v ktorej sa jedinec nachádza (Soydan, 2008).

Bežná prax pomáhajúceho profesionála dokazuje, že dobrý intervenčný program musí byť postavený na takých teoretických základoch, ktoré ho umožňujú nielen obsahovo, ale aj metodicky pripraviť (Dobrucká, 2022).

Podľa autoriek Mesárošovej, Köverovej a Lovašovej (2019) môže ísť o tréningové skupiny (T skupiny); e-learningové vzdelávanie, programy kombinujúce metódy prednášok a zážitkových metód. Azda najvýznamnejšou z hľadiska veľkého počtu špecifických pomáhajúcich profesií je členenie programov podľa jednotlivých účastníkov. Autorky hovoria aj o cieľovej skupine profesionálov; študentov; klientov a pacientov, pričom dávajú do pozornosti také programy, ktoré je možné pre dosiahnutie želaného efektu, využiť pri všetkých pomáhajúcich profesiách.

Možno práve preto sa v súčasnosti kladie dôraz najmä na intervencie, ktoré majú svoj základ vo všímavosti, ale podľa Weissovej (2021) zahŕňajú aj *mind-body* medicínu, kongnitívno-behaviorálne techniky, meditáciu, relaxáciu, jogu, biofeedback, thai chi, či skupinovú podporu v oblasti duchovna.

Všímavosť v intervenčných programoch tak označujeme za balančný prostriedok starostlivosti o seba v kontexte rozvoja osobnosti a udržania duševného i telesného zdravia. Mesárošová a kol. (2019) konkrétne poukazujú na ich schopnosť redukovať percipovaný stres, únavu z pomáhania, nespokojnosť s vlastným telom a s tým súvisiace tendencie k prejedaniu sa, depresívnym a úzkostným symptómom či emocionálnemu vyčerpaniu. Autori súčasne upozorňujú na ich schopnosť podpory celkovej všímavosti, láskavosti, sebasúcitú a sebadôvery, regulácie koncentrácie, zvyšovania pocitu zadostučinenia z pomáhania a pracovnej spokojnosti.

Medzi najvyužívanejšie terapeutické programy založené na všímavosti, ktoré sa využívajú u pomáhajúcich profesií patrí napríklad Redukcia stresu založená na všímavosti (ďalej len MBSR), ktorej cieľom je znižovanie stresu (Kaczor, 2017). Tento program bol primárne určený pre pacientov s chronickými bolesťami a inými zdravotnými problémami, ktoré súvisia so stresom. Dokazuje, že spôsob, akými pacienti pristupujú k svojej bolesti, dokáže zmeniť ich subjektívne prežívanie.

MBSR je 8-týždňový skupinový systematický program, ktorý sa skladá z niekoľkých súčastí, v ktorých účastníci absolvujú tréningy v oblasti sebaopozorovania a zvládania stresu s použitím formálnych techník znižujúcich stres (Payne, 2020). Cvičenia prebiehajú v dvoch rovinách *formálnej* a *neformálnej* a v priebehu programu sa prelínajú a nabaľujú súbežne so zvyšovaním kompetencií účastníkov.

Formálna časť

má za úlohu naučiť účastníkov tri hlavné techniky všímavosti, ktoré Mesárošová a kol. (2019) uvádzajú, sú meditácia všímavosťou – v sede a počas chôdze; prechádzanie telom; všímavá joga - precvičovanie základných joga postojov.

Neformálna časť

obsahuje zaradenie všímvosti do bežných každodenných situácií. Patrí sem zaznamenávanie a pozorovanie skúseností, pocitov v priebehu celého programu (Kaczor, 2017).

Ďalším využívaným intervenčným programom, ktorý využíva techniky všímvosti je Kognitívna terapia založená na všímvosti (ďalej len MBCT). Ide o akúsi skupinovú terapiu, ktorá sa skladá z kognitívno-behaviorálnej terapie a tréningu meditácie všímvosti. Hlavnou podstatou tohto programu je snaha o zmenu pohľadu na vlastné myšlienky a prístupu k nim. Znamená to, že primárne ide o psychologický, kognitívno-behaviorálny koncept (Baer et al., 2006).

MBCT trvá rovnako dlho ako MBSR – osem týždňov – a vychádza z veľmi podobných princípov. Počas prvých štyroch týždňov účastníci venujú pozornosť situáciám, v ktorých fungujú na režim autopilota. Neskôr sa učia rovnaké techniky ako v MBSR, meditácii všímvosťou v sede a počas chôdze, prechádzanie telom (body scanning) a joge. Typickým cvičením pre MBCT je trojminútový priestor na nadýchnutie, v ktorom sa zameriavajú na dych a postupne na celé telo, pričom je myseľ priravnávaná k oblohe, ktorou prechádzajú mraky, ale nijako ju neovplyvňujú (Rohan, 2003).

Nadstavbou týchto programov je Súcitné žitie (ďalej len MBCL). Je to program určený pre tých, ktorí už s podobnými programami majú konkrétnu skúsenosť. Dôraz práce v programe MBCL je kladený najmä na „otvorené a láskyplné uvedomovanie, prehlbovanie srdečnosti a láskavosti voči iným a sebe“ (Weissová, 2021, s. 25).

Okrem spomínaných terapeutických programov poznáme aj terapie spájajúce štandardné kognitívno-behaviorálne terapie s technikou všímvosti. Patria sem napríklad dialektická behaviorálna terapia, terapia prijatia a angažovanosti a Satiterapia – liečba všímvanim, ktoré podľa Hayes (2004) spoločne predstavujú tretiu generáciu kognitívno-behaviorálnych terapií.

Intervenčný program na podporu starostlivosti o seba pre pomáhajúce profesie

Jedným z najnovších konceptov intervenčných programov je Interpersonálny program všímvosti pre pomáhajúce profesie (ďalej len IMP). Tento program bol vyvinutý pre pomáhajúcich profesionálov, ktorí majú už skúsenosť s absolvovaním tréningu všímvosti (Weissová, 2021). Cieľom tohto programu je prehĺbiť kvalitu všímvosti, empatie a sebasúcitnosti v profesijnej kvalite života (Velhuis Bartelset et. al., 2020).

Pretože ide v súčasnosti o veľmi aktuálnu tému, evidujeme stále viac podobných programov založených na intervenciách všímvosti, či už pre pacientov alebo pre pomáhajúcich profesionálov.

Na Slovensku bol realizovaný projekt Starostlivosť o seba ako faktor vyrovnávania sa s negatívnymi dôsledkami vykonávania pomáhajúcich profesií (Köverová a kol., 2019). Jeho výsledky preukázali, že vykonávanie aktivít v oblasti starostlivosti o seba má praktický význam pre podporu pomáhajúcich profesionálov. Na základe týchto výsledkov tento kolektív autorov vytvoril intervenčný program Ako sa o seba starám? Intervenčný program na podporu starostlivosti o seba pre pomáhajúce profesie. Intervenčný program môžu podľa autorov absolvovať všetky pomáhajúce profesie, pretože jednotlivé výcvikové aktivity sú zamerané na rozvoj všeobecných zručností.

Program sa skladá z dvoch dvojdňových výcvikových stretnutí, ktoré obsahujú aktivity zamerané na oblasť starostlivosti o seba, konkrétne:

- ❖ telesnú,
- ❖ psychologickú a
- ❖ starostlivosť o seba v práci.

Telesná starostlivosť sa zameriava primárne na aktivity v oblasti tréningu relaxácie a prácu s dychom. V oblasti podpory psychologickú starostlivosť o seba sa vykonávajú aktivity na nácvik všímvosti a zvládanie záťažových situácií. Najväčší priestor je venovaný aktivitám v oblasti starostlivosti o seba v práci a to časový manažment, nácvik jemných sociálnych zručností, riešenie konfliktov v práci či podpora skupinovej práce (Köverová a kol., 2019).

Literatúra

- ☐ BAER, R. A. ET AL. (2006). *Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness*. In *Assessment*. 13(1), 27–45.
- ☐ BIRERR, D., RÖTHLIN, P. & MORGAN, G. (2012). *Mindfulness to enhance athletic performance: Theoretical considerations and possible impact mechanisms*. In *Mindfulness*. 3(3), 235-246.
- ☐ ČAVOJOVÁ, V. (2014). *Pozitívne emócie a rozhodovanie*. In *Československá psychologie*. 58(4), 355-367.
- ☐ DOBRUCKÁ, J. (2022). *Všímavosť a pracovná spokojnosť u pomáhajúcich profesií počas pandémie covid-19*. [Diplomová práca, Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety].
- ☐ GERMER, CH. K., SIEGEL, R. D. & FULTON, P. R. (2016). *Mindfulness and Psychotherapy*. Guilford Press.
- ☐ HAYES, S. C. (2004). *Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory and the third wave of behavior therapy*. In *Behavior Therapy*. 35(4), 639-665.
- ☐ JANKOVSKÝ, J. (2003). *Etika pro pomáhající profese*. Triton, s. r. o.
- ☐ KACZOR, M. (2017). *Všímavosť (mindfulness) jako potenciální nástroj rozvoje osobnosti sociálního pracovníka*. In *Caritas et veritas*. [online]. č. 7/ 2017. 40 – 50.
- ☐ KÖVEROVÁ, M. A KOL. (2019). *Ako sa o seba starám? Intervenčný program na podporu starostlivosti o seba pre pomáhajúce profesie*. Univerzita P. J. Šafárika.
- ☐ MESÁROŠOVÁ, M. A KOL. (2019). *Starostlivosť o seba u pomáhajúcich profesií*. Univerzita P. J. Šafárika.
- ☐ MESÁROŠOVÁ, M., KÖVEROVÁ, M. & LOVAŠOVÁ, S. (2019). *Intervenčný program starostlivosti o seba pre pomáhajúce profesie*. Univerzita P. J. Šafárika.
- ☐ Ministerstvo práce sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky. (2021). *StressHelp*. MPSVaR SR. Doi: <<https://stresshelp.psychologin.sk/demo.php>>.
- ☐ PAYNE, M. (2020). *Modern Social Work Theory*. Oxford University Press.
- ☐ ROHAN, K. J. (2003). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression: A New Approach to Preventing Relapse/Overcoming Resistance in Cognitive Therapy*. In *International Journal of Psychiatry*. 66(3), 272- 281.
- ☐ SHAPIRO, S. L. & CARLSON, L. E. (2009). *The art and science of mindfulness: intergrating mindfulness into psychology and the helping professions*. American Psychological Association.
- ☐ SOYDAN, H. (2008). *Applying randomized controlled trials and systematic reviews in Social work reserarch*. In *Research on Social work practise*. 18(4), 311-318.
- ☐ VELTHUIS-BARTELS, A. A. ET AL. (2020). *The Interpersonal Mindfulness program for health care professionals a Feasibility study*. In *Mindfulness*. 11(3), 2629-2638.
- ☐ WEISSOVÁ, S. (2021). *Intervenčný program založený na všímavosti na podporu starostlivosti o seba a profesionálnej kvality života u pomáhajúcich profesií*. [Dizertačná práca, UPJŠ].

Agresívne správanie voči učiteľom ako výrazný stresor a faktor ohrozujúci ich wellbeing

Ingrid EMMEROVÁ

Pedagogická fakulta KU
Katedra pedagogiky a psychológie

Abstrakt: príspevok je zameraný na problematiku agresívneho správania žiakov a ich rodičov voči učiteľom. Takéto správanie vážne narúša wellbeing učiteľov. Autorka približuje vybrané výsledky výskumu realizovaného u učiteľov základných a stredných škôl.

Kľúčové slová: profesia učiteľa, agresia, agresívne správanie žiakov voči učiteľom, obeť, wellbeing učiteľov.

Práca učiteľov, ale aj ďalších pedagogických a odborných zamestnancov škôl, je **psychicky veľmi náročná**. Profesia učiteľa je sprevádzaná **vyššou mierou pracovného stresu**: problémové a rizikové správanie žiakov, nutnosť udržať v triede disciplínu, neustála kontrola i kritika zo strany rodičov. Závažnou skutočnosťou v súčasnosti je výskyt agresívneho správania voči učiteľom a ďalším zamestnancom škôl zo strany žiakov, ale aj ich rodičov.

Najčastejšími zdrojmi stresu sú: nároky na psychiku, vysoká zodpovednosť, nízke spoločenské ohodnotenie a prestíž a s tým súvisiace nedocenenie práce učiteľov, nevyhovujúce pracovné podmienky, časté zmeny vzdelávacích projektov a organizácie školy, hospitácie realizované inšpektorom alebo z vedenia školy, učenie v triedach s veľmi rozdielnou úrovňou a veľkým počtom žiakov, časový tlak, problémy v interpersonálnych vzťahoch učiteľov, žiaci so zlými postojmi k práci a vyrušujúci žiaci, vplyv mobilných telefónov (Holeček, Jiřincová, Miňhová, 2001; Nešpor, 2019). Aj ďalšie výskumy (Štětovská, Skalníková, 2004) potvrdzujú, že k najčastejším stresorom učiteľov patria zlé pracovné podmienky, nedocenenie ich práce, konflikty s kolegami a rodičmi, problémové správanie žiakov.

Vysoké nároky a požiadavky na výkon učiteľskej profesie sa odzrkadlia aj v interpersonálnych vzťahoch na pracovisku. Konflikty sú prirodzenou súčasťou nášho života, vyskytujú sa aj v pracovnom prostredí, a teda aj v škole. Konflikty sa nevyhnú ani pedagogickým a odborným zamestnancom škôl. Konflikty, osobitne na pracovisku, môžu mať pozitívne stránky, napr. vyjasnia sa postoje, zvýši sa zaangažovanosť, dokonca sa môže zvýšiť výkon. Ak sa konflikty riešia, môžu spôsobiť konštruktívne zmeny. Ak sa však neriešia, môžu na pracovisku prerásť do vážnejších problémov ako sú mobbing, bossing a staffing.

Mayer (2017) upozorňuje na skutočnosť, že ak chceme hovoriť o skvalitnení výkonu pedagogickej profesie, tak predpokladáme neustály profesijný rast učiteľov, prostredníctvom kontinuálneho a celoživotného vzdelávania. Skvalitnenie profesijného výkonu učiteľa sa prejaví aj na kvalite vzdelávacieho procesu, ktorý je cielený a má byť aktívny, konštruktívny a v konečnom dôsledku efektívny. Aby sa dosiahla požadovaná úroveň, tak je permanentne vyvíjaný tlak na profesijný rozvoj, teda na gradáciu disponibility kompetencií učiteľov.

Neúmerný tlak môže vyústiť do negatívneho psychického rozpoloženia vedúceho, až k eskalácii stresu a syndrómu vyhorenia.

Syndróm vyhorenia

je proces, je dôsledkom nerovnováhy medzi očakávaniami, ideálmi a realitou. Rozvinutiu syndrómu vyhorenia predchádzajú určité fázy: nadšenia (človek má veľké ideály, nadšene sa angažuje), stagnácie (veľké ideály sa nedarí realizovať), frustrácie (práca predstavuje pre človeka veľké sklamanie, vníma ju

negatívne), apatie (pracovník robí len to najnutnejšie, vyhýba sa rozhovorom a aktivitám) a vlastného vyhorenia (štádium úplného vyčerpania).

Wellbeing sa prekladá ako pohoda.

Chápeme ho ako stav subjektívnej pohody, kedy možno plne rozvíjať fyzickú, emocionálnu, sociálnu a duchovnú oblasť a žiť plnohodnotný a spokojný život. Fyzická oblasť súvisí najmä s telesným zdravím a bezpečím, emocionálna sa odráža v kladnom vnímaní seba samého v dôvere v druhých, sociálna súvisí s empatiou, udržiavaním vzťahov, schopnosťou spolupráce a efektívnej komunikácie a duchovná s hodnotami a etickými princípmi.

Podľa Hanesovej (2022) wellbeing ako hľadanie šťastia a dobra v ľudskom živote je koncept starý ako ľudstvo (resp. výchova) sama. V súčasnosti wellbeing vyjadruje blaho, šťastie, prípadne blahobyť.

Wellbeing ovplyvňujú rôzne faktory – zdravotný stav, sociálno ekonomický status, sociálna opora a pod., ako aj pracovný stres.

