
ČLÁNKY Z PRIESKUMU, VÝSKUMU A ANALÝZY

Proces desegregácie v dvoch krajských mestách – 1. časť **(3)**
Katarína Deáková

Výskyt šikanovania v základných a v špeciálnych základných školách,
v stredných a v špeciálnych stredných školách
v školskom roku 2022/2023 – 1. časť **(15)**
Mária Slovíková

Skúsenosti s diskrimináciou u študentov slovenských vysokých škôl **(24)**
František Blanár

Skúsenosti žiakov základných a stredných škôl so sextingom **(28)**
Mária Janková

Poruchy príjmu potravy u žiakov a možnosti preventívneho pôsobenia v škole **(31)**
Ingrid Emmerová

Multikultúrna výchova v základných a stredných školách SR **(36)**
Martina Slovíková

Výchovné štýly v rodinách zo sociálne znevýhodneného prostredia **(46)**
Albín Škoviera, Eliška Veselá

Obsah

ARTICLES BASED ON SURVEY, RESEARCH AND ANALYSIS

The process of desegregation in two regional cities (Part 1) **(3)**
Katarína Deáková

Incidence of bullying in primary and special primary schools, secondary and special secondary schools in the 2022/2023 school year (Part 1) **(15)**
Mária Slovíková

Experience with discrimination among students of Slovak HEI **(24)**
František Blanár

Experiences of primary and secondary school pupils with sexting **(28)**
Mária Janková

Eating disorders of pupils and possibilities of school prevention **(31)**
Ingrid Emmerová

Multicultural education in primary and secondary schools in the SR **(36)**
Martina Slovíková

Parenting styles in families with socially disadvantaged backgrounds **(46)**
Albín Škoviera, Eliška Veselá

Contents

Proces desegregácie v dvoch krajských mestách (1. časť)

Katarína DEÁKOVÁ

CVTI SR, Bratislava

Abstrakt: príspevok sa zaoberá zisteniami z analýz procesu desegregácie školských obvodov v dvoch krajských mestách a sieti aktérov v rámci decentralizovaného školského systému, ktorí do procesu vstupovali. Dáta boli z dizertačného kvalitatívneho výskumu, ktorý bol realizovaný v časovom horizonte 2015 – 2020.

Kľúčové slová: segregácia, inkluzívne vzdelávanie, proces desegregácie, zriaďovateľ, školy, školské obvody, podporné opatrenia.

Nad úlohou vzdelávania v spoločnosti sa filozofi zamýšľali už od čias staroveku. V 20. storočí sa pozornosť spoločenských vied a verejných politík, aj pod vplyvom rastu autority medzinárodných dohovorov o ľudských právach, začala zameriavať aj na spravodlivosť vzdelávania vo vzťahu k deťom s nerovnakými schopnosťami a možnosťami opierať sa vo vzdelávaní o kultúrny kapitál svojej rodiny. Štáty sa zaviazali prispôbovať organizáciu a obsah vzdelávania tak, aby sa znevýhodnenia časti detí vo vzdelávacom procese nereprodukovali, ale zmenšovali. V decentralizovanom školskom systéme, v ktorom okrem štátnych existujú školy súkromné a cirkevné, majú rodičia právo na výber školy. Ide o zložitý, mnohoúrovňový a dlhotrvajúci proces. Je viacero indícií, že Slovenská republika napriek rozsudkom, mnohým odporúčaniam a príkladom dobrej praxe zo zahraničia nedokáže úspešne implementovať ani prvý krok k inklúzii – desegregáciu škôl. Potvrďuje to aj konanie Európskej komisie (EK), keď v roku 2015 bolo Slovenskej republike doručené formálne oznámenie o porušení č. 2015/2025 pre nesprávnu aplikáciu smernice Rady 2000/43/ES z 29. júna 2000, ktorou sa zavádza zásada rovnakého zaobchádzania s osobami bez ohľadu na rasový alebo etnický pôvod pre podozrenie z diskriminácie nesprávnym zaraďovaním rómskych žiakov do špeciálnych škôl. EK začala viesť voči SR tzv. *infridgement* za porušenie smernice. Keďže SR nedokázala do roku 2023 nastaviť opatrenia vzdelávacej politiky tak, aby odvrátila tento stav, v máji 2023 podala EK žalobu na SR na Európsky súd pre ľudské práva. Aktuálnosť zamerania pozornosti na systémové a interakčné podmienky inkluzívneho vzdelávania potvrdzuje aj rozhodnutie Najvyššieho súdu SR z 15. 12. 2022, že „vzdelávaním rómskych detí v etnicky homogénnej škole dochádza k ich diskriminácii na základe etnickej príslušnosti“ a štátu zastúpenom MŠVVŠ SR a mestu Stará Ľubovňa trvá povinnosť vykonať opatrenia na jej odstránenie.¹

V roku 2023 novela školského zákona č. 245/2008 priniesla niekoľko zmien v oblasti segregácie, napr. rozšírenú definíciu segregácie § 2 pís. ah):

segregáciou vo výchove a vzdelávaní je konanie alebo opomenutie konania, ktoré je v rozpore so zásadou rovnakého zaobchádzania a v dôsledku ktorého dochádza alebo by mohlo dôjsť k priestorovému, organizačnému, fyzickému alebo sociálnemu vylučovaniu alebo oddeľovaniu skupiny detí, žiakov, poslucháčov alebo účastníkov výchovy a vzdelávania bez dôvodu, ktorý vyplýva z tohto zákona a zároveň pís. ai) dodržiavaním zákazu segregácie vo výchove a vzdelávaní je prijímanie opatrení na jej predchádzanie a elimináciu.

¹ Najvyšší súd SR (2022): Rozsudok v mene Slovenskej republiky. [cit. 24. 02. 2023], online dostupné na <https://www.nsud.sk/rozhodnutia/5cd01022020/>

Avšak pojem zákazu segregácie sa nepremietol do § 8 o tvorbe školských obvodov zákona č. 596/2003 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve. Novela školského zákona priniesla aj zavedenie podporných opatrení (§ 145). Ich implementáciu v školách budeme sledovať v ďalšom období. Najmä ich vplyv na zmenu vzdelávacej politiky na lokálnej úrovni.

V tomto článku prinášame výsledky prípadových štúdií procesu desegregácie školských obvodov dvoch krajských miest v rokoch 2015 – 2020. Našou snahou bolo poukázať na bariéry odstraňovania segregácie vo vzdelávaní a je tak príspevkom do diskusie o možnostiach politických rozhodnutí vo vzdelávacej politike, ktoré by bránili koncentrácii znevýhodnených žiakov v jednej segregovanej škole. Článok vychádza z dizertačnej práce *Podmienky a bariéry inkluzívneho vzdelávania v škole – systémová a interakčná rovina*, ktorú autorka obhájila v roku 2023².

Školské obvody ako nástroj desegregácie

V našej práci sme sa zamerali na oblasť formálneho vzdelávania, v ktorom je výchovný a vzdelávací proces formalizovaný, legislatívne upravený a uskutočňuje ho sústava rôznych typov škôl ako sociálnych inštitúcií, keď ide o prenos rôznych spôsobov prenosu poznatkov (faktických informácií, teoretických poznatkov, schopností, zručností, kultúrnych noriem a hodnôt) medzi členmi spoločnosti (Sopóci, 2000: 32 – 50). Podľa viacerých autorov (napr. Bourdieu – Passeron, Bernstein, Coleman, John Rawls) jedným zo základných cieľov vzdelávacej politiky by mala byť spravodlivosť chápaná ako odstraňovanie nerovnosti vo vzdelávaní a zabezpečovanie, aby všetci žiaci mali rovnaké príležitosti dosiahnuť kvalitné vzdelanie bez ohľadu na ich pôvod alebo zázemie (národnosť, etnickú a náboženskú príslušnosť, rodovú príslušnosť, socioekonomické zázemie a pod.). Nedostatkom vzdelávacích systémov je, podľa Bourdieho, že **vstupné rozdiely v kultúrnom kapitále nie sú počas vzdelávacej trajektórie eliminované**, ale naopak, sú umocňované napríklad diferenciaciou a selekciou (Bourdieu, Passeron, 1990: 103 –105).

Naše bádanie sme zúžili na základné školy, ktorých zriaďovateľom s určitými právomocami v decentralizovanom školskom systéme, a teda aj určovaním školských obvodov je zriaďovateľ, teda mesto (samospráva). Z hľadiska spravodlivosti vo vzdelávacej a školskej politike sú dôležité **rôzne kompenzačné mechanizmy vo vzdelávaní**, ktoré umožňujú znevýhodneným žiakom alebo skupinám žiakov dosiahnuť požadované ciele vzdelávania (Greger, D., 2010: 27). Za druh kompenzačného mechanizmu možno pokladať stanovenie školských obvodov tak, aby umožňovali spoločné vzdelávanie detí z rôznorodého sociálneho prostredia. Toto chápanie školských obvodov sa opiera o výskum Colemana a jeho zistenia, že v zmiešaných triedach, teda v sociálne rôznorodom prostredí znevýhodnení žiaci dosahovali lepšie výsledky v štandardizovaných testoch v školách, ktoré boli prevažne zo strednej triedy, a že deti zo strednej triedy nemali horšie výsledky v školách s výrazným podielom znevýhodnených detí (Coleman, 1990). Coleman zaraďuje medzi bariéry, ktoré vytvára samotná štruktúra školy a fungovanie vzdelávacieho systému selekciu/výber študentov, skrining/preverovanie vedomostí z hľadiska opakovania ročníka, tracking (selekciu detí do rôzne náročných vzdelávacích prúdov), učebné osnovy/kurikulá, ktoré bránia podpore určitých typov talentov alebo študentov s určitým zázemím, ale aj rozhodnutia jednotlivcov o výbere školy. Coleman preukázal vplyv desegregačnej politiky na rasové zloženie školského obvodu. Politiky obmedzujúce sa len na zmeny v školských obvodoch zvýšili rezidenčnú segregáciu mimo dosahu obvodov.