Situáciu v Slovenskej republike o wellbeingu učiteľov dokresľujú výsledky dotazníkového šetrenia Štátnou školskou inšpekciou (Ružeková et al., 2022). Otázky v dotazníku sa zamerali na štyri oblasti:

- ❖ celkovú spokojnosť v zamestnaní,
- ❖ negatívny vplyv na fyzické a duševné zdravie,
- ❖ pracovný stres a záťaž,
- ❖ profesionálnu sebadôveru.

Celkovú spokojnosť s vlastnou profesiou, so školou, v ktorej pracujú a s hodnotením ich práce vedúcimi pedagogickými zamestnancami vyjadrilo 70 % všetkých učiteľov. O zmene povolania alebo zmene školy uvažovalo 16 % učiteľov bez rozdielov medzi druhmi škôl. Negatívny vplyv práce na duševné alebo fyzické zdravie pociťovalo až 27 % učiteľov bez rozdielu medzi druhmi škôl. Podiel učiteľov, ktorí pociťovali negatívny vplyv práce na fyzické a zároveň aj duševné zdravie bol 13 %. Nejakú formu stresu, záťaž alebo tlaku počas vykonávania svojej pedagogickej činnosti vyjadrilo 78 % učiteľov.

Situáciu v Českej republike približuje Herynková (2022), podľa výskumov zažíva 60 % učiteľov nadmerný stres, 25 % učiteľov zníženú odolnosť voči stresu a 80 % učiteľov vysokú pracovnú záťaž.

Problematika zmysluplného riešenia bezpečnosti školského prostredia je v súčasnosti veľmi naliehavá. Bezpečné školské prostredie ovplyvňuje spokojnosť žiakov, čo sa pozitívne premieta do vzdelávacích výsledkov. Agresívne správanie žiakov a šikanovanie vážne narúšajú bezpečnosť školského prostredia i wellbeing žiakov, ako aj pedagogických a odborných zamestnancov škôl.

Dôvody agresívneho správania voči učiteľom môžu byť na strane učiteľa i žiaka. Na strane učiteľa to môže byť nevhodná komunikácia so žiakmi, nesprávny výchovný štýl, nedostatočná príprava na vyučovanie, nespravodlivé hodnotenie žiaka, malá energickosť. Na strane žiakov frustrácia, nuda, osobnosť aktéra a jeho osobnostné vlastnosti, vplyv rodinného prostredia, pocit moci, ale aj snaha byť v centre pozornosti, pobaviť okolie a byť ocenený za svoje konanie, mať dominantné postavenie a kontrolu nad situáciou, ďalej odplata za nespravodlivosť a krivdu zo strany učiteľa. Často sú v pozadí slovných, fyzických či kybernetických útokov nedoriešené konflikty. **Ide o pôsobenie viacerých faktorov.**

Celospoločenské zmeny spôsobili nárast rôznych sociálno-patologických javov (napr. kriminality, látkových a nelátkových závislostí a pod.), a tým aj nárast problémov v správaní detí a mládeže. Ďalším významným aspektom je aj celkový negatívny postoj verejnosti k vzdelaniu a status učiteľskej profesie. Nesmieme dôležitú úlohu zohráva rodina, či už sú to morálne hodnoty rodičov, ich vzťah k vzdelaniu a škole, zanedbaná pozornosť venovaná dieťaťu, príliš liberálna výchova a pod.

V *tabuľke 1* prezentujeme výsledky nášho aktuálneho výskumu o výskyte agresívneho správania žiakov, ako aj rodičov či zákonných zástupcov, voči učiteľom. Výskum bol realizovaný v mesiacoch október 2022 až marec 2023 dotazníkovou metódou u učiteľov základných a stredných škôl na Slovensku na výskumnej vzorke 384 respondentov (anonymný dotazník vlastnej konštrukcie), zastúpené boli všetky kraje SR. Ide o výskum pri riešení projektu KEGA, ktorého hlavnou riešiteľkou je autorka článku.

Tabuľka 1 Výskyt agresívneho správania voči učiteľom

Agresívne správanie voči učiteľom	Nikdy		Raz		Opakovane		Priemer AM
	n	%	n	%	n	%	
Urážky žiaka počas vyučovania	188	48,96	115	29,95	81	21,09	1,72
Urážky žiaka mimo vyučovania	280	72,92	59	15,36	45	11,72	1,39
Vyhrážanie žiaka	252	65,63	103	26,82	29	7,55	1,42
Fyzický útok zo strany žiaka	336	87,50	40	10,42	8	2,08	1,15
Úmyselné poškodenie vecí	298	77,60	60	15,63	26	6,77	1,29
Vyhrážanie rodiča	310	80,73	31	8,07	43	11,20	1,30
Fyzický útok rodiča či iného príbuzného žiaka	367	95,57	17	4,43	0	0	1,04

Legenda: 1 – nikdy, 2 – raz, 3 – opakovane.

Zdroj: Vlastný výskum.

Na základe výsledkov nášho výskumu môžeme potvrdiť výskyt agresívneho správania žiakov, ako aj ich rodičov či zákonných zástupcov voči učiteľom základných a stredných škôl.

V realizovanom výskume sme zistili, že učitelia sa najčastejšie stretávajú s urážkami žiaka počas vyučovania a s vyhrázaním, ďalej s urážkami žiaka mimo vyučovania. Fyzický útok zo strany žiaka zažilo raz 40 učiteľov (10,42 %) a opakovane 8 (2,08 %). Výsledky jednoznačne poukazujú na výrazné zmeny, ktoré súvisia s nárastom negatívnych aspektov v učiteľskej profesii. Nedisciplinovanosť žiakov a ich agresívne prejavy oberajú vyučujúceho o čas, rušia vyučovací proces a vyvolávajú konflikty medzi učiteľom a žiakom, často aj rodičom žiaka.

Vyhrážanie rodiča alebo zákonného zástupcu raz uviedlo 31 respondentov (8,07 %) a opakovane 43 učiteľov (11,20 %). Fyzický útok z ich strany raz zažilo 17 respondentov (4,43 %).

Výskyt agresívneho správania žiakov voči učiteľom v školskom prostredí, ktorý sme zistili vo výskume korešponduje s výsledkami Džuku a Jenčovej (2007), ktorí upozornili na skúsenosti učiteľov s agresívnym útokom voči svojej osobe v kratšom časovom intervale. V ich výskume sa zúčastnilo 364 učiteľov z 13 náhodne vybraných škôl, z toho 177 učiteľov (49 % respondentov) zaznamenalo skúsenosť s násilnými prejavmi zo strany žiakov za posledných 30 dní. V druhej štúdii (Džuka, Dalbert, 2007) sa výskumu zúčastnilo 108 učiteľov odborných stredných škôl, z ktorých 60 (55 %) učiteľov uviedlo skúsenosť s násilím zo strany žiakov za posledných 15 dní. Niklová a Šajgalová (2016) zistili, že agresívne správanie žiakov voči učiteľom sa podľa výpovedí učiteľov vyskytovalo takmer denne, s výnimkou priameho fyzického útoku na učiteľa (priama fyzická agresia), častú fyzickú agresiu zo strany žiakov voči učiteľom uviedlo 6 respondentov.

Situácie dokresľujú aj naše zistenia, kedy respondenti uvádzali **výskyt agresívneho správania**, s ktorým sa stretli u **svojich kolegov**:

- ❖ urážky žiaka počas vyučovania 135 (35,16 %),
- ❖ urážky žiaka mimo vyučovania 75 (19,53 %),
- ❖ vyhrážanie žiaka 61 (15,89 %),
- ❖ fyzický útok zo strany žiaka 37 (9,64 %),
- ❖ úmyselné poškodenie vecí 32 (8,33 %),
- ❖ vyhrážanie rodiča 72 (18,75 %),
- ❖ fyzický útok rodiča alebo iného príbuzného žiaka 22 (5,73 %).

Na základe výsledkov výskumu môžeme potvrdiť výskyt agresívneho správania žiakov, ako aj ich rodičov či zákonných zástupcov voči učiteľom základných a stredných škôl. Dlhodobá psychická záťaž, vyvolaná pôsobením stresorov alebo viktimizáciou, môže vyústiť do prežívania stresu, čo sa negatívne premieta do psychického i fyzického zdravia učiteľov, ovplyvňuje kvalitu ich života aj v rozpore so stavom wellbeingu. Toto všetko ovplyvňuje aj ich pedagogické pôsobenie.

Súčasná spoločenská, politická a ekonomická situácia vo svete je plná rýchlych zmien, ktoré prinášajú strach a neistotu. Globálne problémy sa dotýkajú aj školstva. Učiteľská profesia je náročná a pomerne stresujúca. Náročnosť je okrem iného daná prudkým rozvojom poznania, pokrokom v oblasti informačných technológií, spoločenským hodnotením učiteľskej profesie, vrátane finančného ohodnotenia, nárastom sociálno-patologických javov v spoločnosti, ktoré sa odzrkadľujú v problémovom správaní žiakov (rôznej intenzity a závažnosti). Spokojnosť a pohoda učiteľov a ďalších zamestnancov škôl nie je dôležitá iba pre ich duševné zdravie, ale aj pre wellbeing ich žiakov.

Pozitívne možno hodnotiť, že zdravie našich občanov, vrátane mladých ľudí, sa dostalo do súčasnej štátnej politiky zdravia Slovenskej republiky prostredníctvom dokumentu *Strategický rámec v oblasti zdravia do roku 2030*, ktorý v strednodobom a dlhodobom horizonte určuje smerovanie snáh všetkých zložiek spoločnosti na zdravie ako kľúčový faktor rozvoja spoločnosti. Základnými hodnotami, z ktorých štátna politika zdravia na Slovensku vychádza je, že zdravie je základným ľudským právom, že zdravie je kľúčom k spoločenskému rozvoju a že plný rozvoj zdravia je možný len v zdravie podporujúcom prostredí, rodinnom, pracovnom, školskom. Len psychicky zdravá populácia je prínosom pre spoločnosť a rozvíja ju.

Podľa Dončevovej (2021) faktory súvisiace s organizáciou školy a jej klímou môžu zlepšiť a udržať spokojnosť s prácou v škole. Dôležité postavenie má vedenie školy. Rovnaké kvality ako učiteľ by mal mať v prvom rade riaditeľ/riaditeľka školy, ak má byť jeho/jej riadenie užitočné a efektívne pre všetkých aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu. Mal by disponovať kvalitami ako úcta a rešpekt, objektivita a spravodlivosť, ľudský prístup, záujem o názor iných a diskusiu s nimi, tolerancia, schopnosť vytvoriť zdravý pracovný vzťah so zamestnancami, hľadať vhodné riešenia pre všetkých a byť pozitívnym vzorom, otvorený a autentický. Ako uvádza Zelina (2021) zanedbáva sa výchova žiakov, podceňuje sa rešpektovanie prežívania, záujmov, hodnôt, potrieb žiakov. Poukazuje na skutočnosť, že učitelia sa najviac sťažujú na agresívne, nevhodné správanie žiakov (často aj ich rodičov) a na svoju nepripravenosť riešiť disciplinárne problémy.

Je potrebné zvýšiť výchovnú funkciu školy, pretože sa zdôrazňuje jej vzdelávacia funkcia a výchovná je v úzadí. Nesmierne dôležitá je intenzívna a **efektívna preventívna práca so žiakmi**. Pri preventívnych aktivitách by malo byť pôsobenie v škole zamerané na rozvíjanie sociálnych spôsobilostí žiakov so zreteľom na podporu protektívnych faktorov, rozvíjanie sociálnej percepcie, zvládanie hnevu, autoregulácie a pod. Je dôležité realizovať rôzne kooperatívne aktivity.

Pri realizovaní prevencie rizikového, či problémového správania je nutné klásť dôraz na jej systematickosť a premyslené koordinované plánovanie. Pravidelné uskutočňovanie preventívnych aktivít je omnoho účinnejšie než len jednorazové aktivity. V školách sa prevencia môže realizovať rôznymi formami preventívneho pôsobenia. K neúčinnnej prevencii zaraďujeme zastrasovanie, citové apely, jednoduché predávanie informácií, jednorazové akcie, hromadné aktivity alebo premietanie filmov bez toho, aby nasledovala diskusia, či rozhovor v malých skupinách. Neúčinné preventívne aktivity v školách nerealizovať.

V ochrane pred útokmi na pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov je potrebné určiť zásady komunikácie s externým prostredím a zahrnúť úctu, rešpekt a dodržiavanie ľudských práv do vnútorných predpisov a dokumentov. Útočníkom môže byť žiak školy, ale aj jeho rodič, zákonný zástupca či ďalší príbuzný žiaka. Právny poriadok poskytuje pedagogickému zamestnancovi a odbornému zamestnancovi všeobecnú aj osobitú ochranu pred útokmi, ktoré sú priestupkami, trestnými činmi alebo zásahmi do jeho práva na ochranu osobnosti a jej prejavov a nastanú počas výkonu pedagogickej alebo odbornej činnosti alebo v súvislosti s ním.

Súčasná situácia v školách si vyžaduje venovať pozornosť prevencii, je vhodné realizovať preventívne programy i ďalšie preventívne aktivity zamerané na harmonizáciu vzťahov a zlepšenie klímy školy. Väčšiu pozornosť venovať v tejto oblasti aj vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov. Učiteľom v praxi ponúkať takto zamerané vzdelávacie aktivity a motivovať ich, aby sa na nich zúčastňovali. Aktuálnou sa stáva požiadavka permanentného vzdelávania učiteľov v oblasti prevencie sociálno-patologických javov. Vysoké školy by mali pripravovať študentov – budúcich učiteľov aj na prácu so žiakmi s problémovým, či rizikovým správaním a zaradiť prevenciu rizikového a problémového správania žiakov pre všetkých študentov učiteľstva.

V školách je nevyhnutné eliminovať rizikové správanie žiakov a realizovať aktivity na podporu sociálnych vzťahov žiakov v triedach, ako aj vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi. Pravidelne monitorovať výskyt rizikového správania žiakov, ako aj wellbeing žiakov i pedagógov. Vo všetkých školách zriaďovať pracovné pozície pre odborných zamestnancov, ktorí by uplatňovali prevenciu na profesionálnej úrovni, efektívne riešili problémové, či rizikové správanie žiakov a poskytovali by podporu a poradenstvo pri riešení záťažových situácií žiakov a učiteľov.

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

Literatúra

- ☒ DONČEVOVÁ, S.: Kvalita pracovného prostredia a spokojnosť pedagogických a odborných zamestnancov v škole. In: *Pedagogika.sk*. 2021, č. 4, s. 256 – 272. ISSN 1338-0982
- ☒ DŽUKA, J. – DALBERT, C.: Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. In: *European Psychologist*. 2007, č. 12, s. 253 – 260. ISSN 1016-9040
- ☒ DŽUKA, J. – JENČOVÁ, A.: Prejavy násillia žiakov stredných škôl voči učiteľom –výsledky výskumu. In: *Pedagogické rozhľady*. 2005, č. 5, s. 18 – 21. ISSN 1335-0404
- ☒ HANESOVÁ, D.: Well-being ako jedno zo základných východísk sociálnej pedagogiky. In *Socialia 2022*. Banská Bystrica: 2022, s.17-26. ISBN 978-80-557-2012-8
- ☒ HERYNKOVÁ, M.: Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků. In V. Bělík et al. *Sociální patologie – vybraná ohrožení pedagogů*. Hradec Králové: 2022, s. 57 – 76. ISBN 978-80-7465-534-0
- ☒ HOLEČEK, V. – JIŘINCOVÁ, B. – MIŇHOVÁ, J.: Faktory ohrožení osobnosti učitele. In: *Učitelé a zdraví 3*. Brno: 2001, s. 51-87. ISBN 80-902653-7-5
- ☒ MAYER, K.: Supervízia v kontexte skvalitnenia výkonu pedagogickej profesie. In *Pedagogická profesia z aspektu vedy, výskumu a praxe*. Prešov: 2017, s. 92 – 99. ISBN 978-80-555-1972-2
- ☒ NEŠPOR, K.: *Přirozené způsoby zvládnání stresu*. Praha: 2019, 145 s. ISBN 978-80-7496-443-5
- ☒ NIKLOVÁ, M. – ŠAJGALOVÁ, M.: Pupils' Aggressive Behaviour towards Teachers in Elementary Schools in Slovakia. In: *The New Educational Review*. 2016, č. 4, s. 104 – 118. ISSN 1732-6729
- ☒ RUŽEKOVÁ, M. et al.: Stav zisťovania wellbeingu žiakov a učiteľov v školách. Priebežná správa. 2021/2022. Dostupné na: www.ssiba.sk
- ☒ ŠTĚTOVSKÁ, I. – SKALNÍKOVÁ, M. (2004). Sociální opora v kontextu proměn role učitele. In *Rozvoj české společnosti v Evropské unii IV, Psychologie a pedagogika: jedinec a společnost v procesu transformace a globalizace*. Matfyzpress, pp. 105-119. ISBN 80-86732-35-5
- ☒ ZELINA, M.: Učitel' v súradniciach času... In: *Pedagogické rozhľady*. 2021, č. 5, s. 41 – 42. ISSN 1335-0404

Subjektívny pocit šťastia študentov slovenských vysokých škôl

František BLANÁR

CVTI SR, oddelenie vysokých škôl

Abstrakt: hektický spôsob života a neustála snaha dosahovať nové osobné ciele môžu vytvárať stresové situácie, ktoré negatívne ovplyvňujú celkový pocit duševnej pohody jednotlivcov. Obdobie vysokoškolského štúdia na jednej strane predstavuje čas relatívnej slobody a možností seberealizácie. Na druhej strane pri orientácii na „výkon“ s cieľom zabezpečiť si do budúcnosti čo najlepšiu pozíciu na trhu práce, môže byť aj výrazným stresovým momentom, ktorý sa môže negatívne podpísať pod subjektívny pocit šťastia študentov. Predkladaná štúdia sa zameriava na prezentáciu základných výsledkov prieskumu EUROSTUDENT VIII za subjektívne hodnotenie pocitu šťastia vysokoškolských študentov na Slovensku.

Kľúčové slová: študenti vysokých škôl, šťastie, zdravotné znevýhodnenie.

Úvod

Prezentované informácie v článku vychádzajú z údajov zozbieraných v medzinárodnom prieskume EUROSTUDENT. Prieskum je zameraný na sociálne a ekonomické dimenzie vysokoškolského vzdelávania a aktuálne prebieha už jeho ôsme kolo, v rámci ktorého bol zber údajov uskutočnený na konci letného semestra 2021/2022. Cieľovou skupinou prieskumu boli študenti prvého a druhého stupňa, študujúci v dennej alebo externej forme vo všetkých typoch vysokých škôl.¹ Okrem série otázok, ktoré súviseli priamo s vysokoškolským štúdiom, bol v dotazníku venovaný priestor aj problematike fyzického a duševného zdravia, ako aj celkovému pocitu duševnej pohody. V predkladanom príspevku sa zameriame práve na subjektívny pocit šťastia študentov slovenských vysokých škôl.

Subjektívny pocit šťastia

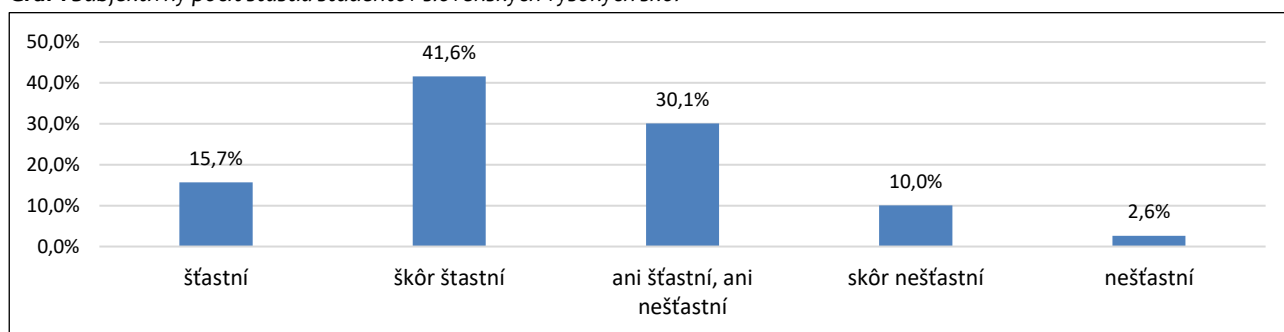
Ak budeme vychádzať zo všeobecnej definície šťastia, ako ľudského zážitku radosti spätého s vyplnením životných prianí, nádejí a so stavom vnútornej spokojnosti², tak sa dopracujeme k tomu, že sa snažíme uchopiť a merať niečo nanajvýš subjektívne, čo je v oveľa menšej miere závislé od vonkajšieho stavu vecí ako by sa na prvý pohľad mohlo zdať a je skôr determinované našim vzťahom voči tomuto stavu, teda vnútorným prežívaním. Je teda otázne, či je vôbec možné niekedy hovoriť o objektívnom šťastí, ak to je vo svojej vlastnej povahe naviazané na subjektívne prežívanie. Ďalej prezentované výsledky teda prinášajú sebahodnotenie úrovne vlastného pocitu šťastia respondentov podľa vybraných triediacich znakov, pričom je nutné brať na zreteľ, že prezentované kategórie nevyhnutne nemusia predstavovať (primárnu) príčinu úrovne daného subjektívneho pocitu. Ide v prvom rade o základný popis zistení, z nich niektorým bude možno vhodné v budúcnosti venovať osobitnú pozornosť.

¹ Z prieskumného súboru boli na základe medzinárodnej metodiky vynechaní študenti tretieho stupňa, ako aj študenti prvých dvoch stupňov, ktorí vysokoškolské štúdium absolvovali v rámci svojho povolania v silových zložkách štátu (polícia a armáda), pretože sú to špecifické skupiny študentov, ktoré prieskum nepokrýva.

² Olšovský J.: Slovník filosofických pojmů současnosti. ACADEMIA, Praha 2005, str. 208.

V prieskume sa študenti slovenských vysokých škôl na prvých dvoch stupňoch terciárneho vzdelávania ohodnotili v 15,7 % ako šťastní. Najpočetnejšou skupinou boli respondenti, ktorí sa identifikovali ako „skôr šťastní“ (41,6 %). 10 % opýtaných sa označilo za skôr nešťastných a 2,6 % za vyslovene nešťastných. Takmer tretina respondentov sa vyjadrila neutrálne, že nie sú ani šťastní, ani nešťastní.

Graf 1 Subjektívny pocit šťastia študentov slovenských vysokých škôl



Zdroj údajov: CVTI SR, prieskum EUROSTUDENT VIII. Vlastné výpočty.

Podľa pohlavia sa muži častejšie zaradzovali do kategórií skôr nešťastní/nešťastní (resp. šťastní), pričom u žien bolo častejšie zastúpené hodnotenie „skôr šťastní“ a neutrálna odpoveď na otázku o subjektívnom pocite šťastia.

Tabuľka 1 Subjektívny pocit šťastia študentov vysokej školy podľa pohlavia

	Ženy	Muži
Šťastní	14,9%	17,6%
Skôr šťastní	42,2%	40,7%
Ani šťastní, ani nešťastní	31,4%	27,0%
Skôr nešťastní	9,3%	11,3%
Nešťastní	2,2%	3,4%
Spolu	100,0%	100,0%

Zdroj údajov: CVTI SR, prieskum EUROSTUDENT VIII. Vlastné výpočty.

Zatiaľ čo vo vekovej skupine študentov vysokých škôl do 21 rokov deklarovalo necelých 13 % opýtaných, že sú (skôr) nešťastní, vo vekovej skupine 22 až 25 rokov to bolo už 14,1 % a vo vekovej skupine 25 až 30 rokov 14,5 %. Posledné dve menované vekové kategórie pritom predstavujú skupiny študentov, ktorí končia štúdium na prvom, resp. druhom stupni terciárneho vzdelávania. Naproti tomu vo vekovej skupine nad vek 30 rokov sa označilo za (skôr) nešťastných iba 5,4 % respondentov. V kontexte vzorky prieskumu to boli predovšetkým študenti v externej forme štúdia, teda študenti, ktorí študujú na vysokej škole v prevažnej miere popri zamestnaní. Táto skupina respondentov sa aj v najvýraznejšej miere identifikovala ako (skôr) šťastná (72,7 %), pričom vo vekovej skupine 25 až 30 rokov bol podiel takto sa hodnotiacich respondentov na úrovni 58,3 %, zatiaľ čo vo zvyšných dvoch vekových kategóriách to bolo približne po 55 %.

Tabuľka 2 Subjektívny pocit šťastia študentov VŠ podľa veku

	Do 21 rokov	22 až 25 rokov	25 až 30 rokov	Viac ako 30 rokov	Spolu
Šťastní	13,0%	13,2%	19,6%	30,1%	15,7%
Skôr šťastní	42,1%	41,7%	38,7%	42,6%	41,7%
Ani šťastní, ani nešťastní	32,2%	31,0%	27,2%	21,9%	30,1%
Skôr nešťastní	10,2%	11,3%	10,6%	4,2%	10,0%
Nešťastní	2,4%	2,8%	3,9%	1,2%	2,6%
Spolu	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zdroj údajov: CVTI SR, prieskum EUROSTUDENT VIII. Vlastné výpočty.

Podľa celkového zdravotného stavu

sa potvrdil predpoklad, že študenti, ktorí označili svoj zdravotný stav ako veľmi dobrý rovnako výrazne častejšie deklarovali, že sa cítia byť šťastní/skôr šťastní (75,5 %), pričom študenti, ktorí svoj celkový zdravotný stav označili ako veľmi zlý sa označili za šťastných, resp. skôr šťastných iba v 22,2 % prípadov. Pre porovnanie študenti, ktorí svoj zdravotný stav označili ako veľmi dobrý sa zároveň označili za vyslovene nešťastných iba v 0,4 % prípadov, zatiaľ čo v skupine študentov s veľmi zlým zdravotným stavom bol podiel nešťastných až na úrovni 22,2 %.

Tabuľka 3 Subjektívny pocit šťastia študentov VŠ podľa celkového zdravotného stavu

	Celkový zdravotný stav				
	veľmi dobrý	dobry	priemerný	zlý	veľmi zlý
Šťastní	30,0%	13,5%	9,4%	6,2%	11,1%
Skôr šťastní	45,5%	48,4%	35,4%	23,6%	11,1%
Ani šťastní, ani nešťastní	19,8%	28,8%	37,0%	37,1%	22,2%
Skôr nešťastní	4,3%	7,7%	15,5%	22,7%	33,3%
Nešťastní	0,4%	1,6%	2,8%	10,4%	22,2%
Spolu	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zdroj údajov: CVTI SR, prieskum EUROSTUDENT VIII. Vlastné výpočty.

Podľa závislosti od zdroja príjmu

sa najčastejšie označovali za (skôr) nešťastných študenti, ktorých príjem bol závislý od verejnej podpory (sociálne štipendium a pod.). Zatiaľ čo v skupine, ktorá mala pokryté výdavky vlastnými príjmami bol podiel (skôr) nešťastných na úrovni necelých 13 %, u študentov závislých od verejnej podpory to bolo až 21,1 %. Na opačnom spektre boli študenti s inými, detailne nešpecifikovanými príjmami, ktorí sa v 59,5 % prípadov označili za (skôr) šťastných. Za nimi nasledovali študenti s vlastným príjmom ako primárnym zdrojom príjmu (58,2 %) a študenti závislí od podpory rodiny (57,6 %).

Tabuľka 4 Subjektívny pocit šťastia študentov VŠ podľa závislosti od zdroja príjmu

	Závislosť od zdroja príjmu			
	rodina	vlastný príjem	verejná podpora študentov	iné
Šťastní	14,2%	16,5%	13,5%	13,3%
Skôr šťastní	43,4%	41,7%	34,6%	46,2%
Ani šťastní, ani nešťastní	28,6%	29,0%	30,8%	25,7%
Skôr nešťastní	11,1%	9,4%	17,3%	10,8%
Nešťastní	2,8%	3,4%	3,8%	4,0%
Spolu	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zdroj údajov: CVTI SR, prieskum EUROSTUDENT VIII. Vlastné výpočty.

Podľa oblasti štúdia³

študentov slovenských vysokých škôl sa najčastejšie identifikovali ako (skôr) šťastní študenti z oblasti služieb (61,9 %), pričom najmenej často sa vnímali ako (skôr) šťastní študenti z oblasti poľnohospodárstva, lesníctva, rybárstva a veterinárstva (17,4 %). Títo študenti uviedli v 17,4 % prípadov, že sú (skôr) nešťastní, pričom v negatívnom hodnotení vlastného pocitu šťastia ich predstihli iba študenti informačných a komunikačných technológií, kde 17,8 % z nich uviedlo, že sa cítia byť (skôr) nešťastní.

Podrobný prehľad podľa jednotlivých skupín vzdelávania je prezentovaný v tabuľke 5.

³ V prieskume boli oblasti štúdia pre medzinárodnú porovnatelnosť spracované na úrovni ISCED Field of Education and training 2013. Podrobnosti o štatistickej klasifikácii pozri napr.: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-fields-of-education-and-training-2013-en.pdf>

Tabuľka 5 Subjektívny pocit šťastia študentov VŠ podľa oblasti vzdelávania

Oblasti vzdelávania*	Šťastní	Skôr šťastní	Ani šťastní, ani nešťastní	Skôr nešťastní	Nešťastní
Pedagogika	15,4%	44,2%	29,2%	8,4%	2,8%
Umenia a humanitné odbory	16,3%	37,7%	29,3%	14,8%	2,0%
Spoločenské vedy, žurnalistika a informácie	12,0%	45,0%	30,1%	10,4%	2,5%
Podnikanie, administratíva/správa/riadenie a právo	17,0%	42,5%	29,7%	8,1%	2,8%
Prírodné vedy, matematika a štatistika	11,6%	44,9%	30,5%	10,7%	2,3%
Informačné a komunikačné technológie (IKT)	12,4%	42,9%	26,9%	14,4%	3,4%
Inžinierstvo/strojárstvo, výroba a výstavba	13,5%	39,9%	31,5%	11,4%	3,7%
Poľnohospodárstvo, lesníctvo, rybárstvo a veterinárstvo	12,3%	35,2%	35,2%	15,5%	1,8%
Zdravie a sociálne zabezpečenie	19,7%	38,4%	30,9%	8,8%	2,1%
Služby	18,9%	43,0%	31,1%	4,9%	2,0%

Zdroj údajov: CVTI SR, prieskum EUROSTUDENT VIII. Vlastné výpočty.

* Oblasť vzdelávania podľa medzinárodnej klasifikácie ISCED Field of Education and training 2013.

Súhrn

V prieskume EUROSTUDENT VIII väčšina (57,3 %) respondentov – študentov slovenských vysokých škôl na prvom, resp. druhom stupni deklarovala, že sa cíti byť šťastná, resp. skôr šťastná. Podľa pohlavia neboli zaznamenané výrazné rozdiely, pričom muži inklinovali skôr ku krajným hodnoteniam, zatiaľ čo ženy častejšie uvádzali neutrálne stanovisko. Podľa vekových skupín deklarovali v najvyššej miere pozitívny pocit šťastia respondenti vo vekovej kategórii nad 30 rokov a k negatívnejšiemu hodnoteniu sa prikláňali skôr študenti vo vekových kategóriách zodpovedajúcich obdobiu ukončenia štúdia na jednotlivých stupňoch. Podľa zdrojov príjmov najnegatívnejšie hodnotili pocit vlastného šťastia študenti, ktorí boli do určitej miery odkázaní od nejakej formy štátnej podpory. Prekvapivým zistením bolo, že podľa oblastí vzdelávania sa najčastejšie identifikovali ako nešťastní, resp. skôr nešťastní študenti informačných a komunikačných technológií. V súčasnej digitálnej dobe si toto zistenie zaslúži detailnejšiu pozornosť.

Vybrané výsledky z výskumu zameraného na šikanovanie a kyberšikanovanie v základných a stredných školách

Mária JANKOVÁ

CVTI SR, Bratislava

Abstrakt: článok prezentuje vybrané výsledky z výskumu medzi žiakmi základných a stredných škôl zamerané na skúsenosť žiakov so šikanovaním a kyberšikanovaním v škole a rovesníckej skupine a prevenciu týchto negatívnych javov. Pozornosť je venovaná aj rozdielom podľa typu školy, pohlavia, veku, veľkosti bydliska, kraja, vrátane porovnania výsledkov s predchádzajúcimi zisťovaniami.

Kľúčové slová: šikanovanie, kyberšikanovanie, obeť, svedok, agresor, prejavy, preventívne aktivity, socio-demografické rozdiely.