V medzinárodnom porovnaní PISA v čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti 15-ročných žiakov sa používa ako indikátor spravodlivosti aj vek žiakov, pri ktorom dochádza k prvej selekcii (OECD, 2012). *Prax slobodného výberu školy* spôsobuje, že k prvému triedeniu dochádza už vo veku 6 – 7 rokov, keď sa žiaci z rodín s podobnou úrovňou vzdelania sústreďujú v určitých školách (Kusá, 2013: 237). V súčasnosti, keď sa školy od seba odlišujú spádovosťou, obsahom vzdelávania, zložením žiakov, povestou, vybavením a pod. je dôležité sa podrobnejšie zaoberať mechanizmom výberu a skúmať, akým spôsobom sa rozdeľujú žiaci do škôl (Straková, Simonová, 2015: 107). Dôležité sú však *indikátory* poukazujúce na kvalitu výučby v rôznych prúdoch vzdelávania (napr. výberové a nevýberové školy), kvalita učiteľov, ich kvalifikovanosť, klíma školy a pod. Existencia rozdielnych vzdelávacích príležitostí nemusí byť spôsobená iba existenciou výberových a nevýberových škôl. Môže byť spôsobená existenciou škôl lepšej a horšej kvality, medzi ktorými si rodičia vyberajú a v určitých školách koncentraciou žiakov s nepriaznivým sociálnym zázemím. Školská klíma je silne ovplyvnená normami a hodnotami, ktoré si žiaci prinášajú do školy a sú silne ovplyvnené ich rodinným zázemím (OECD, 2012). Za najúčinnjší nástroj na odstraňovanie nerovností vo vzdelávacom systéme sa dnes považuje **inkluzívne vzdelávanie**. Tony Both a Mel Ainscow považujú za proces inklúzie minimalizáciu prekážok v procese učenia sa pre všetkých žiakov, zapájanie sa do vzdelávania každého jednotlivca a budovanie

² Práca je zverejnená v CRZP, dostupné na:

[<https://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioFormChildGKGQTQ&sid=E0526EE767A770F057A254BDF7AC&seo=CRZP-detail-kniha>]

vzťahov na princípe spolupráce (Booth, Ainscow 2002: 2-3, taktiež Booth, Ainscow, 2007: 4). Both a Ainscow vyzdvihujú koncept inklúzie ako principiálny pre rozvoj vzdelávania a spoločnosti – inklúziu prepájajú s demokratickou participáciou a zdôrazňujú, že **školská inkluzívnosť by mala byť výsledkom interakcií aktérov na rôznych úrovniach systému vzdelávania, medzi ktoré zaraďujú školy, miestne školské orgány a ďalších aktérov, vrátane národnej legislatívy, usmernení v predpisoch týkajúcich sa národného kurikula a štátnej školskej inšpekcie** (Booth, Ainscow, 2002: 10–11). Na toto široké vymedzenie podmienok presadzovania inkluzívneho vzdelávania, ktoré zahŕňa aj systémovú a interakčnú rovinu, sme nadviazali aj v našom výskume. Zamerali sme sa v ňom na podmienky a bariéry presadzovania prvého kroku inkluzívneho vzdelávania, ktorým je presadzovanie desegregovaného vzdelávania **prostredníctvom stanovovania školských obvodov**. V decentralizovanom školskom systéme, teda v systéme, kde sa na zmenách podieľa alebo naopak im bráni mnoho aktérov z rôznych úrovní systému, vrátane rodičov detí a ich práva na slobodný výber školy, je presadzovanie desegregácie a inklúzie netriviálna spoločenská a výskumná téma. V záujme empirickej skúmateľnosti sme pôvodný široký výskumný záber zúžili v čase (roky 2015 až 2020) a z hľadiska štruktúrnych úrovní systému vzdelávania a variety vzdelávacích politík, ako ich vymedzuje napr. M. Potůček (2005).

Pre náš výskum bola osobitne inšpiratívna práca *Analýza segregácie v základných školách z pohľadu sociálneho vylúčenia* (2019) od autorov Karla Čadu a Daniela Hůlu. Jej cieľom bolo pomenovať príčiny, mechanizmy a dopady segregácie vo vzdelávaní v Českej republike. Podľa autorov, obce môžu ovplyvňovať nastavenie lokálnych vzdelávacích systémov či už priamo určením školských obvodov, úpravou kapacít škôl zlučovaním alebo ich rušením, či vymenovaním riaditeľov škôl. Nepriamo napríklad bytovou politikou, územným plánovaním. Autori identifikovali štyri modely lokálnej politiky desegregácie a segregácie a kľúčových aktérov, ktorí ich tvoria, uplatňujú alebo sa ich zúčastňujú: **desegregačný model, segregačný model, výberový a spontánny model**. Čada a Hůla identifikovali faktory segregácie, ktoré uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Identifikované faktory ovplyvňujúce segregáciu vrátane spôsobov ich vplyvu v obciach, zdroj Čada, Hůla (2019)

Faktory segregácie	Spôsob vplyvu
Spádové obvody kapacity školy	a) aktívna politika obce b) automatická reprodukcia ustálených vzorcov chovania
Charakter sociálneho vylúčenia	a) veľkosť sociálne vylúčenej populácie b) miera disperzie sociálne vylúčenej populácie v meste
Demografické zmeny	a) poklese počtu detí vo veku povinnej školskej dochádzky b) migrácia c) zmena demografickej štruktúry
Trh s bytmi	a) ceny nehnuteľností a prenájmu b) špekulatívne vlastníctvo nehnuteľností c) bytová politika mesta
Charakter vzťahov medzi školami	a) spolupráca b) súťaž
Výberovosť vzdelávacieho systému	a) prítomnosť viacročných gymnázií b) prítomnosť elitných škôl c) prítomnosť špeciálnych škôl
Mechanizmy zápisu do ZŠ	a) testovanie alebo skúšanie žiakov b) možnosť spádovej turistiky c) odkazovanie žiakov na školy vhodnejšie pre znevýhodnených žiakov
História vzdelávacieho systému	a) reputácia jednotlivých škôl b) prepojenie jednotlivých škôl s vedením mesta
Voľba školy rodičmi	a) preferencie výberových škôl stredostavovskými rodičmi b) rutiny sociálne znevýhodnených rodičov pri výbere školy

V Českej republike veľké mestá nad 30 000 obyvateľov sú segregáciou najohrozenejšie, čo opätovne potvrdzujú zistenia J. Colemana a jeho nasledovníkov. Segregácia je v nich častejšie systematicky organizovaná často bez ohľadu na sociálno-ekonomický status obyvateľstva. Súkromné školy sú menej časté v mestách, kde sú obecné výberové školy. Vo veľkých mestách tiež prichádza k naplnenosti kapacity a nadmernému záujmu rodičov o určitý typ škôl (Čada, Hůla, 2019: 92). Analýza sa zaoberá aj lokálnymi aktérmi mechanizmu segregácie, kde za kľúčových považuje obec, školy, rodičov žiakov zo sociálne

znevýhodneného prostredia a rodičov ostatných žiakov. Podpora segregácie rodičmi zo sociálne znevýhodneného prostredia³ slúži ostatným aktérom ako dôvod pre zachovanie segregácie a vytvára tak dojem legitimacy (Čada, Hůla, 2019: 93). Z hľadiska postojov rodičov *k inkluzívnemu vzdelávaniu majú najodmietavejší postoj rodičia s vysokoškolským vzdelaním* a podporujú ho skôr rovnostárski rodičia, rodičia s nižším vzdelaním a rodičia detí s horšími výchovno-vzdelávacími výsledkami.

V analýze autori pomenúvajú kľúčové faktory segregácie, ktoré rozdelili do štyroch tém:

1. *štrukturálne podmienky*: rezidenčná segregácia, riadenie vzdelávacieho systému, selektívnosť vzdelávacieho systému,
2. *kľúčové mechanizmy segregácie*: politika obce, lokálny konsenzus, voľba školy, vzájomné vzťahy medzi školami,
3. *kľúčové mechanizmy desegregácie*: školský odbor s víziou, vedenie riaditeľov škôl, nespokojnosť riaditeľov segregovaných škôl, demografický úbytok, menšia lojalita poradenských centier voči školám z nedostatku pracovníkov alebo časovej vyťaženia, zánik vylúčenej lokality a
4. *intervenujúce faktory*: dopravná infraštruktúra, migrácia, prípravný ročník (v SR aj nultý alebo úvodný ročník), veľkosť školy (Čada, Hůla, 2019: 120 – 130).

Metodologické východiská

Pre možnosť stanovenia miery inkluzivity celého vzdelávacieho systému je potrebné využívať veľké množstvo dát, ktoré umožňujú obsiahnuť spravodlivosť, alebo naopak nerovnosti v celej jej šírke a plastickejšie. Potreba zahrnúť do skúmania aj vyššie úrovne spravovania spoločnosti a tiež efekty činnosti nadnárodných subjektov (OSN, EK, RE) viedla k rozhodnutiu navrhnuť náš výskum podľa Michaela Burawoya ako *metódu rozšíreného prípadu – extended case method* (ďalej ECM). Zameranie sa na deskripciu komunity, organizácie alebo oblasti sa v metóde rozšíreného prípadu nahrádza *analýzou určitého sociálneho procesu a jeho kontextu skúmania*. Cieľom je tak odhaliť všetky súvislosti existencie a reprodukcie identifikovaných javov a objasňovať ich v širšom kontexte (Burawoy, 1998: 21). ECM napríklad zdôrazňuje porovnávanie medzi rôznymi aktérmi, momentmi v toku akcií, organizáciami alebo národnými kontextmi – v našom prípade mestskými kontextmi, s cieľom vysvetliť rozdiely (Burawoy, 1998: 280). Podľa Georga a Benetta (2005) metóda komparatívnej analýzy môže zvýšiť vonkajšiu platnosť zistení prípadovej štúdie, rovnako ako triangulácia zdrojov informácií, s ktorými sme počas výskumu pracovali (Hendl, Kremr, 2017: 216). Napríklad informácie o segregovanej škole sme získavali zo všeobecných záväzných nariadení, zápisníc zasadnutia mestského zastupiteľstva, audio alebo video nahrávky a zasadnutia výboru pre školstvo, zo správ mimovládnych organizácií, verejnej ochrankyni práv, z médií a obsahu internetovej diskusie obyvateľov mesta a monitoringu médií, štatistických dát atď.

Pre možnosť sledovania celého procesu a v záujme komparácie efektov dynamiky procesu desegregácie školských obvodov, sme pre ECM vybrali dve lokality – mestá Prešov a Žilina. Lokality sme vyberali tak, aby zabezpečovali vysokú pravdepodobnosť výskytu skúmaného javu (Kořan, 2019: 106). Pri našej výskumnej téme to znamená najmä:

- a) väčší počet štátnych základných škôl a školských obvodov,
- b) priestorové umiestnenie typov osídlení v súlade s metodológiou *Atlasu rómskych komunít* (2013).

Samosprávy v malých obciach môžu presadzovať inklúziu len v zmysle odstraňovania kognitívnych bariér rešpektovaním osobitných potrieb detí, teda individualizáciu vzdelávania, ale inklúziu v sociálnom zmysle, teda integráciu detí z rôznych sociálnych vrstiev a etnických skupín v jednej škole a triede (sociálny mix, diverzita, rôznorodosť), uskutočňovať nemôže. Reálne možnosti využívať nástroj školských obvodov ako prvý krok k sociálnemu a etnickému mixu detí a v prospech inkluzívneho vzdelávania v sociálnom mixe majú len veľké mestá, kde je viac škôl. Snažili sme sa identifikovať sieť aktérov, ktorí vplývali na rozhodnutia samosprávy. Náš výskum sme ohraničili časovým obdobím rokov 2015 – 2020. Pri skúmaní širšieho kontextu skúmaných zmien na lokálnej úrovni sme sa okrem analytických prác iných autorov, strategických a legislatívnych dokumentov, atď. opierali aj o *štatistické dáta*. Využili sme dostupné štatistické dáta CVTI SR⁴ za celé sledované obdobie (2015 – 2020) a štatistické dáta evidované mestským úradom, ktoré sme získali počas zberu dát. Použili sme aj výsledky meraní

³ Autori to odôvodňujú tým, že v ČR vzdelávací systém prenáša zodpovednosť za vzdelávanie na rodinné zázemie, napríklad domácou prípravou, čo je pre nich zťažujúce, a preto súhlasia s menej náročnou školou.

⁴ Štatistické ročenky CVTI SR, dostupné online na https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/publikacie-casopisy.../statisticke-rocenky.html?page_id=9294.

Národného certifikovaného ústavu (NÚCEM) v oblasti výsledkov žiakov jednotlivých škôl – Testovanie 9 zo slovenského jazyka a matematiky, ako aj priemerné známky v 9. ročníku z týchto predmetov. Sú to najmä údaje: počet žiakov, naplnenosť kapacít jednotlivých škôl, počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (nadaní, zdravotne znevýhodnení, sociálne znevýhodnené prostredie), deti cudzincov, žiaci národnostnej menšiny a ich rozdelenie v rámci škôl v školskom obvode, počet asistentov učiteľa, počet odborných zamestnancov (školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg, logopéd), počet špeciálnych tried, počet špecializovaných tried, nultý ročník pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, školské výsledky deviatakov zo slovenského jazyka v Testovaní 9 a ďalšie, ktoré sa nám v procese podarilo získať pre porovnanie výsledkov a koncept nerovného prístupu na základe výsledkov žiakov. Rozbor týchto štatistických dát nám pomohli určiť:

- ❖ či neprichádza k priestorovej segregácii alebo diskriminácii v rámci určenia školských obvodov,
- ❖ identifikovať školy, v ktorých sú rôznorodí žiaci a aké nástroje škola využíva, aby eliminovala bariéry vo vzdelávaní žiakov so znevýhodnením,
- ❖ výchovno-vzdelávacie výsledky segregovaných a zmiešaných škôl.

Výsledky (1. časť) – štatistické dáta

Štatistické dáta sme použili priebežne pri doplňovaní a spresňovaní chronológie vývoja a výsledkov vzdelávacej politiky v skúmaných mestách. V tejto časti prinášame čitateľom niektoré vybrané štatistické dáta, ktoré osvetľujú školskú politiku jednotlivých škôl a boli súčasťou vytvorenej chronológie procesu desegregácie (budú zverejnené v ďalšom čísle Prevenice).

Podľa článku 4a zákona č. 597/2003 zriaďovateľ verejnej základnej školy, v ktorej sa vzdeláva viac ako 100 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, je *povinný použiť najmenej 50 % z celkového príspevku na vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pre verejnú základnú školu na mzdy a platy asistentov učiteľa*. Novelou tohto zákona od 1. 1. 2017 sa tento príspevok prestal poskytovať špeciálnym školám. Z hľadiska financovania škôl je dôležité pripomenúť, že *nariadenie vlády č. 630/2008⁵*, ktoré v prílohe 8 určuje *výpočet koeficientu personálnej náročnosti* na žiakov s rôznymi druhmi ŠVVP integrovaných v špeciálnej triede základnej školy a pre individuálne začlenených žiakov v triedach základných škôl dostal v skúmanom období zriaďovateľ 2,265-násobok koeficientu finančných prostriedkov bežného žiaka, čo mohlo byť motivačné pre školy, aby vytvárali špeciálne triedy.

Tabuľka 2: Výška príspevku SZP a počet žiakov zo SZP uvádzaných MŠVVŠ SR v rokoch 2015 – 2020

Rok	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Počet žiakov zo SZP v SR	57207	18068	41652	40318	39371	38245
Výška príspevku SZP na žiaka	106,0€	109,0€	260,0€	150,0€	150,0€	150,0€

Zdroj: CVTI SR a MŠVVŠ SR⁶

Mesto Prešov

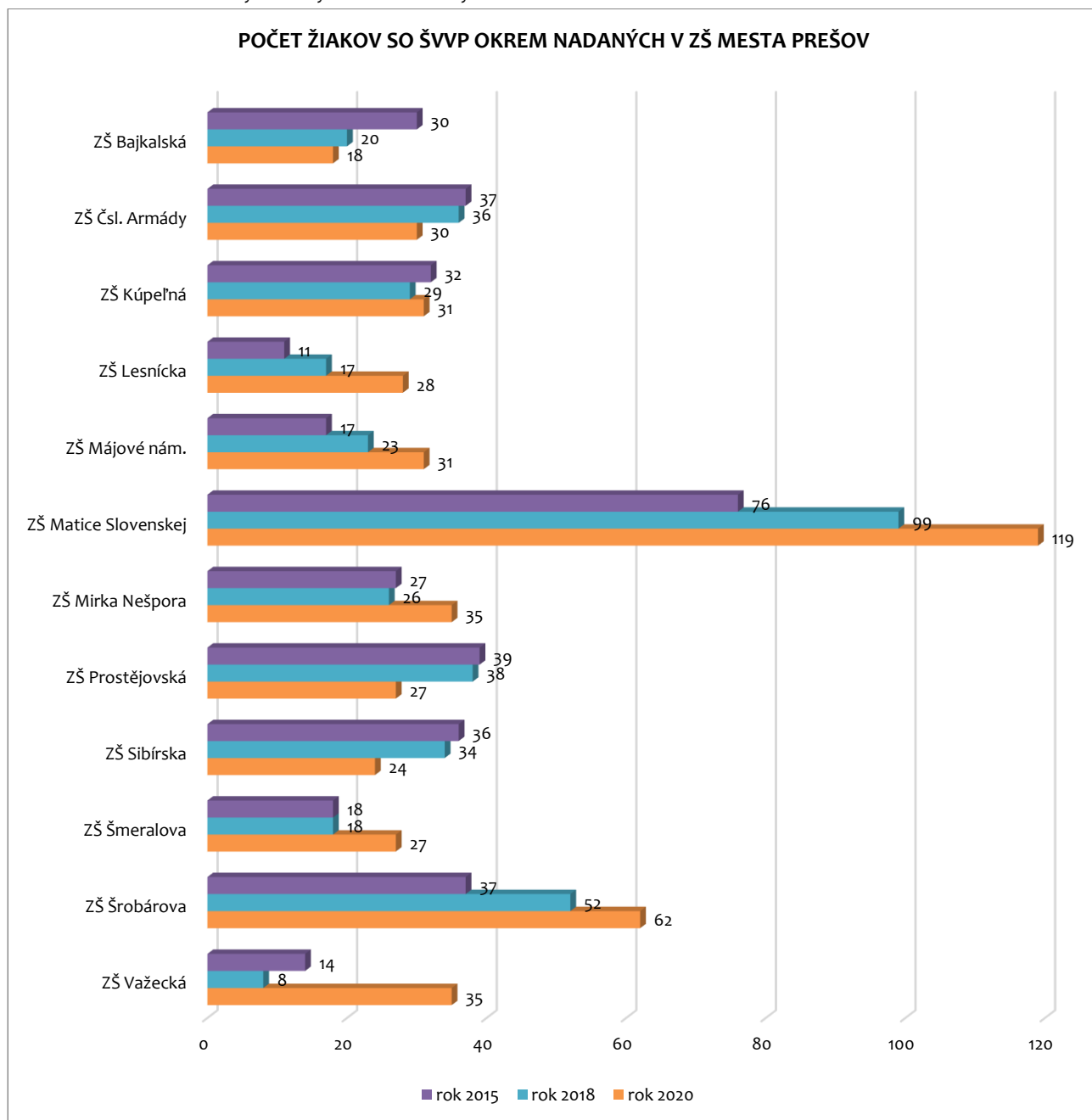
Na základe štatistických dát získaných z CVTI SR sa nám podarilo analyzovať všetky štátne školy, ktorých zriaďovateľom je mesto Prešov. Žiaci so ŠVVP sú v každej škole, teda každá škola má rôznorodé prostredie (diverzitu), a preto by mala uplatňovať prvky inkluzívneho vzdelávania. Napriek tomu z týchto dát vyplynulo, že školy nemajú dostatok asistentov učiteľa, špeciálnych, sociálnych pedagógov či iných odborných zamestnancov, a teda nevedia žiakom vytvoriť inkluzívne prostredie na podporu edukácie. Dáta poskytnuté NÚCEM o výsledkoch Testovania 9 zo slovenského jazyka a matematiky a uvádzanej priemernej známky z týchto predmetov nám potvrdili teóriu vplyvu vylúčenia žiakov marginalizovaných rómskych komunít na ich výsledky v slovenskom jazyku a matematike. Na základe týchto výsledkov môžeme tvrdiť, že segregácia žiakov (ZŠ