Úvod

Najčastejším prípadom, ktorí žiaci základných a stredných škôl ako porušenie ľudských práv a práv dieťaťa v školskom prostredí identifikovali, bolo šikanovanie (T. Runa, 2022). Počas školskej dochádzky sa s týmto negatívnym javom stretáva významná časť žiakov a táto skúsenosť môže negatívne ovplyvniť ich ďalší vývoj. Negatívnymi následkami sú ohrození predovšetkým žiaci, ktorí patria k obetiam, ale rizikom je aj pre tých, ktorí šikanujú iné osoby (L. Kollerová, A. Pospíšilová, P. Janošová, 2020).

Z piatich štátov susediacich so Slovenskom (28 %), patríme spolu s Českou republikou (30 %) ku krajinám s najvyššou mierou výskytu tohto negatívneho javu (Rakúsko: 23 %, Poľsko: 26 %, Ukrajina: 22 %, Maďarsko: 23 %) (OECD, 2019). O riešenie tohto problému sa zaujímajú nielen učitelia, rodičia, tvorcovia školských politík, médiá, ale aj odborníci s cieľom nájsť spôsob ako tomuto problému predchádzať. Mapovanie problematiky šikanovania v školách sa dlhodobo realizuje oddelením prevencie a výskumov v oblasti mládeže CVTI SR (predtým ÚIPŠ). Výskum *Šikanovanie, kyberšikanovanie a prejavy intolrancie v základných a stredných školách* vyplýval z Akčného plánu riešenia šikanovania v školách a školských zariadeniach na roky 2022 – 2023. Článok prezentuje vybrané zistenia z uvedeného výskumu. Kompletné výsledky sú súčasťou záverečnej správy z výskumu¹.

Zber dát sa uskutočnil metódou dotazníkového zisťovania v októbri až novembri 2022 vo všetkých krajoch SR prostredníctvom profesionálnej agentúry. Výberový súbor tvorili žiaci 7., 8. a 9. ročníkov základných škôl (bez špeciálnych ZŠ) a žiaci 1., 2. a 3. ročníkov všetkých typov stredných škôl. Výberový súbor žiakov spĺňal kritériá reprezentatívnosti vzhľadom na základný súbor žiakov základných a stredných škôl vo veku od 12 do 18 rokov. Súbor bol vytvorený voľným kvótnym výberom so znáhodnením v ostatnom kroku. Štatisticky bolo spracovaných 1 969 dotazníkov, 1 009 dotazníkov od žiakov základných škôl a 960 dotazníkov od žiakov stredných škôl.

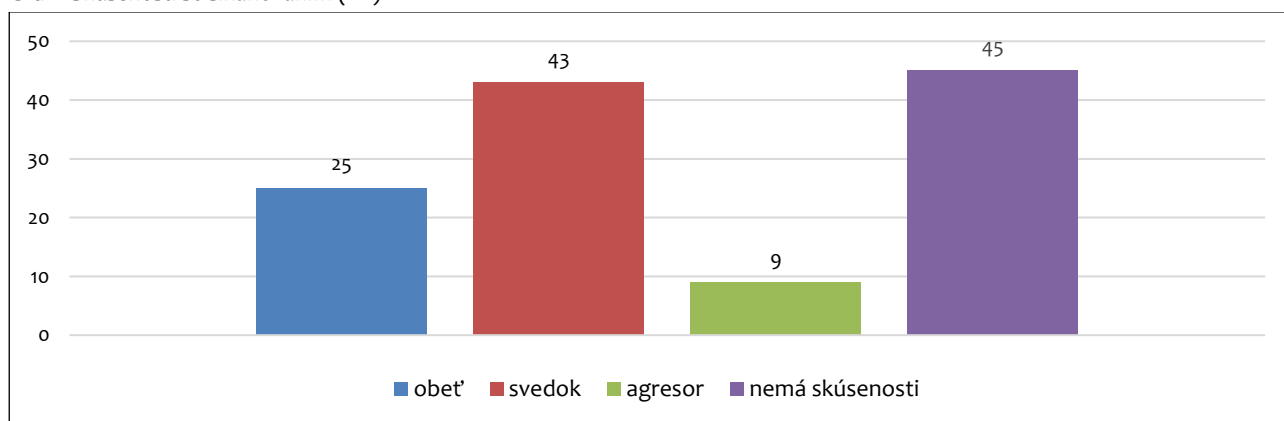
¹ JANKOVÁ, M.: Šikanovanie, kyberšikanovanie a prejavy intolrancie v základných a stredných školách. Záverečná správa z výskumu, Bratislava : CVTI SR, 2023.

Výsledky zisťovania

Prostredníctvom dotazníka sme u žiakov zisťovali, či mali skúsenosti so šikanovaním a s akými konkrétnymi prejavmi šikanovania sa stretli. Výsledky ukázali, že necelá polovica (45 %) opýtaných nemala doteraz so šikanovaním žiadne skúsenosti. Naopak, obeťou tohto negatívneho javu, sa dosiaľ stalo 25 % žiakov základných a stredných škôl, k útočníkom patrilo 9 % a 43 % opýtaných bolo svedkom šikanovania inej osoby.

Pri obetiach sa potvrdili rozdiely podľa kraja. Osobnú skúsenosť so šikanovaním mala necelá tretina respondentov pochádzajúca z Bratislavského (32 %) a Prešovského kraja (29 %), štvrtina opýtaných zo Žilinského a Banskobystrického kraja (zhodne po 26 %) a približne pätina oslovených žiakov v Košickom, Trnavskom (zhodne po 22 %), Nitrianskom (20%) a v Trenčianskom kraji (19 %).

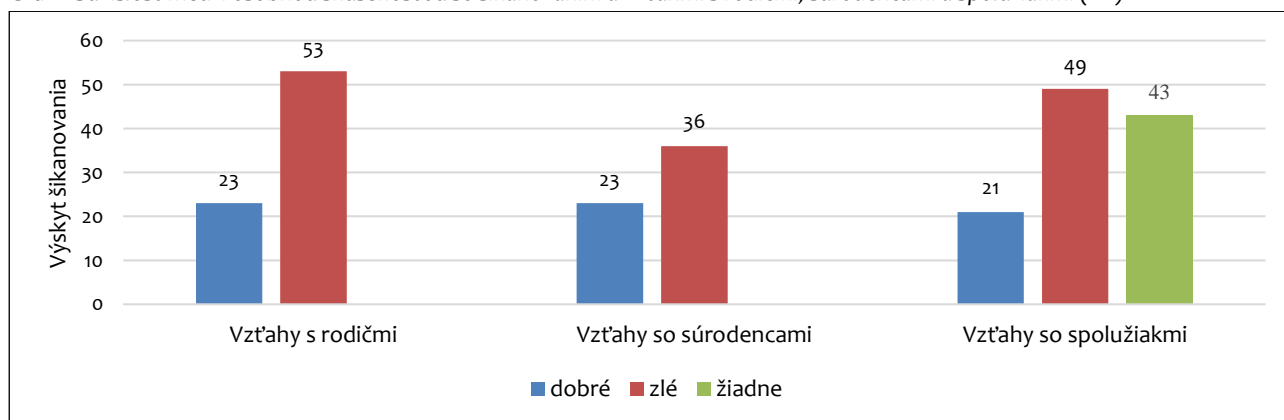
Graf 1 Skúsenosti so šikanovaním (v %)



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

Ďalšia analýza potvrdila menšiu súvislosť s typom rodiny, pričom vo vyššej miere mali osobné skúsenosti so šikanovaním respondenti vyrastajúci so starými rodičmi, v detských domovoch, so staršími súrodencami (39 %), žiaci z neúplných (31 %) a doplnených rodín (30 %) než respondenti vyrastajúci s oboma rodičmi (23 %). Žiaci základných a stredných škôl, ktorí nemali doma vytvorené pozitívne vzťahy s rodičmi a súrodencami, mali vo vyššej miere osobnú skúsenosť so šikanovaním (graf 2).

Graf 2 Súvislosť medzi osobnou skúsenosťou so šikanovaním a vzťahmi s rodičmi, súrodencami a spolužiakmi (v %)



Výskyt šikanovania bol ovplyvňovaný aj vzťahom k spolužiakom a súdržnosťou kolektívu v triede. Žiaci, ktorí mali s rovesníkmi v triede dobré vzťahy (21 %), sa stali obeťou šikanovania vo výrazne menšej miere ako opýtaní, ktorí vzťahy so spolužiakmi hodnotili negatívne (49 %), alebo s nimi nemali vytvorené žiadne vzťahy (43 %). Žiaci, ktorí hodnotili svoju triedu ako dobrý kolektív (20 %), mali v menšej miere osobné skúsenosti so šikanovaním ako žiaci, ktorí uviedli, že ich kolektív nie je súdržný (39 %).

Potvrdil sa aj vzťah medzi mierou šikanovania a indexom hodnotenia učiteľov (IHU)² a vnímaním školskej klímy. Žiaci, ktorí boli obeťou tohto negatívneho javu, hodnotili prístup učiteľov nepriaznivejšie (IHU: 60 %) než respondenti, ktorí nemali osobnú skúsenosť so šikanovaním (IHU: 68 %). Oslovení žiaci základných a stredných škôl, ktorí sa cítili v škole dobre (22 %), v menšom počte uvádzali, že boli obeťou šikanovania, než respondenti, ktorí vnímali školskú klímu negatívne (39 %).

Prezentované zistenia ukázali, že pokiaľ dieťa nemá dobré medziľudské vzťahy v rodine, nevie si vybudovať dobré vzťahy ani vo svojom širšom okolí, a teda ani v školskom prostredí. A rovnako je zrejmé, že dobré vzťahy s rovesníkmi v triede ovplyvňujú pozitívne vnímanie dochádzky do školy ako aj celkovú školskú klímu.

Pri rizikových faktoroch v domácom prostredí sa ukázalo (tabuľka 1), že obeť šikanovania vo vyššej miere nemohli doma slobodne vyjadriť svoje názory, mali nedostatok súkromia, boli trestané ponižujúcim a ubližujúcim spôsobom, nemohli sa stretávať s ľuďmi, ktorých majú radi, dospelí im v rodine viac ubližovali ako ich vychovávali, mali ľahký prístup k alkoholu alebo drogám, častejšie nemali prístup k lekárskej starostlivosti a boli vo vyššom počte sexuálne obťažované.

Tabuľka 1 Súhlas s výrokmi podľa výskytu šikanovania (v %)

	Obet' šikanovania	
	áno	nie
Môžem bez problémov vyjadriť svoj názor. ***	81	9 4
Mám pocit, že nemám ani trochu súkromia. ***	34	21
Môžem sa dostať ku všetkým informáciám, ktoré sú potrebné pre môj vek.	89	9 4
Často som trestaný/á spôsobom, ktorý ma ponižuje a ubližuje mi. ***	12	5
Často mi chýbajú peniaze.	30	2 6
Môžem sa stretávať s ľuďmi, ktorých mám rád/a. ***	90	9 5
Dospelí mi viac ubližujú než ma vychovávajú. ***	14	5
Popri povinnostiach mi neostáva čas na oddych.	28	23
Nikto ma nenúti fyzickým alebo psychickým nátlakom zmeniť názory.	63	68
Mám ľahký prístup k alkoholu a/alebo drogám. ***	23	14
Keď som chorý/á, dospelí ma zavedú k lekárovi, alebo sa iným spôsobom o mňa postarajú. ***	91	97
Mám pocit, že som bol/a určitým spôsobom sexuálne obťažovaný/á. ***	13	4
Nikto mi nebráni v učení, v chodení do školy.	86	91
Som nútený/á pracovať a zarábať peniaze aj keď s tým nesúhlasím.	6	3
Som nútený/á mať sexuálny styk za peniaze.	3	1
Som nútený/á k uzavretiu manželstva.	3	1

Poznámka: % údaj vyjadruje súčet kategórií „rozhodne súhlasím“ a „skôr súhlasím“

***= Štatisticky významné rozdiely $p < 0,001$

** = $p < 0,01$

* = $p < 0,05$

Pri útočníkoch sa potvrdili rozdiely podľa pohlavia. Častejšie sa ako agresori identifikovali chlapci (12 %) než dievčatá (6 %). Podrobnejšia analýza ukázala, že k agresorom vo vyššom počte patrili žiaci, ktorí mali zlé (15 %) alebo žiadne vzťahy k spolužiakom (20 %) ako tí, ktorí si s rovesníkmi v triede rozumeli (8 %). Pri porovnaní rozdielov podľa rizikových faktorov

² IHU bol skonštruovaný z deviatich parciálnych zložiek, ktorými boli dôvera k učiteľovi, sloboda prejavu názor, ochota poradiť v osobných problémoch, priznanie chyby učiteľom, používanie humoru, záujem o problémy žiakov, spravodlivosť, ochota vysvetliť veci a pochvala za dobré výsledky. Nadobúdal hodnoty od 0 % do 100 % a vyjadroval mieru naplnenia ideálneho stavu.

v rodinnom prostredí sa zistilo, že agresormi spomedzi žiakov základných a stredných škôl boli častejšie respondenti, ktorí mali ľahký prístup k alkoholu a/alebo drogám (41 %; nie: 14%) a ktorí uviedli, že boli v rodine sexuálne obťažovaní (15 %; nie: 5 %).

Z porovnaní výsledkov vyplýva, že od roku 2005

klesol počet žiakov základných a stredných škôl, ktorí sa doteraz so šikanovaním nestretli (pokles o 6 p. b.). Zvýšil sa počet opýtaných, ktorí patrili k obetiam, svedkom, ako aj útočníkom. V porovnaní s údajmi z roku 2020 sa mierne zvýšil počet respondentov, ktorí patrili k obetiam, aj útočníkom a naopak, došlo k miernemu poklesu počtu žiakov, ktorí boli svedkami tohto negatívneho javu. Príčinou zhoršenia situácie v miere výskytu šikanovania môžu byť negatívne dopady zatvorených škôl zapríčinené pandémiou Covid-19.

Tabuľka 2 Porovnanie výsledkov za roky 2005, 2009, 2014, 2020 a 2022 (v %)

Skúsenosti so šikanovaním	2005	2009	2014	2020	2022
Obet' šikanovania	13	5	21	22	25
Svedok šikanovania	42	30	55	46	43
Agresor	5	3	10	5	9
So šikanovaním nemá skúsenosti	51	65	35	44	45

Poznámka: N (2005)=2 383, N (2009)=1 223, N (2014)=2 705, N (2020)=2 561 a N (2022)=2 397

Zdroj: CVTI SR (ÚIPŠ)

Súčet presahuje 100 % pre možnosti uvedenia viacerých odpovedí.

Pod pojmom šikanovanie sa chápe široký okruh prejavov správania sa jednotlivca alebo skupiny osôb. Zahŕňa slovné ponižovanie, nadávanie a neustále kritizovanie, výsmech, hrubé žarty, vydieranie, obmedzovanie osobnej slobody, pohŕdanie, poškodzovanie oblečenia a osobných vecí až po fyzické napadnutie (Kolár, 1997). Respondentom, žiakom základných a stredných škôl, bola predložená škála deviatich prejavov násillia, s cieľom zistiť, či ich osobne zažili vo vzájomnej komunikácii a kontakte nielen s rovesníkmi (spolužiaci a kamaráti), ale aj s dospelými (učitelia). Z výsledkov vyplýva, že žiaci sa najčastejšie osobne stretávali s prejavmi násillia v triednom kolektíve, v rovesníckej skupine, v najnižšej miere zo strany učiteľov.

V triednom kolektíve zažili žiaci základných a stredných škôl najčastejšie vulgárne nadávky (44 %), ironické poznámky a výsmech (36 %), v nižšej miere ich spolužiaci ignorovali (17 %) a fyzicky napadli (12 %). Takmer každému desiatemu respondentovi zničili osobné veci (9 %), vyhrážali sa, dávali nezmyselné príkazy, ktoré museli vykonať (zhodne po 8 %), vymáhali od nich rôzne veci a sexuálne ich obťažovali (zhodne po 7 %). Druhostupňové triedenie ukázalo výraznejšie rozdiely medzi žiakmi základných a stredných škôl iba pri ničení osobných vecí, s ktorým mali častejšie osobné skúsenosti žiaci základných škôl (12 %, SŠ: 6 %). Rodové rozdiely sa ukázali iba pri vulgárnych nadávkach, s ktorými sa vo vyššej miere stretli chlapci (49 %) než dievčatá (40 %). Viac rozdielov sa zistilo podľa veku a kraja. Fyzické útoky a ničenie osobných vecí najčastejšie zažili opýtaní vo veku 12 a 13 rokov. S urážkami a ignorovaním sa stretli najmä 12, 13 a 18-roční respondenti a s vulgárnymi nadávkami žiaci vo veku 13 rokov.

Tabuľka 3 Prejavy šikanovania a agresívneho správania zo strany spolužiakov za posledný rok podľa kraja (v %)

	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
Vulgárne nadávky ***	55	47	45	39	36	37	48	44
Irónia, výsmech ***	47	37	36	37	29	28	39	35
Ignorovanie ***	23	13	19	15	18	19	20	9
Fyzický útok ***	20	9	10	13	7	8	15	10
Ničenie osobných vecí ***	14	5	12	8	9	8	12	6
Vyhrážky a zastrašovanie ***	11	7	6	9	5	8	14	6
Vymáhanie vecí	10	5	6	7	7	5	8	6
Sexuálne obťažovanie	8	11	8	7	5	8	11	4
Nezmyselné príkazy	8	6	8	10	6	7	11	8
Iné	14	6	11	12	23	0	10	3

Poznámka: % údaj vyjadruje kladné odpovede respondentov

***= Štatisticky významné rozdiely $p < 0,001$

** = $p < 0,01$, * = $p < 0,05$

Pri pohľade na rozdiely podľa kraja (tabuľka 3) sa ukázalo, že s vulgárnymi nadávkami, ironizovaním a aj fyzickými útokmi sa najčastejšie stretli žiaci základných a stredných škôl žijúci v Bratislavskom kraji. Vyhrážanie a zastrašovanie zo strany spolužiakov sa v najvyššom počte zaznamenalo u respondentov v Prešovskom kraji. Ničenie osobných vecí zažili najmä opýtaní z Bratislavského, Prešovského a Trenčianskeho kraja. Najviac uvádzali ignoráciu a vylúčovanie z kolektívu respondenti v Bratislavskom, Prešovskom, Trenčianskom a Banskobystrickom kraji.

Zo strany učiteľov sa stali žiaci základných a stredných škôl, podľa ich vyjadrení, najmä terčom ironických poznámok (10 %), museli vykonávať nezmyselné príkazy (7 %), vulgárne im nadávali a vyhrážali sa im (zhodne po 6 %). V nižšom počte zažili respondenti od svojich pedagógov ignorovanie (3 %), ničenie osobných vecí, sexuálne obťažovanie (zhodne po 2 %), vymáhanie osobných vecí a fyzické útoky (zhodne po 1 %). Porovnaním výpovedí žiakov základných a stredných škôl pri skúsenosti so šikanovaním a agresívnym správaním zo strany pedagógov sa zistilo, že ironické poznámky a výsmech, ignoráciu, vykonávanie nezmyselných príkazov a sexuálne obťažovanie zažili vo vyššej miere žiaci stredných ako základných škôl. S urážkami a výsmechom, nezmyselnými príkazmi, ignorovaním a sexuálnym obťažovaním sa častejšie osobne stretli 16, 17 a 18-roční respondenti. Podrobnejšou analýzou podľa kraja sa zistilo, že vyhrážanie a zastrašovanie dominovalo v školách Prešovského (10 %), Nitrianskeho (7 %) a Banskobystrického kraja (7 %; BA: 5 %, TT: 6 %, TN: 5 %, ZA: 3 %, KE: 2 %).

Podobná situácia ako u spolužiakov bola zistená aj zo strany kamarátov respondentov, i keď mali nižšie hodnoty. Opýtaní sa v rovesníckej skupine najčastejšie stretli s vulgárnymi nadávkami (38 %) a ironickými poznámkami (27 %). Menej žiakov základných a stredných škôl zažilo zo strany svojich kamarátov ignorovanie (13 %), fyzické napadnutie (11 %), sexuálne obťažovanie (8 %), ničenie osobných vecí, vyhrážky a vydávanie nezmyselných príkazov (zhodne po 7 %) a ich vymáhanie (6 %). Od kamarátov sa s vulgárnymi nadávkami stretávali najmä chlapci.

Štatisticky významné rozdiely sa potvrdili aj vzhľadom na vek a kraj bydliska respondentov. A tak výsmech a urážky zažili najmä starší, 17- a 18-roční. Vulgarizmy v partii kamarátov dominovali najmä u žiakov základných a stredných škôl v Bratislavskom kraji, kde sa s uvedeným správaním v partii osobne stretla polovica respondentov (51 %, TT: 35 %, TN: 40 %, NR: 38 %, ZA: 30 %, BB: 33 %, PO: 42 %, KE: 38 %). Ironický posmech a poznámky častejšie uvádzali respondenti v Bratislavskom (35 %) a Nitrianskom kraji (34 %; TT: 22 %, TN: 26 %, ZA: 24 %, BB: 20 %, PO: 30 %, KE: 28 %). Vylúčovaniu z kolektívu najčastejšie čelili žiaci z Bratislavského (18 %), Prešovského (16 %) a Trenčianskeho kraja (15 %; TT: 8 %, NR: 14 %, ZA: 14 %, BB: 11 %, KE: 9 %). Respondentom z Bratislavského (12 %) a Prešovského kraja (11 %) sa vo vyššej miere vyhrážali (TT: 6 %, TN: 5 %, NR: 7 %, ZA: 4 %, BB: 5 %, KE: 4 %).

Porovnanie zistení

ukázalo, že od roku 2014 sa zlepšila situácia v triednom kolektíve pri vulgárnych nadávkach, urážkach, ničení osobných vecí, vyhrážkach a aj sexuálnom obťažovaní. Okrem toho, od roku 2014 klesol počet respondentov, ktorým pedagógovia vulgárne nadávali, vysmievali sa a dávali im nezmyselné príkazy a ktorých kamaráti sexuálne obťažovali. Z uvedených zistení je zrejmé, že v porovnaní s rokom 2014 sa najviac zlepšila situácia v triedach, kde poklesol výskyt piatich sledovaných foriem násillia z deviatich, zo strany učiteľov pri troch a najmenej pri kamarátoch, iba pri sexuálnom obťažovaní. V porovnaní s rokom 2020 sa výskyt jednotlivých foriem násillia výraznejšie nezmenil.

Tabuľka 4 Porovnanie výsledkov za roky 2014, 2020 a 2022 (v %)

Prejavy šikanovania a agresívneho správania	Spolužiaci			Učitelia			Kamaráti		
	2014	2020	2022	2014	2020	2022	2014	2020	2022
Vulgárne nadávky	51	41	44	10	6	6	39	37	38
Irónia, výsmech	43	37	36	16	10	10	28	29	27
Ignorovanie	17	16	17	5	2	3	10	11	13
Fyzický útok	14	11	12	3	1	1	10	10	11
Ničenie osobných vecí	16	9	9	3	1	2	8	6	7
Vyhrážky a zastrašovanie	12	9	8	9	5	6	7	7	7
Nezmyselné príkazy	8	7	8	11	7	7	7	7	7
Sexuálne obťažovanie	12	8	7	4	2	2	12	7	8
Vymáhanie vecí	10	7	7	2	1	1	7	5	6

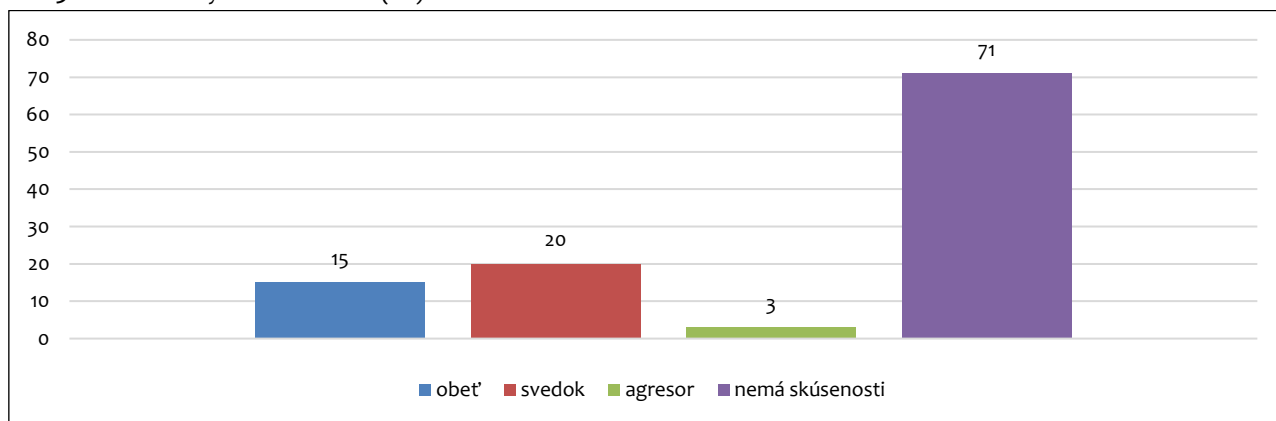
Poznámka: % údaj vyjadruje kladné odpovede respondentov.

Zdroj: CVTI SR

Kyberšikanovanie znamená šikanovať s využitím elektronických zariadení a internetu. Patrí sem ubližovanie telefonátmi a textovými správami a ubližovanie online, napr. s využitím odkazov, fotografií, videí v prostredí sociálnych sietí, komunikačných aplikácií a webových stránok. I keď sa preukázala súvislosť medzi elektronickým a klasickým šikanovaním, má niektoré svoje špecifiká. Sú nimi dostupnosť obeť, anonymita útočníka a publicita (L. Kollerová, A. Pospíšilová, P. Janošová, 2020). Tak ako pri klasickom šikanovaní, vo výskume sme sa žiakov pýtali na ich skúsenosti s kyberšikanovaním a s jeho prejavmi. Osobné skúsenosti s kyberšikanovaním potvrdilo 15 % žiakov základných a stredných škôl, 19 % dievčat a iba 11 % chlapcov.

Signifikantné rozdiely podľa typu školy (ZŠ/SŠ, GYM/SOŠ), veku, veľkosti bydliska a kraja sa nepotvrdili. Päťina opýtaných (20 %) bola pozorovateľom elektronického šikanovania inej osoby a 3 % pripustili, že boli v úlohe útočníka. S elektronickým šikanovaním nemalo žiadne skúsenosti 71 % opýtaných.

Graf 3 Skúsenosti s kyberšikanovaním (v %)



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

Druhohrupňové triedenie vo vzťahu k ostatným premenným potvrdilo súvislosť medzi výskytom kyberšikanovania a typom rodiny, vzťahmi so spolužiakmi, indexom hodnotenia učiteľov, školskou klímou a aj klasickým šikanovaním. Vo vyššej miere mali osobné skúsenosti s kyberšikanovaním opýtaní z neúplných (22 %) a doplnených rodín (21 %) alebo vyrastajúci so starými rodičmi, v detských domovoch, so staršími súrodencami (19 %), než respondenti z úplných rodín (13%). Obeťou kyberšikanovania boli častejšie respondenti, ktorí si so spolužiakmi nerozumeli (25 %), alebo nemali s nimi vytvorené žiadne vzťahy (20 %, dobré vzťahy: 14 %). Potvrdil sa aj vzťah medzi kyberšikanovaním a indexom hodnotenia učiteľov. Žiaci, ktorí boli obeťou tohto negatívneho javu, hodnotili prístup učiteľov nepriaznivejšie (IHU: 62 %) než tí respondenti, ktorí nemali osobnú skúsenosť s kyberšikanovaním (IHU: 66 %).

V súvislosti s vnímaním školskej klímy sa zistilo, že žiaci základných a stredných škôl, ktorí sa cítili v škole dobre (13 %) v menšom počte uviedli, že mali osobné skúsenosti s kyberšikanovaním, než respondenti, ktorí vnímali školskú klímu negatívne (22 %). Potvrdila sa súvislosť medzi klasickým šikanovaním a kyberšikanovaním. Respondenti, ktorí boli šikanovaní pri osobnom kontakte, častejšie zažili aj elektronické šikanovanie prostredníctvom mobilu alebo na internete (áno: 49 %, nie: 20 %).

Porovnanie výsledkov

ukázalo, že od roku 2009 až po súčasnosť sa zdvojnásobil počet opýtaných, ktorí mali osobnú skúsenosť s kyberšikanovaním. Po náraste kyberšikanovania počas pandémie Covid-19 v roku 2020 došlo aktuálne k miernemu poklesu na približne podobnú úroveň ako v predpandemickom období (tabuľka 5). Avšak mierne sa zvýšil počet respondentov, ktorí boli pozorovateľmi tohto negatívneho javu. Za celé sledované obdobie sa nezmenil počet oslovených žiakov, ktorí patrili k agresorom.

Tabuľka 5 Porovnanie výsledkov za roky 2009, 2014, 2020 a 2022 (v %)

Skúsenosti s kyberšikanovaním	2009	2014	2020	2022
Obet' kyberšikanovania	6	12	18	15
Svedok kyberšikanovania	5	18	17	20
Agresor	3	3	3	3
S kyberšikanovaním nemá skúsenosti	89	73	70	71

Poznámka: N (2014)=2 341, N (2020)=2 350 a N (2022)=2 160

Zdroj: CVTI SR (ÚIPŠ)

Súčet presahuje 100 % pre možnosti uvedenia viacerých odpovedí.

Elektronické šikanovanie má rôzne formy a prejavy. Z odpovedí respondentov, ktorí priznali osobné skúsenosti s online agresiou vyplynulo, že najčastejšie zažili zosmiešňovanie (46 %), ohováranie a urážky, ponižovanie (zhodne po 45 %). V nižšom počte sa im agresor vyhrážal prostredníctvom mobilných telefónov a internetu a snažil sa ich zastrašiť (25%), posielal súkromné fotografie alebo videá bez dovolenia iným osobám (21 %), zverejnil súkromnú komunikáciu (18 %), vylúčil z komunikačnej skupiny (16 %) a sexuálne obťažoval (15 %). Každý desiaty opýtaný uviedol vylúčenie z online hry a krádež fotografií alebo videí z profilu (zhodne po 9 %). 7 % respondentov zažilo krádež alebo zneužitie hesla, vystupovanie na internete pod falošným profilom a 6 % krádež účtu alebo virtuálnych postáv a predmetov v online hre.

Tabuľka 6 Prejavy kyberšikanovania a online agresie za posledný rok (v %)

	Celá vzorka	ZŠ	SŠ	Chlapci	Dievčatá
Zosmiešňovanie	46	33	59	46	47
Ohováranie	45	38	52	37	50
Urážky, ponižovanie	45	32	58	39	50
Vyhrážky, zastrašovanie	25	21	30	24	27
Posielanie fotografií, videí iným osobám	21	21	21	21	21
Zverejnenie komunikácie	18	20	15	15	19
Vylúčenie zo skupiny na sociálnej sieti, komunikačnej aplikácii	16	19	13	12	18
Sexuálne obťažovanie	15	12	19	8	20
Vylúčenie z online hry	9	10	8	15	5
Krádež fotografií, videí z profilu	9	7	10	10	8
Krádež, zneužitie hesla	7	6	9	6	8
Vystupovanie pod falošným profilom	7	6	7	7	7
Krádež účtu, virtuálnych postáv a predmetov v online hre	6	8	5	8	5
iné	0,2	0	0,4	0	0,3

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

Stredoškólači zažili vo vyššej miere zosmiešňovanie, urážky, ponižovanie, zastrašovanie, ohováranie a sexuálne obťažovanie. Žiaci ZŠ sa častejšie stretli so zverejnením osobnej komunikácie bez súhlasu a s vylúčením zo skupiny na sociálnej sieti. Gymnazisti sa najčastejšie stretli s urážaním a ponižovaním (60 %; SOŠ: 56 %) a žiaci stredných odborných škôl zažili najmä zosmiešňovanie (60 %; GYM: 56 %). Gymnazistom častejšie zverejňovali komunikáciu s inou osobou (21 %; SOŠ: 12 %), žiakov stredných odborných škôl zase ohovárali (57 %; GYM: 43 %), vyhrážali sa im a zastrašovali (33 %; GYM: 24 %), posielali súkromné fotografie alebo videá iným osobám (24 %; 16 %) a sexuálne obťažovali (21 %; GYM: 15 %).