⁵ Slov-lex: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/630/20180101.html?ucinnost=01.01.2015>, účinnosť legislatívnych dokumentov sme nastavovali k 1. 1. 2015, teda k začiatku nami skúmanej periódy.

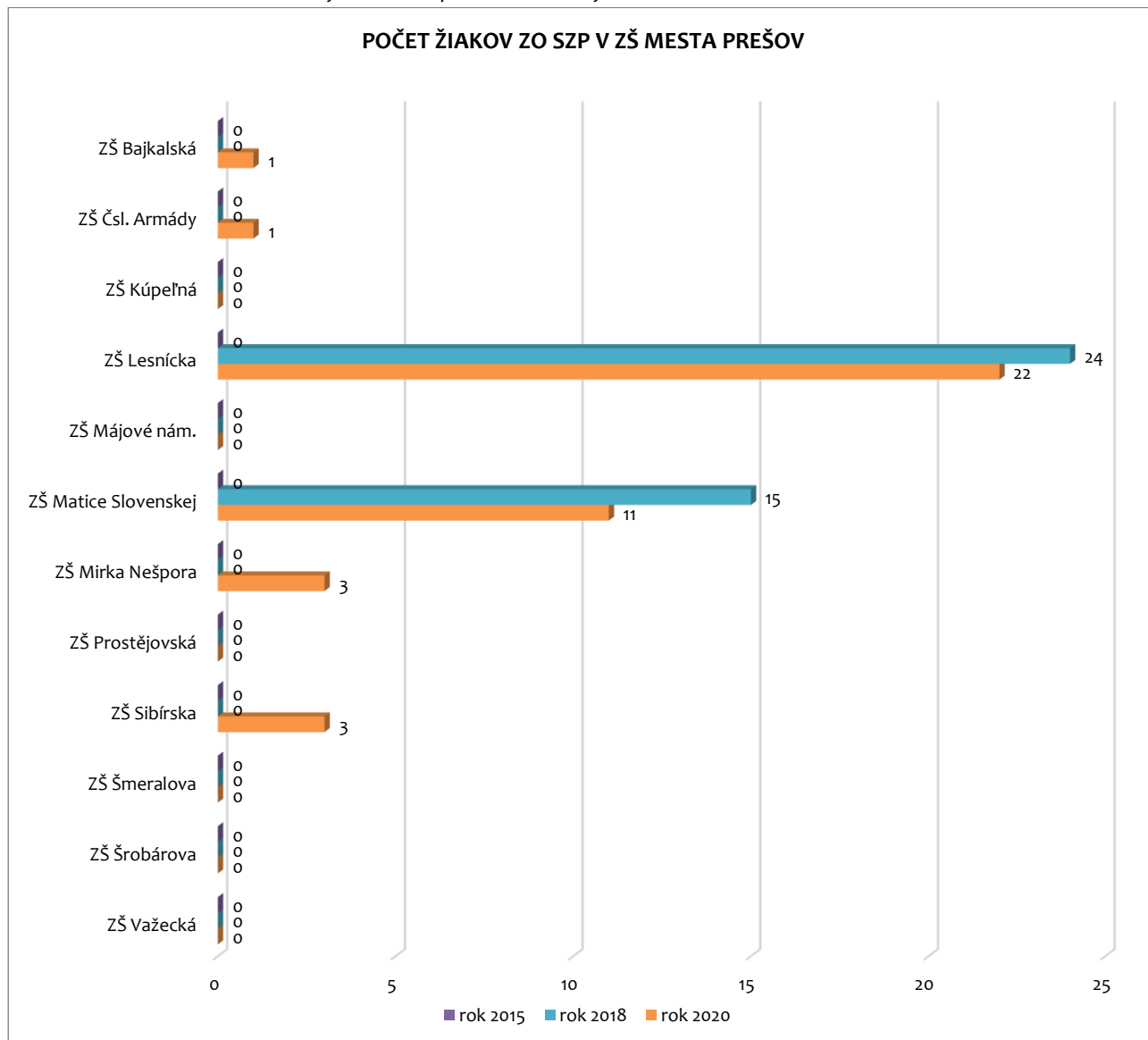
⁶ MŠVVŠ SR, Sociálne znevýhodnené prostredie – príspevok [cit. 07. 12. 2022] dostupné na: <https://www.minedu.sk/socialne-znevychodnene-prostredie-prispevok/>

Matice slovenskej) z vylúčenej komunity bydliskom k Starej tehelni a časti ulice Tarasa Ševčenku mala negatívny vplyv na edukačné výsledky žiakov, čo potvrdzujú výskumné zistenia J. Colemana (1990). Zároveň sme identifikovali ZŠ Lesnícka, ktorá mala väčší počet žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia ako segregovaná ZŠ Matice slovenskej a zároveň prišlo k prudkému poklesu úspešnosti v Testovaní 9 zo slovenského jazyka. Táto zmena naznačuje, že v ZŠ Lesnícka sa vo väčšej miere začali sústreďovať žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia ako v ostatných školách. ZŠ Matice slovenskej mala najväčší počet žiakov zo zdravotným znevýhodnením.

Graf 1: Počet zdravotne znevýhodnených žiakov v bežných triedach v ZŠ mesta Prešov

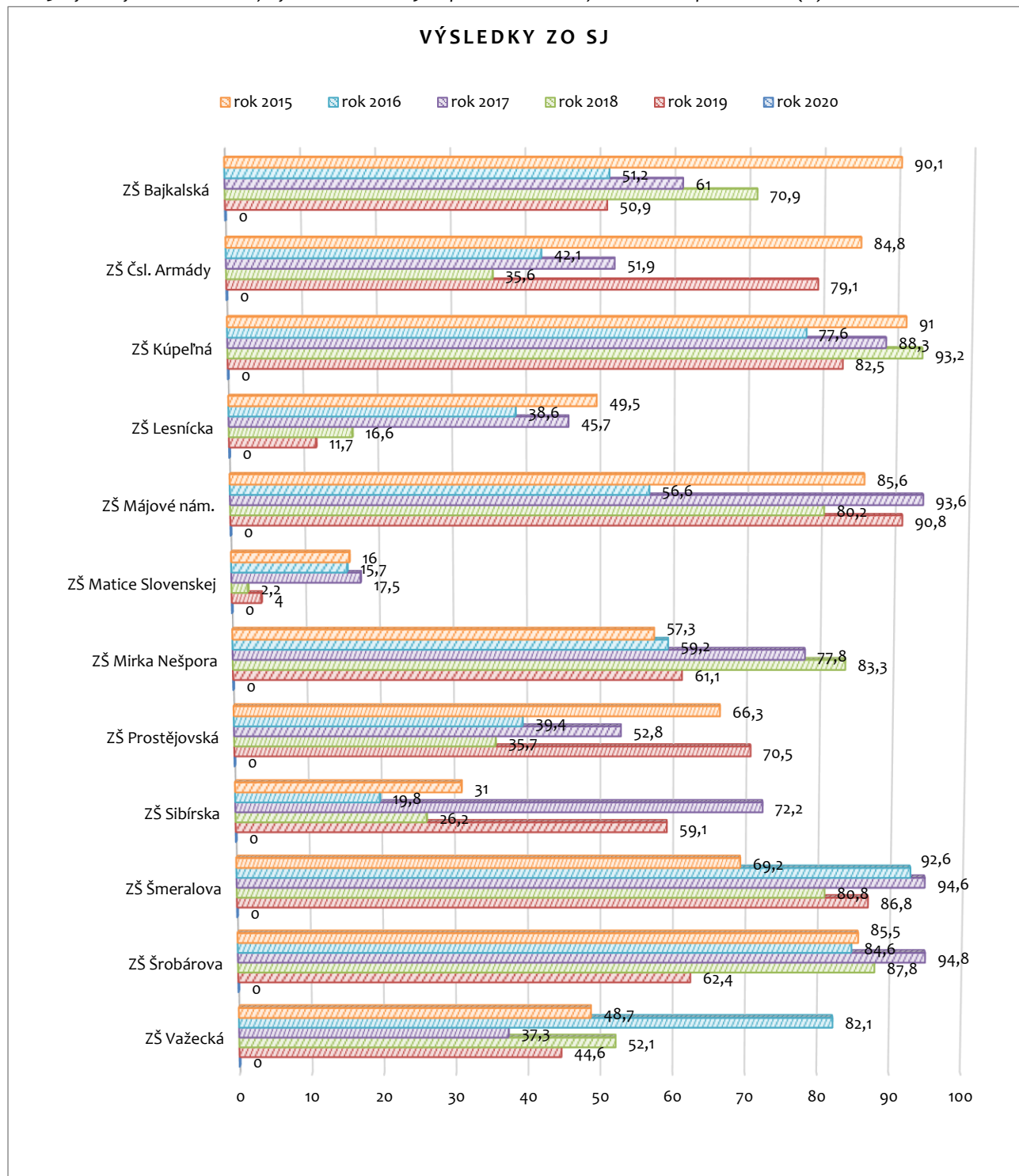


Graf 2: Počet žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v bežných triedach v ZŠ mesta Prešov



V Prešove boli v roku 2020 špeciálne triedy v bežných školách: ZŠ Lesnícka (13 žiakov) a ZŠ Matice slovenskej (41 žiakov) pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, v ZŠ Prostějovská pre žiakov telesne postihnutých (20 žiakov) a v ZŠ Šmeralova triedy pre nadaných žiakov (105). Z týchto dát možno usudzovať, že po procese desegregácie (model čiastočnej desegregácie), boli žiaci so ŠVVP aj naďalej selektovaní do jednotlivých škôl.