Dievčatá sa častejšie stretli s ohováraním, urážkami a ponižovaním, sexuálnym obťažovaním a vylúčením zo skupiny na sociálnej sieti alebo v komunikačnej aplikácii. Chlapci vo vyššom počte uvádzali iba vylúčenie z online hry. Respondenti vo veku 13, 15, 16 a 18 rokov sa najčastejšie stretli s urážkami a ponižovaním, zatiaľ čo 12- a 17-roční opýtaní uvádzali v najvyššej miere zosmiešňovanie a 14-roční ohováranie. Sexuálne obťažovanie zažili najmä respondenti vo veku 18 a 15 rokov. Zastúpenie ostatných prejavov je v tabuľke 7.

Tabuľka 7 Prejavy kyberšikanovania a online agresie za posledný rok podľa veku (v %)

	12	13	14	15	16	17	18
Zosmiešňovanie	50	30	30	58	49	61	55
Ohováranie	39	36	40	50	44	52	60
Urážky, ponižovanie	31	40	27	61	58	49	60
Vylúčenie zo skupiny na sociálnej sieti, komunikačnej aplikácii	25	20	17	19	16	7	13
Vyhrážky, zastrašovanie	22	17	20	29	33	29	25
Posielanie fotografií, videí iným osobám	19	26	18	26	26	17	18
Vylúčenie z online hry	14	9	9	6	12	7	10
Zverejnenie komunikácie	14	26	19	15	16	15	13
Sexuálne obťažovanie	11	7	14	22	17	16	23
Krádež účtu, virtuálnych postáv a predmetov v online hre	8	9	9	4	5	4	5
Krádež fotografií, videí z profilu	6	4	10	7	9	11	10
Krádež, zneužitie hesla	6	7	3	6	7	9	13
Vystupovanie pod falošným profilom	6	6	9	6	5	10	5
Iné	0	0	0	0	0	1	0

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

Respondenti z najmenších obcí (53 %) a zo stredne veľkých miest (50 %) zažili v najvyššom počte urážky a ponižovanie a v obciach (46 %), v malých (48 %) a veľkých mestách (49 %) zase ohováranie. S vyhrážkami a zastrašovaním sa pri kyberšikanovaní najčastejšie stretli opýtaní z najmenších obcí (31 %) a najväčších miest (32 %). Vo veľkých mestách v nižšom počte zažili sexuálne obťažovanie (8 %), zverejňovanie komunikácie s inou osobou bez súhlasu (11 %) a vystupovanie pod falošným profilom (4 %). Krádež identity (10 %) a krádež účtu v online hre alebo virtuálnych postáv a predmetov (9 %) bola najviac zastúpená u respondentov z malých miest.

So zosmiešňovaním sa pri kyberšikanovaní stretla väčšina respondentov z Nitrianskeho a Prešovského kraja, približne polovica z Bratislavského a Trenčianskeho kraja, v Košickom a Banskobystrickom kraji rovnako odpovedala iba tretina respondentov. Oslovení žiaci s trvalým bydliskom v Banskobystrickom a Žilinskom kraji zažili v najvyššom počte ohováranie a v Trnavskom a Košickom kraji zase urážky a ponižovanie. S vyhrážkami a zastrašovaním sa v menšej miere stretli žiaci z Trenčianskeho a Nitrianskeho kraja. Krádež identity na internete zažili najmä opýtaní v Prešovskom a Banskobystrickom kraji a sexuálne obťažovanie zas respondenti pochádzajúci z Prešovského a Trnavského kraja (tabuľka 8).

Tabuľka 8 Prejavy kyberšikanovania a online agresie za posledný rok podľa kraja (v %)

	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
Zosmiešňovanie	50	41	46	62	41	34	60	34
Urážky, ponižovanie	47	51	45	49	39	39	57	36
Ohováranie	40	49	48	35	43	56	51	41
Vyhrážky, zastrašovanie	30	31	13	18	25	31	25	34
Vylúčenie zo skupiny na sociálnej sieti, komunikačnej aplikácii	18	24	13	8	23	19	11	13
Posielanie fotografií, videí iným osobám	15	29	31	16	28	14	29	7
Zverejnenie komunikácie	15	16	18	16	28	20	19	8
Krádež účtu, virtuálnych postáv a predmetov v online hre	13	2	10	3	7	2	9	2
Sexuálne obťažovanie	13	22	12	10	13	15	29	10
Krádež fotografií, videí z profilu	12	8	10	3	5	12	9	10
Vylúčenie z online hry	8	8	12	8	12	10	9	3
Krádež, zneužitie hesla	5	4	5	2	7	12	17	7
Vystupovanie pod falošným profilom	2	2	10	5	7	10	12	5
iné	0	0	0	0	2	0	0	0

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

Porovnanie údajov

ukázalo, že od roku 2014 došlo k poklesu výskytu všetkých štyroch sledovaných prejavov online agresie. Najvýraznejšie sa prejavil pri urážkach a ponižovaní (-17 p. b.). Aj v porovnaní s rokom 2020 sa situácia zlepšila pri všetkých prejavoch kyberšikanovania, okrem zverejňovania komunikácie s inou osobou bez súhlasu, kde došlo k miernemu nárastu počtu prípadov. Situácia je lepšia najmä pri urážkach a ponižovaní (-35 p. b.), ohováraní (-29 p. b.) a zosmiešňovaní (-16 p. b.). Z uvedeného je zrejmé, že žiaci základných a stredných škôl sa síce v nižšom počte stretávali s väčšinou sledovaných prejavov kyberšikanovania a online agresie, avšak pribudli nové formy, najmä v oblasti hrania online hier.

Tabuľka 9 Porovnanie výsledkov za roky 2014, 2020 a 2022 (v %)

Prejavy kyberšikanovania a online agresie	2014	2020	2022
Zosmiešňovanie	N	62	46
Ohováranie	52	74	45
Urážky, ponižovanie	62	80	45
Vyhrážky, zastrašovanie	33	31	25
Posielanie fotografií, videí iným osobám	N	23	21
Zverejnenie komunikácie	N	14	18
Vylúčenie zo skupiny na sociálnej sieti, komunikačnej aplikácii	N	N	16
Sexuálne obťažovanie	18	19	15
Vylúčenie z online hry	N	N	9
Krádež fotografií, videí z profilu	N	17	9
Krádež, zneužitie hesla	N	9	7
Vystupovanie pod falošným profilom	N	N	7
Krádež účtu, virtuálnych postáv a predmetov v online hre	N	N	6
Iné	4	-	0,2

Poznámka: N (2014)=1 050, N (2020)=2 173 a N (2022)=1 318; N=nesledovalo sa

Zdroj: CVTI SR

Súčet presahuje 100 % pre možnosti uvedenia viacerých odpovedí.

Prevenčia v oblasti šikanovania predstavuje súbor opatrení, ktoré eliminujú vznik šikanovania alebo spomaľujú jeho vývoj. V užšom ponímaní je chápaná ako realizácia preventívnych činností – aktivít, programov, modulov a iných foriem, ktoré sú špecificky zamerané na problematiku šikanovania (VÚDPaP a ŠPÚ, 2022). Na otázku, či respondenti v škole absolvovali preventívne aktivity zamerané na šikanovanie a/alebo kyberšikanovanie, odpovedalo kladne 68 % opýtaných. Nezúčastnilo sa ich až 32 % respondentov.

Tabuľka 10 Účasť na preventívnych aktivitách (v %)

	Celá vzorka	ZŠ	SŠ	Ch	D	12	13	14	15	16	17	18
Áno	68	62	75	65	72	50	64	65	73	75	76	69
Nie	32	38	25	35	28	50	36	35	27	25	24	31

Aktivity zamerané na prevenciu šikanovania a kyberšikanovania absolvovalo až 75 % stredoškôľakov a len 62 % žiakov základných škôl. Podľa typu strednej školy sa zistilo, že približne rovnaký počet žiakov gymnázií (74 %) a stredných odborných škôl (76 %) uvádzal účasť na preventívnych aktivitách. Podľa rodových rozdielov sa ukázalo, že preventívne aktivity absolvovalo 72 % dievčat a 65 % chlapcov. Zúčastnilo sa ich v priemere 75 % opýtaných vo veku 15 až 17 rokov, 69 % vo veku 18 rokov, pričom v skupine najmladších žiakov uviedlo kladnú odpoveď najmenej respondentov (50 %).

Preventívne aktivity absolvovali v najvyššom počte respondenti žijúci v malých obciach s počtom do 2 000 obyvateľov (74 %; 2 001-10 000: 68 %; 10 001-50 000: 64 %; 50 001-100 000: 69 % a nad 100 000: 68 %). Do preventívnych aktivít sa zapojilo viac ako 70 % oslovených žiakov zo Žilinského (76 %) a Košického kraja (73 %), približne 68 % opýtaných z Banskobystrického (70 %), Trnavského (69 %), Nitrianskeho (69 %) a Prešovského kraja (66 %), zatiaľ čo z Bratislavského kraja iba 58 %.

Porovnanie zistení za roky 2020 a 2022

ukázalo, že situácia sa zhoršila. V roku 2020 sa na preventívnych aktivitách zúčastnilo 77 % oslovených žiakov, v roku 2022 ich absolvovalo o 9 percentuálnych bodov menej opýtaných (68 %).

Podrobnejšia analýza zistení ukázala, že v skupine respondentov, ktorí absolvovali aktivity zamerané na prevenciu šikanovania a kyberšikanovania a iných sociálno-patologických javov, sa až 60 % opýtaných zúčastnilo na prednáške alebo besede. 40 % oslovených žiakov sa o týchto témach rozprávalo spoločne s učiteľom na vyučovacích alebo triednických hodinách. Vo výrazne menšej miere vyplnili anonymný dotazník (22 %) a absolvovali preventívny program zameraný na odstraňovanie šikanovania a kyberšikanovania (16 %). Len 6 respondentov (0,4 %) uviedlo aktivity s psychológom.

Tabuľka 11 Druh preventívnych aktivít (v %)

	Celá vzorka	ZŠ	SŠ	Ch	D	12	13	14	15	16	17	18
Prednáška, beseda	62	55	67	58	65	54	53	58	60	68	69	73
Vyučovacia/triednická hodina	40	43	37	34	44	43	37	46	42	34	40	28
Anonymný dotazník	22	20	24	19	24	12	17	24	23	22	24	27
Preventívny program	16	14	17	17	15	15	17	14	15	13	18	20
Iné	0,4	1	0	0,2	0,7	1	0,5	0,4	0,4	0	0	0

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

Stredoškólači sa častejšie zúčastnili na prednáškach a besedách a preventívnom programe, prípadne absolvovali anonymný dotazník o šikanovaní a kyberšikanovaní. So žiakmi základných škôl sa o tomto jave častejšie rozprávali učitelia na vyučovacích alebo triednických hodinách. Porovnanie zistení medzi stredoškólačkami ukázalo, že na prednáške alebo besede sa vo vyššom počte zúčastnili žiaci stredných odborných škôl (69 %; GYM: 64 %). Približne rovnaký počet opýtaných absolvoval preventívny program zameraný na eliminovanie a prevenciu šikanovania a/alebo kyberšikanovania (GYM: 18 %, SOŠ: 17 %).

Gymnazisti vo vyššej miere diskutovali o tomto probléme s pedagógmi na vyučovacích alebo triednických hodinách (40 %; SOŠ: 36 %) a výrazne častejšie než žiaci stredných odborných škôl realizovali anonymný dotazník (32 %; SOŠ: 20 %).

Dievčatá vo vyššom počte absolvovali prednášky, anonymný dotazník, prípadne častejšie o tomto probléme hovorili s učiteľmi. Preventívny program zameraný na elimináciu šikanovania a/alebo kyberšikanovania uvádzali obidve skupiny v približne rovnakej miere.

Na prednáške sa zúčastnili častejšie 16- až 18-roční respondenti než ostatné vekové kategórie. O šikanovaní alebo kyberšikanovaní sa rozprávali s pedagógmi najmä oslovení žiaci vo veku 14, 15 a 17 rokov, najstarší žiaci najmenej. Realizácia anonymného dotazníka stúpala s vekom a preventívny program absolvovali v najvyššom počte 18- a 17-roční žiaci. Z uvedených zistení je zrejmé, že prednáška a anonymný dotazník boli častejšie realizované u starších žiakov a diskusia na hodine zase u mladších žiakov.

Účasť na prednáške uvádzali častejšie respondenti žijúci v najväčších mestách s počtom nad 100 000 obyvateľov (72 %; do 2 000: 64 %; 2 001-10 000: 60 %; 10 001-50 000: 58 %; 50 001-100 000: 60 %) a na preventívnom programe zas žiaci z väčších obcí a malých miest (do 2 000: 14 %; 2 001-10 000: 19 %; 10 001-50 000: 14 %; 50 001-100 000: 14 % a nad 100 000: 16 %). O šikanovaní a kyberšikanovaní diskutovali vo vyššej miere oslovení žiaci spoločne s učiteľmi vo väčších obciach, malých a stredne veľkých mestách (do 2 000: 39 %; 2 001-10 000: 43 %; 10 001-50 000: 40 %; 50 001-100 000: 43 %; nad 100 000: 29 %), výrazne menej v najväčších mestách (29 %). Anonymný dotazník realizovali v najvyššom počte žiaci pochádzajúci z väčších obcí a malých miest a najmenej oslovení žiaci žijúci v najväčších mestách (do 2 000: 20 %; 2 001-10 000: 25 %; 10 001-50 000: 24 %; 50 001-100 000: 22 %; nad 100 000: 14 %).

Respondenti žijúci v Žilinskom a Bratislavskom kraji sa častejšie zúčastnili na prednáške než opýtaní v ostatných krajoch. Učitelia sa o šikanovaní alebo kyberšikanovaní vo vyššej miere rozprávali na hodinách so žiakmi zo Žilinského a Trenčianskeho kraja. Anonymný dotazník realizovali najčastejšie respondenti z Nitrianskeho a preventívny program žiaci z Košického kraja.

Tabuľka 12 Druh preventívnych aktivít podľa kraja (v %)

	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
Prednáška, beseda	68	57	63	60	69	56	61	62
Preventívny program	16	12	19	12	17	12	13	25
Vyučovacia alebo triednická hodina	36	37	44	36	48	41	37	37
Anonymný dotazník	13	21	24	30	25	23	20	19
Iné	2	0	0	0,6	0	0	0	1

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

Komparácia zistení s rokom 2020

ukázala, že sa zvýšil počet žiakov základných a stredných škôl, ktorí absolvovali preventívny program a mierne poklesol počet respondentov, ktorí sa zúčastnili prednášky alebo besedy. Rovnaký počet oslovených žiakov uviedol, že o probléme šikanovania a kyberšikanovania sa rozprávali so svojimi pedagógmi na vyučovacích alebo triednických hodinách. Z uvedených zistení je zrejme, že došlo k čiastkovému zlepšeniu situácie, a to v realizácii preventívnych programov.

Tabuľka 13 Porovnanie výsledkov za roky 2020 a 2022 (v %)

Druh preventívnych aktivít	2020	2022
Prednáška, beseda	66	62
Preventívny program	10	16
Vyučovacia alebo triednická hodina	40	40
Anonymný dotazník	N	22
Iné	0,6	0,4

Poznámka: N (2020)=1 961 a N (2022)=1 870, N=nesledovalo sa

Zdroj: CVTI SR

Súčet presahuje 100 % pre možnosti uvedenia viacerých odpovedí.

Súhrn

Súčasťou predkladaných zistení boli vybrané výsledky z výskumu realizovaného v roku 2022 u žiakov základných a stredných škôl. Výskum bol zameraný na šikanovanie a kyberšikanovanie a zahŕňal druhostupňové triedenie za základné a stredné školy, typ strednej školy, demografické znaky, vrátane porovnania so zisteniami z rokov 2005, 2009, 2014 a 2020. O šikanovaní hovoríme vtedy, ak sa jedná o úmyselné a opakované ubližovanie inej osobe, ktoré sa vyznačuje nepomerom síl a tým, že sa obeť útokov nemôže brániť. Kyberšikanovanie je podobné správanie, ale na internete.

Medzinárodné aj národné výskumy potvrdzujú, že šikanovanie a kyberšikanovanie sa vo vysokej miere vyskytujú v školskom prostredí. Podľa nášho aktuálneho výskumu celkom 25 % žiakov základných a stredných škôl uviedlo, že boli obeťami klasického šikanovania a 15 % kyberšikanovania. V prípade šikanovania sa ukázali rozdiely podľa kraja, kde bola najhoršia situácia zaznamenaná v Bratislavskom (32 %), Prešovskom, (29 %), Žilinskom a Banskobystrickom kraji (zhodne po 26 %) a v prípade kyberšikanovania zase podľa pohlavia (dievčatá: 19 %, chlapci: 11 %). Druhostupňové triedenie podľa rizikových faktorov (napr. domáce násilie, zanedbávanie, prístup k alkoholu a/alebo drogám, sexuálne zneužívanie ai) a vzťahom v rodine (k rodičom a súrodencom) potvrdili, že pokiaľ dieťa nemá dobré podmienky života a dobré medziludské vzťahy v rodine, nevie si vybudovať dobré vzťahy ani vo svojom širšom okolí, a teda ani v školskom prostredí. Stáva sa vo väčšej miere obeťou, ale aj agresorom. A rovnako sa ukázalo, že dobré vzťahy s rovesníkmi v triede ovplyvňovali pozitívne vnímanie dochádzky do školy ako aj celkovú školskú klímu.

Pri prejavoch šikanovania dominovali, či už v školskom prostredí alebo v rovesníckej skupine, predovšetkým vulgárne nadávky (29 %) a ironické poznámky (18 %). Závažnejšie prejavy ako fyzický útok, vyhrážanie a sexuálne obťažovanie potvrdil približne každý desiaty respondent. Odborníci odhadujú a naše zistenia to potvrdzujú, že o veľkej časti prípadov šikanovania sa učiteľia nedozvedia. Ochotu detí a dospelých zveriť sa, že sa stali obeťou alebo svedkom šikanovania, zvyšuje dôvera v učiteľov a vedomie toho, že učiteľ šikanovanie neschvaľuje alebo nebagatelizuje, ale naopak, aktívne ho rieši.

Elektronické šikanovanie prebiehalo najmä cez sociálne siete (69 %) a správy (43 %). Najfrekvencovanejšími prejavmi boli zosmiešňovanie (46 %), ohováranie (45 %) a urážky (45 %). Útočníkov necelá polovica opýtaných nepoznala (44 %). Od roku 2020 došlo k miernemu nárastu miery šikanovania (+3 p. b.) a naopak, k miernemu poklesu kyberšikanovania (-3 p. b.).

Lepšou stratégiou je problémom predchádzať, ako ich s ťažkosťami riešiť. Preto je prevencia veľmi dôležitá. Jedným z osvedčených preventívnych krokov je zvyšovať informovanosť. Dominantným informačným zdrojom o téme riešenia šikanovania a kyberšikanovania boli pedagógovia (44 %) a rodičia (39 %). Negatívnym zistením je, že poznatky o riešení týchto negatívnych javov nemalo až 20 % respondentov. Vo vyššej miere chýbali žiakom základných škôl, chlapcom, 13-, 18- a 12-ročným a podľa kraja respondentom v Bratislavskom kraji. Preventívnych aktivít zameraných na šikanovanie a/alebo kyberšikanovanie sa zúčastnilo 62 % žiakov základných a 75 % žiakov stredných škôl. Vo vyššom počte tieto aktivity absolvovali respondenti z menších obcí, a naopak, najmenej respondenti z Bratislavského kraja. Žiaci v najvyššom počte absolvovali prednášku alebo sa téme venovali na vyučovacích, prípadne triednických hodinách. Preventívne aktivity, ktoré boli dosiaľ v škole realizované, zaujali necelú polovicu opýtaných, pre významnú časť boli zaujímavé iba niektoré (41 %) a 14 % respondentov vôbec nezaujali.

Porovnanie výsledkov so zisťovaním v roku 2020 ukázalo, že žiaci v nižšom počte potvrdili účasť na preventívnych aktivitách (pokles až o 9 p. b.), ktoré však hodnotili o niečo pozitívnejšie. V súlade so zisteniami odporúčame školám budovať ucelený školský systém pripravenosti pre riešenie šikanovania a kyberšikanovania, ktorý by zahŕňal monitoring (zisťovanie pocitov, potrieb a interpersonálnych vzťahov žiakov), identifikáciu rizikových situácií (ktorí žiaci sú častejšie šikanovaní), zabezpečenie rizikových miest (zvýšenie dozoru, zväzanie o inštalácii kamier), informačnú infraštruktúru (informovanosť žiakov, rodičov) prijímanie podnetov (nahlasovanie šikanovania), prevenciu/odbornú pomoc pre obeť, agresorov, celú triedu, školu, vzdelávanie pedagogických zamestnancov, tvorbu siete spolupracujúcich subjektov (inštitúcií poskytujúcich poradenstvo a prevenciu, odborníkov).

Literatúra

- ▣ JANKOVÁ, M.: *Šikanovanie, kyberšikanovanie a prejavy intolerancie v základných a stredných školách*. Záverečná správa z výskumu. Bratislava : CVTI SR, 2023.
- ▣ KOLÁŘ, M.: *Skrytý svět šikanování v školách*. Portál, Praha 1997, ISBN 80-7178-123-1
- ▣ KOLLEROVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ, A., JANOŠOVÁ, P.: *Šikanování na školách*. Praha : SERIFA, 2020.
- ▣ OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris.
- ▣ PÉTIOVÁ, M.: *Názory a skúsenosti žiakov základných a stredných škôl so šikanovaním a kyberšikanovaním*. Bratislava : CVTI SR, 2021, ISBN 978-80-8240-017-8
- ▣ Prevencia a riešenie šikanovania. Bratislava : VÚDPaP a ŠPU, 2022, in: <https://www.minedu.sk/data/att/24745.pdf>.
- ▣ RUNA, T.: *Názory a skúsenosti žiakov ZŠ a SŠ so vzdelávaním a dodržiavaním ľudských práv v školskom prostredí*. Bratislava : CVTI SR, 2022. ISBN 978-80 8240-026-0

Inkluzívne vzdelávanie v školách na Ukrajine

Myroslava SADOVÁ

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Ústav pre nadané deti, Národná akadémia pedagogických vied Ukrajiny

Abstrakt: príspevok prináša aktuálny pohľad na inkluzívne vzdelávanie na Ukrajine a jej legislatívu. Podčiarkuje výhody a nevýhody inkluzívneho vzdelávania pre žiakov, aj pre pedagóga, a upozorňuje na jeho nedostatky a rezervy v ukrajinských školách v súčasnosti.

Kľúčové slová: inklúzia, inkluzívne vzdelávanie, školy na Ukrajine.

Problematika inkluzívneho vzdelávania nie je záležitosťou len niektorých štátov, ale patrí medzi agendy nadnárodných inštitúcií ako je OSN a UNESCO. Tieto inštitúcie majú veľký podiel na tom, aby sa inkluzívna politika stala súčasťou politik všetkých štátov a aby sa súčasná transformácia školských systémov uberala smerom k inkluzívnosti. Vo vyhlásení OSN a UNESCO zo Salamanky z roku 1994 sa uvádza, že princíp inklúzie implikuje, že bežné školy by mali vzdelávať všetky deti bez ohľadu na ich fyzické, sociálne, intelektuálne, emocionálne, jazykové, alebo iné podmienky. Bežné školy sú najefektívnejším prostriedkom na potlačenie diskriminujúcich postojov, na vznik tolerantných a začleňujúcich komunit (vyhlásenie UNESCO, Salamanka, čl. 2, 3).

UNESCO (2005) vymedzuje inkluzívne vzdelávanie ako dynamický proces pozitívneho akceptovania rôznorodosti žiakov, kedy sa individuálne rozdiely nechápu ako problém, ale ako možnosť pre obohaenie edukačného procesu. Zakladá sa na troch hlavných princípoch, ktorými sú *prístup k bezplatnému a povinnému vzdelávaniu, rovnosť a nediskriminácia* a *napokon právo na kvalitnú výchovu a vzdelávanie*.

UNESCO v roku 2009 vydalo politické usmernenia pre inklúziu vo vzdelávaní s príznačným názvom *Inkluzívne vzdelávanie: cesta do budúcnosti*. Jednotlivé štáty EÚ sú takto povinné transformovať svoje školstvo tak, aby vyhovovalo podmienkam potrebných pre zavedenie inkluzívneho vzdelávania do praxe.

V inkluzívnej škole sa nestretávame s univerzálnou osobnosťou žiaka, žiacka populácia je rozmanitejšia. Žiaci sa líšia národnosťou, etnicitou, náboženstvom, sociálnym zázemím, vedomosťami, zručnosťami, záujmami, motiváciou, pohlavím, vekom, fyzickými možnosťami, osobnou históriou a pod. Uspokojiť potreby všetkých žiakov nie je pre školy jednoduché. Pre rozvoj žiakov bude nevyhnutné odhaliť potenciál každého z nich, akceptovať jeho osobnostné predpoklady a zvoliť také stratégie vyučovania, ktoré budú tento potenciál maximálne využívať. Toto si vyžaduje „vybudovať“ spoločenstvo triedy a školy na princípe vzájomného rešpektu. V inkluzívnej škole je nevyhnutný rešpekt na všetkých možných úrovniach, v rovine interpersonálnej (žiak – žiak) aj intrapersonálnej: žiak – pedagogický pracovník, pedagogický pracovník – pedagogický pracovník, pedagogický pracovník – nepedagogický pracovník, vedúci pracovník – podriadený pracovník atď. Rešpekt medzi všetkými účastníkmi edukačného procesu považujeme za dominantný princíp inkluzívneho vzdelávania (Kratochvílová, Havel, Filová, 2013).

Rovnako ako v iných štátoch Európy, tak aj my, v školách na Ukrajine, vychádzame z normatívnych dokumentov o kvalitnom inkluzívnom vzdelávaní. Spomenieme predovšetkým Deklaráciu práv človeka, Konvenciu o boji proti diskriminácii v oblasti vzdelávania, Konvenciu o právach dieťaťa, Medzinárodný pakt o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach, Všeobecnú deklaráciu o vzdelávaní pre všetkých, Štandardné pravidlá zabezpečenia rovnakých príležitostí pre osoby s invaliditou, Salamanskú deklaráciu, Kodanskú deklaráciu o sociálnom rozvoji, Dakarské rámcové opatrenia, Konvenciu OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím, Ústavu Ukrajiny, ukrajinský zákon o vzdelávaní, nariadenia vlády Ukrajiny, nariadenia Ministerstva vzdelávania a vedy Ukrajiny. [2]

Spravovanie inkluzívneho vzdelávania na Ukrajine zabezpečuje organizačná jednotka zodpovedná za inkluzívne vzdelávanie a aktivity Ministerstva školstva a vedy Ukrajiny, Inštitút špeciálnej pedagogiky Národnej akadémie pedagogických vied Ukrajiny, Inštitút modifikácie obsahu edukácie pre inkluzívne vzdelávanie, Inkluzívno-zdrojové stredisko a Zdrojové stredisko pre podporu inkluzívneho vzdelávania. [6]

Súčasný stav legislatívy v oblasti inkluzívneho vzdelávania na Ukrajine sa vyznačuje týmito charakteristikami:

- ❖ zaručenie rovnakého prístupu kvalitného vzdelávania pre deti s osobitnými potrebami, právo voľby rôznych typov vzdelávacích zariadení a foriem vzdelávania;
- ❖ rozšírenie praxe inkluzívneho vzdelávania v zariadeniach predprimárneho, základného a stredného školského vzdelávania, mimoškolského, odborného (odbornotechnického) a vysokoškolského vzdelávania;
- ❖ reforma systému internátnych škôl a zabezpečenie vzdelávania detí na mieste ich pobytu;
- ❖ nárast pozornosti k včasnému komplexnému psychologicko-pedagogickému hodnoteniu rozvoja dieťaťa a poskytovanie psychologicko-pedagogických, korekčno-rozvíjajúcich služieb;
- ❖ individualizácia výchovno-vzdelávacieho procesu prostredníctvom vypracovania individuálneho programu rozvoja a realizácie osobnostne orientovaného (individuálneho, diferencovaného) vzdelávania;
- ❖ zavedenie do školských zariadení defektológov¹ a asistentov učiteľa;
- ❖ medziodborová integrácia a sociálne partnerstvo (zapojenie rodičov a zástupcov rôznych odborov, sociálnych inštitúcií, služieb s cieľom optimalizovať proces vzdelávacej integrácie detí s špeciálnymi potrebami). [16]

Na Ukrajine sa už začala reforma na legislatívnej úrovni o implementácii inkluzívneho vzdelávania do systému poskytovania vzdelávacích služieb pre účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu. V súčasnosti už každá štvrtá škola začína využívať inkluzívne metódy výučby s účastníkmi procesu edukácie, a to od predškolských zariadení až po vysoké školy. Dokonca štátne vzdelávacie inštitúcie Ukrajiny poskytujú žiakom so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami zvýhodnenia a bezplatné vzdelávanie. A zároveň sa na Ukrajine budujú siete inkluzívnych centier.

Inkluzívne vzdelávanie kladie dôraz na individuálny prístup vo vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V pedagogicko-psychologickom zameraní sa používa integračno-funkčný prístup v inkluzívnom vzdelávacom priestore: zohľadnením právneho, výchovného, ekonomického, adaptívneho, systémového, metodického, diagnostického, korekčno-rozvíjajúceho, morálno-hodnotového, hodnotiaceo-kontrolného, prognosticko-strategického kontextu funkcií.

Koutsourius, Anglin-Jaffe a Stentiford [9] vidia tieto výhody inkluzívneho vzdelávania:

Výhody pre žiakov so ŠVPP:

- ❖ zlepšenie kognitívneho, motorického, rečového, sociálneho a emocionálneho vývoja detí vďaka komunikácii s vrstovníkmi;
- ❖ získanie funkčných zručností a schopností;
- ❖ orientácia na silné stránky a schopnosti dieťaťa počas procesu vzdelávania;
- ❖ účasť na verejnom živote a vytváranie priateľských vzťahov s inými deťmi.

Výhody pre ostatných žiakov:

- ❖ formovanie tolerantného prístupu a prirodzeného vnímania ľudí s rôznymi osobitosťami;
- ❖ nadviazanie a udržiavanie priateľských vzťahov s ľuďmi, ktorí sa od nich líšia;
- ❖ sociálna spolupráca s ľuďmi, ktorí majú odlišnosti od nich;
- ❖ formovanie neštandardného prístupu a invencie na dosiahnutie spoločného výsledku.

¹ Defektológ je na Ukrajine špecialista, ktorého hlavnou úlohou je rozvoj a adaptácia detí s telesným alebo mentálnym postihnutím. Na Slovensku vykonáva podobné činnosti špeciálny pedagóg.

Výhody pre pedagógov:

- ❖ lepšie pochopenie individuálnych osobitostí žiakov/študentov;
- ❖ ovládnutie rôznorodých pedagogických metód na efektívnu prácu s ohľadom na individuálne potreby;
- ❖ priblíženie sa k detskému vnímaniu pre lepšie porozumenie rôznym situáciám a formovanie celostného obrazu.

Kiviranda, Leijena, Leppa, Tammemäe [7] upozorňujú však aj na nedostatky a rezervy inkluzívneho vzdelávania v súčasnosti:

- ❖ nedokonalosť legislatívy v oblasti vzdelávania, čo spôsobuje nedostatok mechanizmov rozvoja a financovania systému inkluzívneho vzdelávania;
- ❖ nedostatočné materiálo-technické a personálne zabezpečenie škôl a školských zariadení (absencia špeciálneho pomocného vzdelávacieho vybavenia, špeciálne vyvinutých vzdelávacích metód a programov pre inkluzívne vzdelávanie, nedostatočný počet špeciálne pripravených odborníkov na prácu s deťmi s postihnutím);
- ❖ nepripravenosť budov škôl a školských zariadení (vrátane vnútorných priestorov) pre bezbariérový prístup žiakov so ŠVPP;
- ❖ nedostatočná psychologická pripravenosť žiakov a učiteľov na spoločné vzdelávanie s jedincami s postihnutím.

Okrem iného Felder [4] dáva do pozornosti aj závažný problém negatívneho postoja viacerých rodičov k tomu, že ich deti sa majú vzdelávať a študovať s deťmi s určitými poruchami, čo môže mať, podľa názoru týchto rodičov, negatívny vplyv na výsledky učenia a vzdelávania zdravých detí. Avšak individuálny vyučovací plán (IVP), vypracovaný podľa potrieb dieťaťa so ŠVPP, sa má realizovať v podmienkach bežného vyučovacieho procesu, nezastavujúc a nebrzdiac tempo pokroku vyučovania ostatných detí.