Graf 3: Výsledky zo slovenského jazyka – Testovanie 9. Úspešnosť škôl v SR je uvádzaná v percentiloch (%)

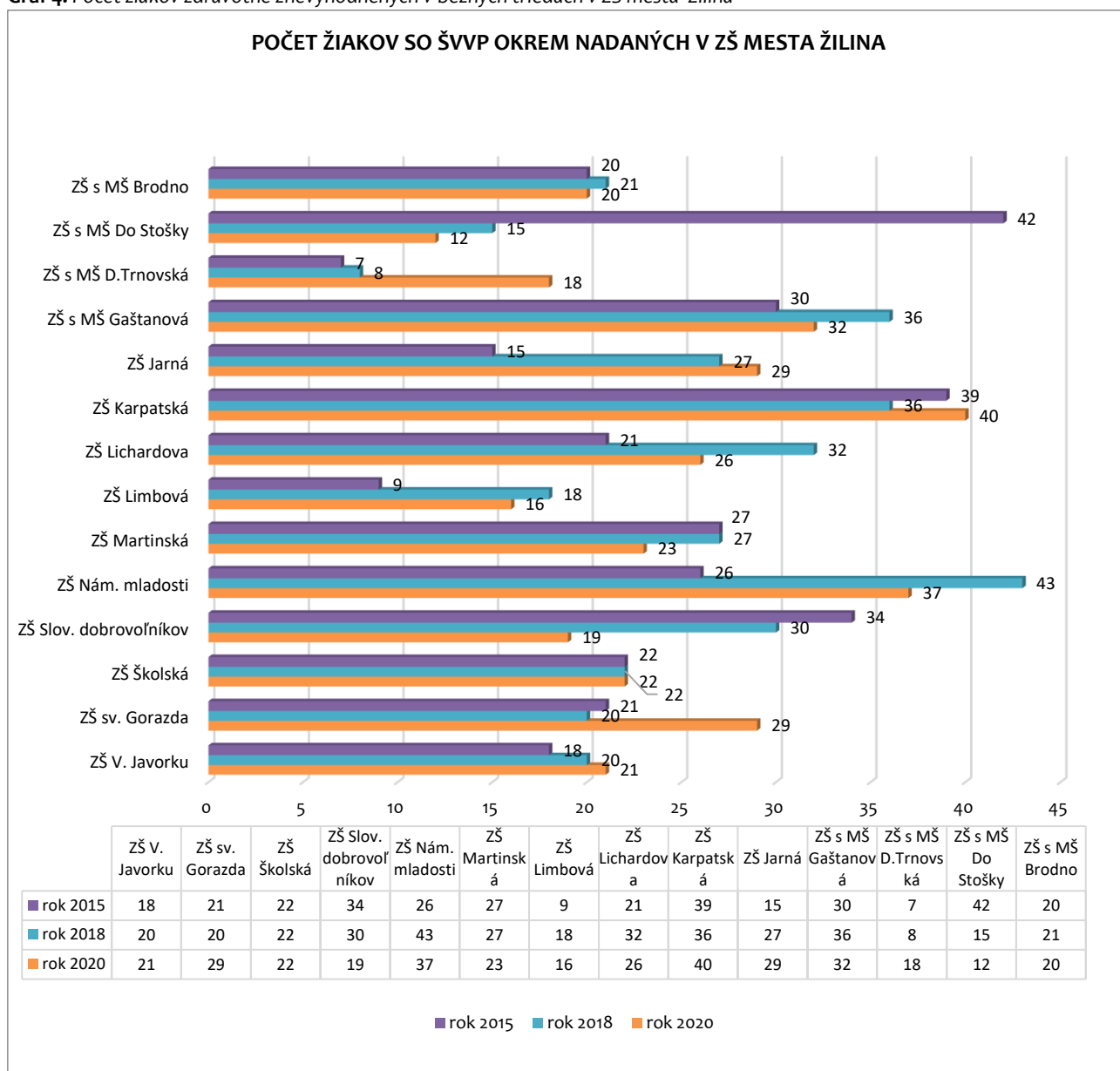


(Pozn.: Na základe rozhodnutia ministra sa v roku 2020 Testovanie 9 nerealizovalo.) Zdroj: NÚCEM.

Mesto Žilina

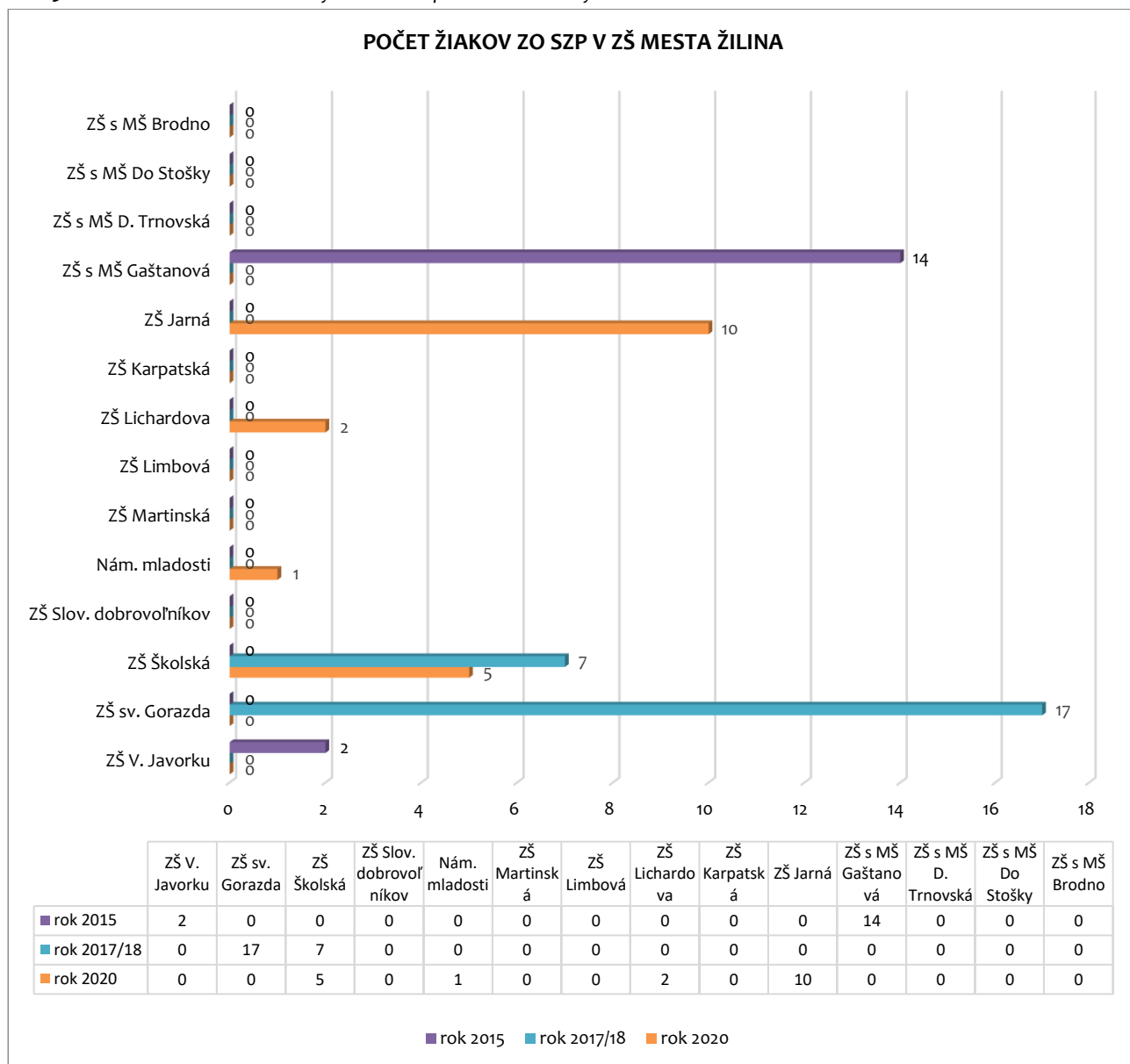
Z dát vyplýva, že najväčší nárast žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ) v porovnaní rokov 2015 a 2020 zaznamenali v školách: ZŠ Jarná (o +14 žiakov), ZŠ Námestie mladosti (o +11 žiakov), ZŠ s MŠ Dolná Trnovská (o +10 žiakov), ZŠ sv. Gorazda (o +8). Najväčší úbytok žiakov so ZZ v školách zaznamenala ZŠ s MŠ Do Stošky, ku ktorej bolo priradené ako elokované pracovisko segregovaná ZŠ Hollého, ktorá bola v roku 2017 zrušená (o -30 žiakov). Potvrďuje to prerozdelenie žiakov do ostatných škôl. Ďalší úbytok žiakov so ZZ bol zaznamenaný na ZŠ Slov. dobrovoľníkov (o -15 žiakov). Pozorovali sme tri školy, v ktorých prišlo najprv v roku 2018 k nárastu a následne k úbytku žiakov so ZZ (v zátvorke uvádzame počty žiakov v rokoch 2015/2018/2020): ZŠ Námestie mladosti (26/43/37), ZŠ Lichardova (21/32/26), ZŠ s MŠ Gaštanová (30/36/32).

Graf 4: Počet žiakov zdravotne znevýhodnených v bežných triedach v ZŠ mesta Žilina



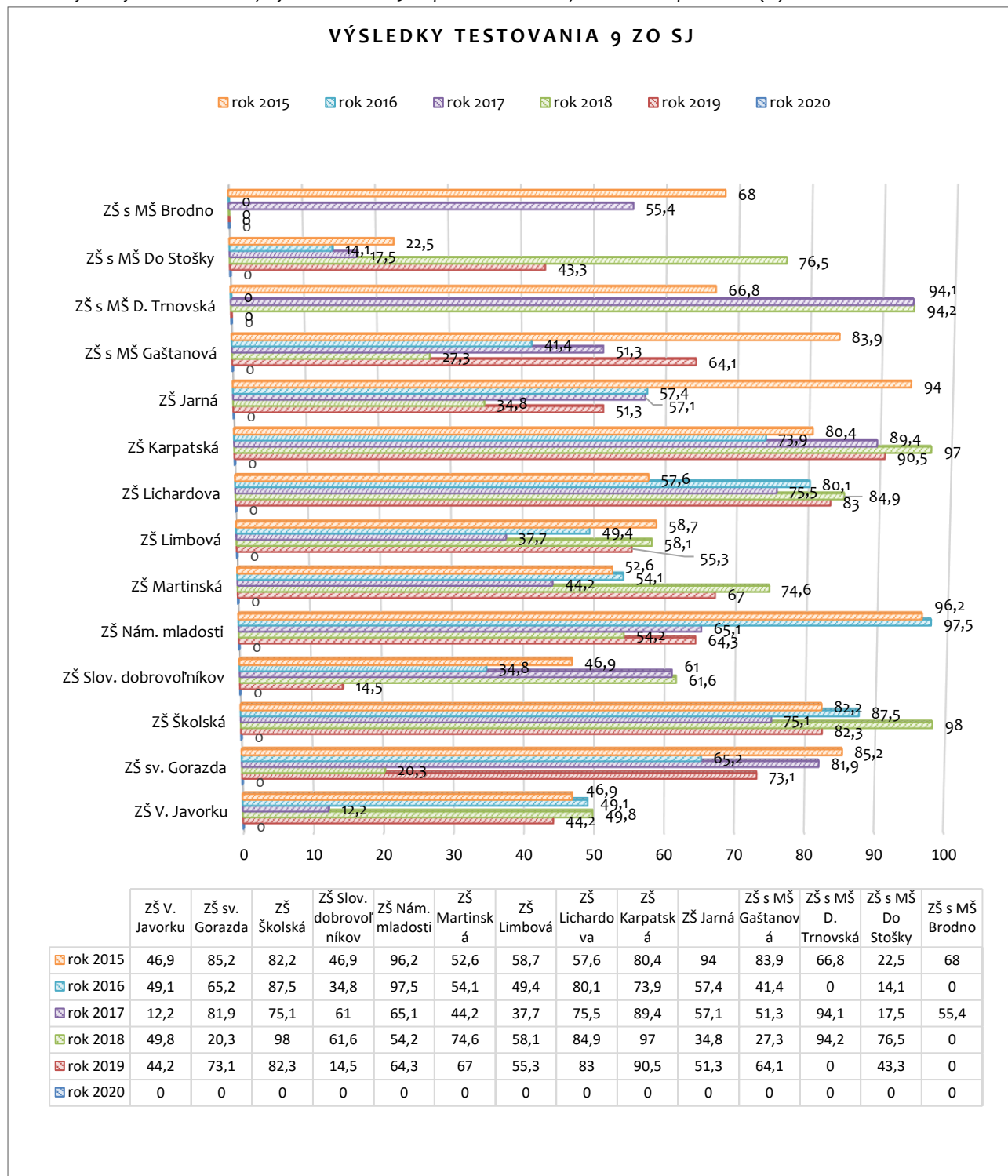
Na základe rozhodnutia mesta Žilina o procese úplnej desegregácie (2017) sme očakávali, že sa v niektorých školách zvýšia, alebo objavia dáta o žiakoch zo sociálne znevýhodneného prostredia. Avšak tieto dáta nie je možné vyhodnotiť na základe novely školského zákona v roku 2015. Môžeme však konštatovať, že v roku 2020 mala najviac žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia ZŠ Jarná 10 a ZŠ Školská 5. Najväčší pohyb žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sme zachytili v ZŠ sv. Gorazda v roku 2017/2018, keď ich bolo 17. Z uvedených štatistických dát sa nedalo zistiť, či títo žiaci boli priradení ako žiaci so ZZ, alebo ich znevýhodnenie už nebolo diagnostikované, alebo prešli do inej školy. Dáta zobrazuje graf 5.

Graf 5: Počet žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v bežných triedach v ZŠ mesta Žilina



Verejné ZŠ v Žiline v roku 2020 nemali vytvorené špeciálne triedy pre zdravotne znevýhodnených žiakov, iba pre nadaných (122 žiakov), ani vytvorený nultý ročník, a preto nemohlo prísť k segregácii na základe zaraďovania žiakov do takýchto tried.

Graf 6: Výsledky zo slovenského jazyka Testovanie 9. Úspešnosť škôl v SR je uvádzaná v percentile (%)



Zdroj: NÚCEM

Na základe štatistických dát z CVTI SR sa nám podarilo analyzovať všetky štátne školy, ktorých zriaďovateľom je Žilina. Žiaci so ŠVVP boli v sledovanom období v každej škole, a teda by mali uplatňovať princípy inkluzívneho vzdelávania. Napriek tomu z dát vyplynulo, že školy nemajú dostatok asistentov učiteľa, špeciálnych, sociálnych pedagógov či iných odborných zamestnancov, a tak nevedia pri edukácii vytvoriť inkluzívne prostredie. Je to najmä ZŠ Jarná, ktorá má najväčší počet žiakov so ZZ zo sociálne znevýhodneného prostredia a deti cudzincov, ale len 4 asistentov učiteľa, čo sa prejavilo aj na znížení úspešnosti deviatikov v celonárodnom testovaní zo slovenského jazyka z 94 % na 51,3 % a z matematiky z 88,1 % na 9,1 % (z roku 2015 na rok 2020) a ZŠ Slovenských dobrovoľníkov (Budatín), ktorá znížila úspešnosť v testovaní deviatikov zo slovenského jazyka z 46,9 % na 14,5 % a z matematiky zo 41,9 % na 34,2 %. Analyzovali sme aj úbytok žiakov: z 584 na 558 z roku 2015 na rok 2018 (o -26) a ďalší odchod v roku 2020 až o -64 žiakov, čo naznačuje dôsledky procesu desegregácie, tzv. *white flight* ako ho už opísal J. Coleman. Škola, ktorá naopak zvýšila svoju úspešnosť aj na základe procesu desegregácie bola ZŠ Lichardova (rok 2015 zo slovenského jazyka 57,6 % na 83 % v roku 2019; z matematiky zo 72,6 % na 83,9 %). Na základe analýzy sa nepotvrdila snaha mesta udržať elitné školy nerozdelením žiakov z marginalizovaných rómskych komunit, pretože žiaci z vylúčenej časti mesta boli zaradení aj do týchto výberových škôl okrem ZŠ Karpatská pre naplnenú kapacitu. Škola je najväčšou ZŠ v meste a patrí medzi školy s najväčšou úspešnosťou zo slovenského jazyka a matematiky, avšak v roku 2020 mala najviac žiakov so ZZ (40). Možno tvrdiť, že mesto sa **snažilo o spravodlivé delenie žiakov implementáciou modelu úplnej segregácie**, čiže po zrušení segregovanej školy Hollého (súčasť ZŠ Do Stošky). Musíme však poznamenať, že bolo krátke obdobie na skúmanie dôsledkov procesu desegregácie a jeho vplyvu na edukačné výsledky, pretože ho v roku 2020 minister zrušil na základe protipandemických opatrení.

V Prevencii č. 1/2024 bude pokračovanie článku (2. časť), v ktorom budú zverejnené výsledky výskumu, interpretácie a závery.