Mieghem, Verschueren a Petry [14] zdôrazňujú, že inkluzívne školy by mali disponovať istou nevyhnutnou vybavenosťou. Patria k nim výtahy, rampy, zábradlia pozdĺž stien, príslušné toalety, školské autobusy vybavené špeciálnymi zdvihákmi, moderné telocvične a prirodzene kvalifikovaní pedagogickí a odborní pracovníci pripravení pre prácu s deťmi s postihnutím (korekčný pedagóg, psychológ, logopéd, asistent učiteľa).

Zavedenie celoplošného inkluzívneho vzdelávania na Ukrajine je však dlhodobý proces, ktorého aplikácia do praxe vyžaduje mimoriadne úsilie a finančnú podporu štátu, ministerstva školstva, aktivít škôl a školských zariadení, ale aj intervencií mimovládnych organizácií. Znamená však najprv analyzovať proces inklúzie v škole a to najmä s ohľadom na jeho teoretické východiská, podmienky pre realizáciu v školách a stratégií podpory na úrovni školskej politiky. Keďže inkluzívne vzdelávanie je zároveň interdisciplinárnym problémom, vyžaduje si tiež vstup celej rady vedných odborov do jeho riešenia – pedagogiky, špeciálnej pedagogiky, psychológie, sociológie, biológie, lekárstva.

Celoplošné zavedenie inkluzívneho vzdelávania do štandardných škôl na Ukrajine si, podobne ako aj v iných krajinách, vyžaduje:

1. pripravenosť učiteľov na vzdelávanie takejto širokej heterogénnej skupiny žiakov, ktoré je náročnejšie a počíta s individualizáciou a diferenciaciou a to najmä v obsahu, didaktických formách a didaktických metódach,
2. kooperáciu pedagogických a odborných pracovníkov škôl v edukačnom procese v rámci multidisciplinárnych tímov,
3. spoluprácu školy a rodiny, hľadanie nových foriem spolupráce škôl so zákonnými zástupcami žiakov.

Na záver treba zdôrazniť, že zavádzanie inkluzívneho vzdelávania a jeho implementácia do školskej praxe na Ukrajine nie je ešte dokonalé, ale správna príprava, dostatočné financovanie a informovanosť ľudí pomôžu v blízkej budúcnosti deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami získať kvalitné vzdelanie v bežných školách v akomkoľvek ukrajinskom meste.

Literatúra

- ☐ [1] ARCIDIACONO, F., & BAUCAL, A. (2020). Towards teacher professionalization for inclusive education: reflections from the perspective of the socio-cultural approach. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian J. Edu.* 8, 26 – 47. doi: 10.12697/eha.2020.8.1.02b
- ☐ [2] Basic Schools and Upper Secondary Schools Act. (2019). *Riigi Teataja I*, 2019,120. Dostupné na: <http://riigiteataja.ee/en/eli/ee/Riigikogu/act/503062019007/consolide> (Accessed January 03, 2021).
- ☐ [3] EHALA, M. (2020). Tulevik on erikoolide päralt. [Future is for special schools]. *Postimees*. Dostupné na: <https://leht.postimees.ee/6901395/tulevik-on-erikoolide-paralt> (Accessed January 03, 2021).
- ☐ [4] FELDER, F. (2019). Inclusive education, the dilemma of identity and the common good. *Theory Res. Educ.* 17, 213 – 228. doi: 10.1177/1477878519871429
- ☐ [5] KAUFFMAN, J. M., & HORNBY, G. (2020). Inclusive vision versus special education reality. *Educ. Sci.* 10:258. doi: 10.3390/educsci10090258
- ☐ [6] KIVIRAND, T., LEIJEN, Ä., LEPP, L., & MALVA, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade [The meaning of inclusive education and factors for effective implementation in the Estonian context: A view of specialists who train or advise teachers]. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian J. Educ.* 8, 48 – 71. doi: 10.12697/eha.2020.8.1.03
- ☐ [7] KIVIRAND, T., LEIJEN, Ä., LEPP, L., & TAMMEMÄE, T. (2021). Designing and implementing an in-service training course for school teams on inclusive education: reflections from participants. *Educ. Sci.* 11:166. doi: 10.3390/educsci11040166
- ☐ [8] KONETSKI-RAMUL, K. (2021). Kaasav haridus ehk Elevant keset tuba. [Inclusive education as an Elephant in the room.] *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2021/02/kaasav-haridus-ehk-elevant-keset-tuba/> (Accessed January 03, 2021).
- ☐ [9] KOUTSOURIS, G., ANGLIN-JAFFE, H., & STENTIFORD, L. (2020). How well do we understand social inclusion in education? *Br. J. Educ. [9] Stud.* 68, 179 – 196. doi: 10.1080/00071005.2019.1658861
- ☐ [10] KUPPER, B., ÕUN, M., TATOMIR, T., & SIMSO, T. (2020). Haridusinnovatsioon: kaasav haridus – kas oleme ikka kõigele mõelnud? [Educational innovation: Have we really thought about everything?] *Postimees*.
- ☐ [11] <https://arvamus.postimees.ee/6999120/haridusinnovatsioon-kaasav-haridus-kas-oleme-ikka-koigele-moelnud> (Accessed January 03, 2021).
- ☐ [12] LABI, N. (2019). Kaasavast haridusest on kasu kõigile [Inclusive education is beneficial for everyone.] *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2019/05/kaasavast-haridusest-on-kasu-koigile/> (Accessed January 03, 2021).
- ☐ [13] NELIS, P., & PEDASTE, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade [A model of inclusive education in the context of Estonian preschool education: A systematic literature review]. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian J. Educ.* 8, 138 – 163. doi: 10.12697/eha.2020.8.2.06
- ☐ [14] UNESCO (2020). “Towards inclusion in education: status, trends and challenges,” in *The UNESCO Salamanca Statement 25 Years on* (Paris: UNESCO).
- ☐ [15] MIEGHEM, V.A., VERSCHUEREN, K., PETRY, K., & STRUYF, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *Int. J. Incl. Educ.* 24, 675 – 689. doi: 10.1080/13603116.2018.1482012
- ☐ [16] YDO, Y. (2020). Inclusive education: global priority, collective responsibility. *Prospects* 49, 97 – 101. doi: 10.1007/s11125-020-09520-y
- ☐ [17] ZGAGA, P. (2019). “Inclusion in education: Between opportunities and limits. Introduction to the theme,” in *Inclusion in Education: Reconsidering Limits, Identifying Possibilities* (Berlin: Peter Lang), 7 – 28.

Prezentácia výsledkov štúdie HBSC za Slovensko

Mária JANKOVÁ

CVTI SR



12. septembra 2023 sa uskutočnilo v rokovacej sále Bratislavského samosprávneho kraja pracovné stretnutie odborníkov spojené s tlačovou konferenciou pri príležitosti vydania Národnej správy o zdraví a so zdravím súvisiacom správaním školákov v ich sociálnom kontexte **na základe štúdie HBSC** (Health Behaviour in School-aged Children). HBSC je medzinárodná štúdia, ktorá sa realizuje od roku 1983 v spolupráci so Svetovou zdravotníckou organizáciou (WHO) v 4-ročných cykloch vo viac ako 50 štátoch (Európa a Severná Amerika). Pokrýva viac ako pol milióna školákov vo veku 11, 13 a 15 rokov. Jej cieľom je pravidelne monitorovať aktuálnu situáciu a trendy v oblasti zdravia a života školákov a porovnať situáciu v rôznych krajinách.

Slovensko je do tejto štúdie zapojené od roku 1993, posledný zber údajov prebehol v apríli až júni 2022. Do výskumnej vzorky stratifikovanej podľa typu školy (základná škola, osemročné gymnázium) a regiónu bolo zaradených 5 587 žiakov z 94 škôl všetkých regiónov SR. Dotazník bol administrovaný v slovenskom i maďarskom jazyku a do výskumnej vzorky boli zaradení aj žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Koordináciu štúdie na Slovensku zastrešoval Ústav psychológie zdravia a metodológie výskumu Lekárskej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika a štúdiu realizoval v spolupráci s viacerými univerzitami a inštitúciami.

Národná správa zahŕňa viac ako 200 ukazovateľov a v približne polovici z nich ponúka sledovanie zmien za uplynulých osem rokov. V kapitole o zdraví autori popisujú zdravotné ťažkosti, spánok, ústne zdravie a duševné zdravie školákov. Kapitola o zdraví podporujúcim správaní mapuje nutričné správanie, hodnotenie postavy a diétovanie, voľnočasové aktivity, úrazy a telesnú zdatnosť. V kapitole o škole možno nájsť informácie o prežívaní školských situácií, spolužiakov, učiteľoch, podpore vo vzdelávaní, o zdravotnej gramotnosti, participácii školákov na rozhodovaní v škole a o školskom prostredí. Do kapitoly o rodine sú zahrnuté ukazovatele rodinného zázemia, vzťahov v rodine, spoločných aktivít a pravidiel a do kapitoly o rovesníkoch informácie o prežívanej sociálnej opore od rovesníkov a skúsenostiach s romantickými vzťahmi, ale aj o užívaní psychoaktívnych látok, násilnom správaní, šikanovaní a využívaní moderných technológií. Posledná kapitola je venovaná žiakom

so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Poznatkom o ich problémoch v oblasti duševného a fyzického zdravia a psychosociálnych potrebách. V samostatnej kapitole sú spracované výpovede respondentov a národnú správu uzatvárajú kľúčové zistenia a odporúčania odborníkov.

Zo siedmich prezentovaných oblastí na konferencii nás zaujali tri z nich. Oblasť **fyzického zdravia** (výskyt zdravotných ťažkostí, užívanie liekov, spánok a ústne zdravie), vybrané zistenia prezentovala Michaela Kostičová. Porovnaním výsledkov s rokom 2018 sa ukázalo, že došlo k nárastu nepriaznivého hodnotenia zdravia a výskytu zdravotných ťažkostí u dievčat vo veku 13 a 15 rokov. Viac než dve tretiny starších dievčat a dve pätiny starších chlapcov prežívali dve alebo viac zdravotných ťažkostí viac ako raz do týždňa. Za posledné štyri roky stúpol výskyt psychických ťažkostí (smútok, podráždenosť, nervozita) u starších dievčat o približne 20 % a fyzických ťažkostí (bolesť hlavy, bolesť brucha, bolesť chrbta, závrate) o približne 10 %. Zaznamenal sa pokles počtu žiakov, ktorí počas školských dní spia 8 a viac hodín, a to najmä v skupine starších dievčat. Odporúčaných 9 hodín spala menej ako polovica 11-ročných respondentov. Dve pätiny starších dievčat malo problém večer zaspáť, tretina sa budila v noci, dve tretiny mali problém ráno vstať, cítiť sa oddýchnuto a malo pocit ospalosti cez deň. Žiaci pripisovali svoje problémy so spánkom trápeniu sa kvôli školským povinnostiam, konfliktom alebo zlým snom a používaniu mobilu/internetu pred spánkom. Viac ako polovica opýtaných si cez deň pospala, najčastejšie poobede pri ležaní v posteli alebo pri sedení a čítaní, pozeraní filmov, videí, pričom 11 % priznalo, že zaspali aj na vyučovaní v triede. V prípade ústneho zdravia bolo zistené, že iba približne polovica chlapcov si čistila zuby viac ako raz denne. Kvôli vzhľadu zubov sa trápila takmer polovica dievčat a tretina chlapcov. Len 14 % žiakov, ktorých trápil vzhľad zubov, nosí zubný strojček, tretina čakala na zubný strojček a 13 % by chcelo zubný strojček, ale nemôžu si ho dovoliť, lebo je drahý.

V časti dotazníka venovanom **duševnému zdraviu** žiaci odpovedali na otázky o životnej spokojnosti, subjektívnej pohode, úzkosti, osamelosti, problémoch s emóciami, koncentráciou či správaním, o príznakoch porúch príjmu potravy, nadmerného používania internetu, stratégiách zvládania problémov, vyhľadávanií pomoci v prípade problémov a poskytnutí odbornej pomoci v oblasti duševného zdravia. O výsledkoch z tejto oblasti hovorila Zuzana Dankulincová. Ukázalo sa, že väčšina žiakov vo veku 11, 13 a 15 rokov bola so svojím životom spokojná, častejšie chlapci (87 % – 92 %) ako dievčatá (71 % – 74 %). U starších dievčat sa za posledné štyri roky zaznamenal pokles životnej spokojnosti. Jedno z piatich starších dievčat bolo ohrozené depresiou (21 % – 22 %) a tretina čelila miernej až silnej úzkosti (30 – 32 %) alebo sa väčšinou alebo vždy cítila osamelo (26 % – 30 %). V porovnaní s minulým zisťovaním sa zaznamenal nárast vnímaných problémov súvisiacich s emóciami, koncentráciou a správaním. Najčastejším spôsobom, ako sa chlapci a dievčatá vyrovnávali s problémami, bolo venovať sa činnostiam, ktoré ich baví (chlapci: 74 %, dievčatá: 71 %). Keď čelili problémom, zvyčajne hľadali podporu u rodičov (74 %), priateľov (72 %), alebo to riešili sami (68 %). Približne tretina starších dievčat (31 % – 33 %) mala pocit, že je ich postava trochu alebo veľmi tučná a len polovica bola spokojná so svojím vzhľadom (49 % – 50 %) alebo stavom pleti (53 % – 59 %). Polovica starších dievčat (48 % – 50 %) zažila aspoň dva príznaky porúch príjmu potravy a za posledné štyri roky sa výskyt týchto príznakov zvýšil.

Problematické využívanie internetu (aspoň 1 z 5 symptómov závislosti) potvrdila polovica 13- a 15-ročných dievčat (49 % – 52 %) a skoro dve pätiny chlapcov a 11-ročných dievčat (35 % – 39 %). Oproti minulému zisťovaniu došlo k nárastu výskytu symptómov problematického využívania internetu najmä u starších dievčat vo veku 13 a 15 rokov. Samotné riziko závislosti na internete sa však zaznamenalo len u 6 % žiakov. Kým v skupine chlapcov prevažovalo hranie online hier, u dievčat to bolo používanie sociálnych sietí. Pätina starších chlapcov (17 % – 21 %) bola ohrozená hraním počítačových hier, kedy sa u nich prejavovali symptómy problematického hrania.

Peter Bakalár predstavil zistenia zamerané na pohybové aktivity, telesnú zdatnosť a výskyt úrazov. Len pätina dievčat (19 %) a menej ako tretina chlapcov (28 %) vo veku 11 rokov vykonávala denne aspoň jednu hodinu fyzickej aktivity. Od roku 2018 sa zaznamenal pokles pravidelnej fyzickej aktivity len u starších chlapcov a mladších dievčat. Nadhmotnosťou alebo obezitou trpela pätina dievčat (21 %) a dve pätiny chlapcov (40 %) vo veku 11 rokov. Dve pätiny 11-ročných žiakov (38 % – 39 %) malo rizikovo nízku úroveň funkčnej zdatnosti a vo vyšších vekových skupinách dievčat sa situácia zhoršovala. Takmer dve tretiny 15-ročných dievčat (58 %) a takmer polovica 11-, 12-, 13- a 14-ročných dievčat (38 % – 47 %) vykazovala rizikovo nízku úroveň funkčnej zdatnosti. Približne polovica opýtaných (40 % – 55%) utrpela úraz, ktorý musel byť medicínsky ošetrovaný. V porovnaní s rokom 2018 došlo k nárastu výskytu úrazov len u 11-ročných chlapcov. Približne polovica žiakov (43 % – 61 %), ktorí navštevovali športové kluby, uviedli, že utrpeli úraz pri pohybovej aktivite v klube, pričom úrazy pri pohybovej aktivite sa udiali aj pri voľnočasových pohybových aktivitách mimo športových klubov (28 % – 50 %), alebo pri pohybových aktivitách v škole (19 % – 31 %). Chlapci utrpeli úraz najčastejšie pri futbale, dievčatá pri volejbale alebo vybíjaní.

Na záver bol v tematických kaviarňach určený priestor pre diskusiu, rozhovor alebo komentáre o vybraných témach medzi zúčastnenými odborníkmi a autormi štúdie.