Literatúra

- ▣ AINSCOW, M. (2005) 'Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change?', *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- ▣ BOURDIEU, P., PASSERON, J. P. (1990) 'Reproduction in Education, Society, and Culture', London: Sage Publications. (originally in 1964 in French, 1977 in English, 1979, 1994).
- ▣ BURAWOY, M. (1998) The Extended Case Method. *Sociological Theory* 16 (1), p. 4 – 33, Washington: American Sociological Association.
- ▣ COLEMAN, J., S. (1990) 'Equality And Achievement In Education' (1st ed.), Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429037702>.
- ▣ ČADA, K., HŮLE, D. (2019) Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení. Praha: Úrad vlády ČR.
- ▣ DEÁKOVÁ, K. (2023) Podmienky a bariéry inkluzívneho vzdelávania v škole - systémová a interakčná rovina (dizertačná práca), Univerzita Komenského v Bratislave FiF.
- ▣ DEÁKOVÁ, K. (2023) The decision-making process of the City Council of Prešov in the field of school policy and its impact on the elimination of inequalities. In: (In)equalities. Faces of modern Europe. Edited by: W. Morawska and M. Olejnik, CSNE, Wrocław.
- ▣ GREGER, D. (2010) Nerovnosti ve vzdelávání – od konceptu k měření in Matějů, P., Straková, J. et.al. *Nerovnosti ve vzdelávání: Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
- ▣ KOŘAN, M. (2019) Případová studie in Beneš, V., Drulák, P. (2019) *Metodologie výzkumu politiky*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON. ISBN: 978-80-7419-283-8, s. 99 – 123.
- ▣ KUSÁ, Z. (2013) Slovenský vzdelávací systém a udržiavanie nerovností. In Tížik, M. a kol. *Pierre Bourdieu ako inšpirácia pre sociologický výskum*. Bratislava: Sociologický ústav SAV, s. 217 – 244.
- ▣ OECD (2012) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged students and Schools*. OECD Publishing, ISBN 978-92-64-13084, online ISBN 978-92-64-13085-2, <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>
- ▣ OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, doi.org/10.1787/9789264266490-en.
- ▣ SOPÓCI, J. (2000) *Sociálne inštitúcie a sociálna zmena*, Bratislava: Univerzita Komenského, ISBN 80-223-1473-0

Výskyt šikanovania v základných a v špeciálnych základných školách, v stredných a v špeciálnych stredných školách v školskom roku 2022/2023 (1. časť)

Mária SLOVÍKOVÁ

CVTI SR, Bratislava

Abstrakt: článok obsahuje údaje o výskyte a riešení šikanovania v základných a v špeciálnych základných školách, v stredných a v špeciálnych stredných školách. Výskyt šikanovania je zachytený v troch ukazovateľoch, na jednej strane je to počet záznamov o šikanovaní, intenzita šikanovania, ktorú vyjadruje podiel žiakov so záznamami o šikanovaní z celkového počtu žiakov v školách (v základných a stredných) a podiel škôl s výskytom šikanovania z celkového počtu škôl. Prehľady sú členené podľa zriaďovateľa škôl a regionálneho pohľadu. V prípade stredných škôl je aj členenie podľa druhu školy. Údaje sú spracované podľa stavu k 15. 9. 2023 (za školský rok 2022/2023). Súčasťou výstupu je medziročné porovnanie údajov.

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

Úvod

Šikanovanie v súčasnosti patrí k častým problémom rizikového správania, ktoré sa vyskytuje v školskom prostredí. Vidieť to aj z výsledkov sociologických výskumov realizovaných CVTI SR. Ich realizácia na danú tému vyplýva z cieľov štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži, aj z Akčného plánu riešenia šikanovania v školách a školských zariadeniach. O šikanovaní možno povedať, že ide o široký okruh násilného správania dieťaťa alebo skupiny detí, ktorých zámerom je jasný úmysel ublíženie druhému, zastrašovanie, poníženie, posmievanie, nadávanie a vylúčenie zo spoločnosti ostatných.¹ Okrem týchto priamych prejavov, musíme pri šikanovaní hovoriť aj o nepriamych, ktoré sú často v školskom prostredí práve cez prestávky, dieťa je ignorované, je odmietaná komunikácia s ním, anonymne mu posielajú urážlivé správy, dieťa nemá kamarátov, cez prestávky sa zdržiava v blízkosti učiteľov, všade chodí posledné, zostáva samé v triede, je osamotené, ak má prehovoriť pred triedou je neisté, smutné a zhoršuje sa jeho prospech. Na rozdiel od iných typov nežiaduceho správania, s ktorým sa často stretávame v školskom prostredí, je šikanovanie veľmi rizikové a často aj skryté.

S prejavmi šikanovania sa často stretávajú učitelia v školách, tento problém sa vyskytuje aj v rodinách, na pracovisku, všade, kde je obeť nútená žiť spoločne s agresorom, a teda musí čeliť psychickým a fyzickým útokom. Pre pedagógov aj odborných zamestnancov je dôležité, aby vedeli ako rozpoznať možno už počiatočné štádia šikanovania, ale aj ako tomuto rizikovému správaniu predchádzať. Uvedomujú si závažnosť tohto problému, venujú pozornosť otázkam prevencie a možnostiam jeho eliminácie, spolupracujú aj s príslušným útvarom Policajného zboru SR a najmä so zariadeniami poradenstva a prevencie.²

¹ Janková, M.: Prevencia a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v základných a v stredných školách z pohľadu koordinátora prevencie. Správa z prieskumu. Bratislava : CVTI SR, 2021.

² Slovíková, Mt.: Prevencia šikanovania a kyberšikanovania v základných a v stredných školách z pohľadu centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Bratislava : CVTI SR, 2021.

Aj odborníci zastávajú názor, že k rozvoju šikanovania a agresívneho správania a nárastu intolerantných postojov u detí/žiakov prispieva a má veľký podiel aj súčasná spoločenská klíma, zmeny uznávaných hodnôt, rodinné prostredie, rozpad rodinných a skupinových väzieb (prispela aj pandémia Covid-19), aj rastúci trend egoizmu a intolerantných prejavov. Pre dieťa je rodina prvotným a rozhodujúcim prostredím, s ktorým sa v živote stretáva, prostredníctvom rodičov preberá hodnoty a normy, učí sa rozlišovať dobro od zla. Kvalita vzťahov medzi rodičmi a deťmi sa považuje za významný ochranný faktor ovplyvňujúci vývoj osobnosti dieťaťa a jeho správanie.

Výskum zameraný na zistenie názorov, postojov, informovanosti a osobných skúseností žiakov s prejavmi šikanovania/kyberšikanovania v základných a stredných školách venoval veľkú pozornosť aj prevencii a eliminácii šikanovania s dôrazom na školské prostredie. V priebehu školskej dochádzky sa s týmto negatívnym javom v pozícii obeť stretáva nezanedbateľná časť žiakov, podľa našich zistení 22 % žiakov základných (bez špeciálnych ZŠ) a 27 % žiakov stredných škôl.³

V školskom prostredí otázky bezpečnosti v školách zamestnávajú nielen školy a školské zariadenia, ale aj rodičov, školské orgány, orgány činné v trestnom konaní a orgány sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately. Ministerstvo vnútra SR vedie štatistiku kriminality,⁴ kde sú dáta spracované podľa druhu kriminality, ale aj kriminality spáchanej na mládeži. Zo spracovávaných údajov však nie možné identifikovať, či ide o šikanovanie, či sa tento skutok stal v škole alebo v školskom zariadení.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR vydalo smernicu č. 36/2018 (s účinnosťou od 1. septembra 2018) k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach, ktorá upravuje základné znaky, formy a prejavy šikanovania detí a žiakov, možnosti preventívneho pôsobenia a riešenia šikanovania žiakov v nadväznosti na zodpovednosť školy a školského zariadenia podľa ustanovení školského zákona. Tento materiál poskytuje aj prehľad prevencie a zásady neodkladnej intervencie. Dôležité je, aby si tento dokument škola prispôbila vlastným a konkrétnym podmienkam, či už podľa zamerania školy, rôznorodosti žiakov i technických podmienok.

Pre nejestvujúce dáta v oblasti šikanovania bolo zapracované usmernenie v smernici v čl. 4 Metódy riešenia šikanovania, pís. k): „riaditeľ alebo ním poverená osoba vedie písomné záznamy o riešení jednotlivých prípadov šikanovania, ktoré sú v školskom prostredí. Tento zápis je povinný v súlade s čl. 7 o spolupráci školy so zákonnými zástupcami žiakov ods. 4 poskytnúť každej zo zúčastnených osôb.“⁵

V školskom roku 2018/2019 na zistenie reálneho stavu v školskom prostredí, bola vypracovaná príloha k štatistickému výkazu, pre zmapovanie výskytu a riešenia šikanovania v ZŠ a SŠ všetkých zriaďovateľov a povinnosť viesť písomné záznamy o šikanovaní.

Výskyt šikanovania bol realizovaný aj v školských rokoch 2019/2020 a 2020/2021⁶, ale vzhľadom na pandémiu Covid-19 a uzatváranie základných a stredných škôl, resp. v určitom čase otvorený len I. stupeň základných škôl (aj keď boli získané údaje) nebolo možné spracovať porovnanie, čo je spôsobené nekonzistenciou získaných údajov. Porovnanie údajov v školskom roku 2021/2022 s predchádzajúcimi zisteniami poukazuje na nárast výskytu šikanovania, vypovedá aj o zhoršení situácie, ktorej je potrebné venovať zvýšenú pozornosť a sústrediť veľké úsilie na prevenciu a elimináciu tohto problému.⁷

Výskyt šikanovania v základných školách

V základných školách (ďalej len ZŠ) bolo k 15. 9. 2023 evidovaných 1 086 záznamov o šikanovaní (pokles oproti roku 2022 o -25 prípadov). Z toho bolo 838 prípadov prvotných (77,2 %), je to nárast oproti predošlému roku o +21 záznamov/o +3,8 percentuálnych bodov (ďalej len p. b.) a 100 záznamov bolo riešených s PZ SR, kde rovnako došlo k miernemu nárastu o +8 prípadov (nárast o +2,1 p. b.).

³ Janková, M.: Šikanovanie a kyberšikanovanie v základných školách. Bratislava 2023. CVTI SR.

⁴ <https://www.minv.sk/?statistika-kriminality-v-slovenskej-republike.xml>

⁵ <https://www.minedu.sk/data/att/16073.pdf>

⁶ Deáková, K.: Výskyt šikanovania v základných a stredných školách v školskom roku 2020/2021, časopis Prevencia č. 1/2022.

⁷ Slovíková, M., Deáková, K.: Výskyt šikanovania v základných a stredných školách v školskom roku 2018/2019. Bratislava : CVTI SR, časopis Prevencia č. 2-3/2020.

Najviac záznamov o šikanovaní v roku 2023 mali štátne základné školy (91,99 %). Zastúpenie súkromných a cirkevných škôl bolo podstatne nižšie (4,88 % a 3,13 %). V roku 2022 podiel záznamov o šikanovaní v štátnych ZŠ tvoril 94,60 % (pokles v roku 2023 o 2,6 p. b.), zastúpenie súkromných a cirkevných škôl bolo nižšie. Z tabuľky 1 vidieť medziročný pokles záznamov o šikanovaní v štátnych ZŠ, kde bol zistený a riešený výskyt záškoláctva (o -52 záznamov/o -4,95 %), ale medziročne sa prejavil nárast záznamov pri súkromných ZŠ (o +9/o +16,98 %) a rovnako pri cirkevných školách (o +18 záznamov, čo je dvojnásobný nárast oproti predošlému roku/o +52,94 %).

Tabuľka 1: Záznamy o šikanovaní podľa zriaďovateľa ZŠ

Zriaďovateľ	Školský rok 2022/2023				Školský rok 2021/2022			
	záznamy o šikanovaní (Zš)	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR	záznamy o šikanovaní (Zš)	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR
Štátne	999	91,99%	767	96	1 051	94,60%	771	92
Súkromné	53	4,88%	47	4	44	3,96%	34	0
Cirkevné	34	3,13%	24	0	16	1,44%	12	0
Spolu	1 086	100,00%	838	100	1 111	100,00%	817	92

Zš – záznamy o šikanovaní

Graf 1 ilustruje rozloženie záznamov o výskytu a riešení šikanovania v základných školách podľa zriaďovateľa v školskom roku 2022/2023.



Podiel žiakov ZŠ so záznamami o šikanovaní z celkového počtu žiakov základných škôl v školskom roku 2022/2023 bol 0,23 %, t. j. o 0,12 p. b. viac ako v bežných stredných školách. Intenzita výskytu šikanovania bola v štátnych a súkromných základných školách podobná (0,23 % a 0,39 %), najnižšia v cirkevných ZŠ (0,12 %). V porovnaní s predchádzajúcim rokom došlo v školskom roku 2022/2023 k minimálnemu celkovému poklesu podielu žiakov ZŠ s výskytom šikanovania (o -0,01 p. b.), rovnako bol zistený pokles v štátnych školách (o -0,02 p. b.), ale pri súkromných a cirkevných školách došlo k nárastu (súkromné o 0,02 p. b./cirkevné o 0,06 p. b.), detailnejšie tabuľka 2.

Tabuľka 2: Podiel žiakov ZŠ so záznamami o šikanovaní podľa zriaďovateľa

Zriaďovateľ	Záznamy o šikanovaní v školskom roku 2022/2023			Záznamy o šikanovaní v školskom roku 2021/2022		
	záznamy o šikanovaní (Zš)	žiaci celkove (Ž)	Zš/Ž (%)	záznamy o šikanovaní (Zš)	žiaci celkove (Ž)	Zš/Ž (%)
Štátne	999	440 050	0,23%	1 051	428 728	0,25%
Súkromné	53	13 483	0,39%	44	11 957	0,37%
Cirkevné	34	28 893	0,12%	16	27 855	0,06%
Spolu	1 086	482 426	0,23%	1 111	468 540	0,24%

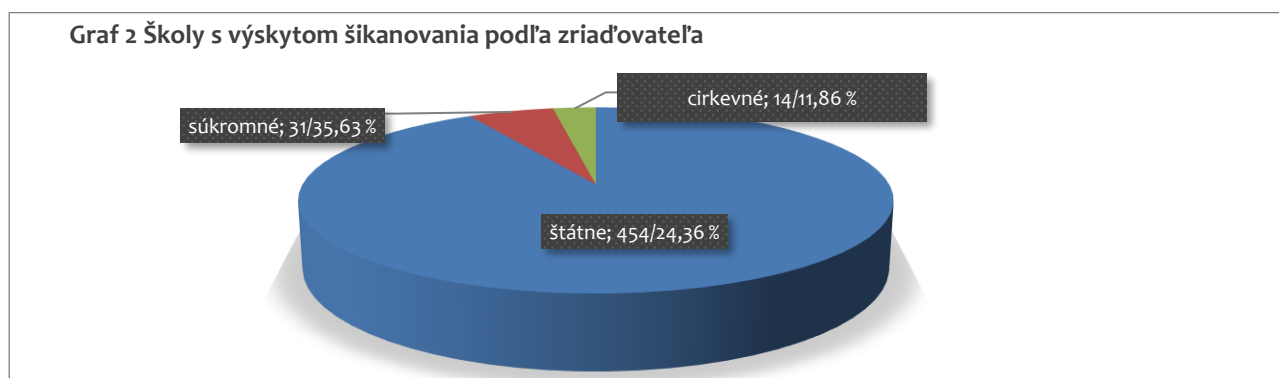
Zš = záznamy o šikanovaní, Ž = žiaci, Zš/Ž = podiel žiakov so záznamami o riešení šikanovania

Riešenie výskytu šikanovania sa vyskytlo takmer v každej štvrti (24,12 %/v roku 2022: 24,64 %) základnej škole, čo je o 6,28 p. b. viac ako v stredných školách (v roku 2022: o 10,08 p. b.). Podiel štátnych škôl s výskytom šikanovania v šk. roku 2022/2023 bol 24,36 % (v 454 školách z 1864), najvyšší v súkromných 35,63 % (31 škôl z 87) a v cirkevných 11,86 % (v roku 2022: štátne: 24,97%/súkromné: 35,90 % a cirkevné: 11,86 %). Mierny pokles škôl v školskom roku 2022/2023 bol v štátnych (zo 468 na 454 v šk. roku 2022/2023/o -0,61 p. b.) a v súkromných školách (o -0,27 p. b.), situácia v cirkevných školách bola vyrovnaná (tabuľka 3).

Tabuľka 3: Podiel škôl s výskytom šikanovania podľa zriaďovateľa ZŠ

Zriaďovateľ	Školský rok 2022/2023			Školský rok 2021/2022		
	školy s výskytom šikanovania (ZŠ)	školy celkove (Š)	ZŠ/Š (%)	školy s výskytom šikanovania (ZŠ)	školy celkove (Š)	ZŠ/Š (%)
Štátne	454	1 864	24,36%	468	1 874	24,97%
Súkromné	31	87	35,63%	28	78	35,90%
Cirkevné	14	118	11,86%	14	118	11,86%
Spolu	499	2 069	24,12%	510	2 070	24,64%

Graf 2 ilustruje počet aj podiel základných škôl podľa zriaďovateľa, kde bol záznam o výskyte a riešení šikanovania v školskom roku 2022/2023.



Výskyt šikanovania v ZŠ z regionálneho pohľadu

Najväčší podiel šikanovania z celkového počtu prípadov v školskom roku 2022/2023 bol zaznamenaný v Prešovskom (16,21 %), Bratislavskom a v Košickom kraji (zhodne po 14,92 %). Najnižší podiel (7,55 %) dosiahol Trnavský kraj, v ostatných sa podiel výskytu šikanovania pohyboval od 14,55 % (Žilinský kraj) do 9,39 % v Nitrianskom kraji (tabuľka 4).

Tabuľka 4: Záznamy o šikanovaní v ZŠ podľa krajov

Kraj	Školský rok 2022/2023				Školský rok 2021/2022			
	záznamy o šikanovaní	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR	záznamy o šikanovaní	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR
Bratislavský	162	14,92%	119	9	162	14,58%	113	10
Trnavský	82	7,55%	66	5	65	5,85%	46	8
Trenčiansky	106	9,76%	85	11	92	8,28%	75	6
Nitriansky	102	9,39%	78	8	112	10,08%	87	8
Žilinský	158	14,55%	125	8	180	16,20%	116	7
Banskobystrický	138	12,71%	106	21	161	14,49%	111	20
Prešovský	176	16,21%	132	20	145	13,05%	112	20
Košický	162	14,92%	127	18	194	17,46%	157	13
Spolu SR	1 086	100,00%	838	100	1 111	100,00%	817	92

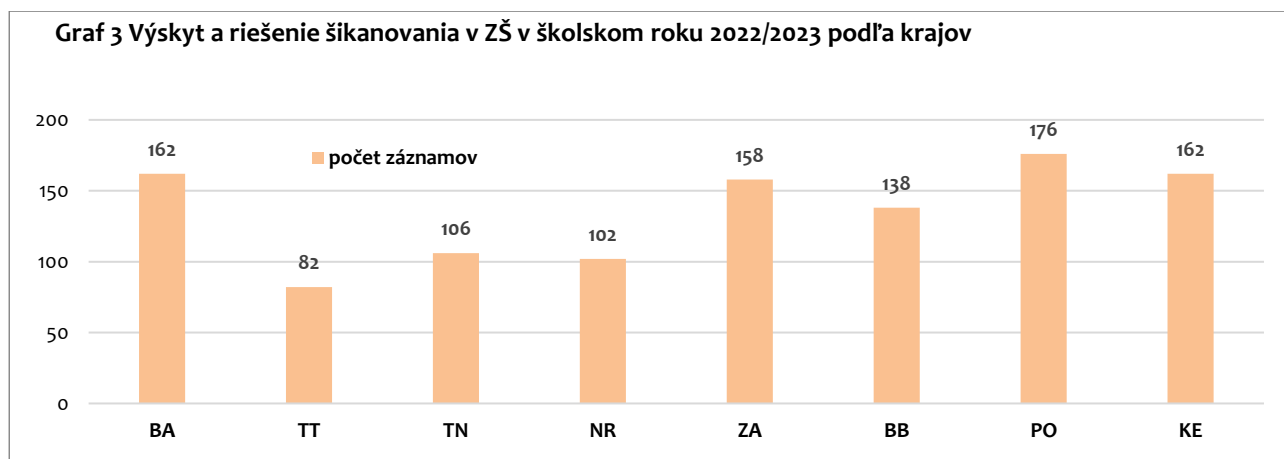
Oproti školskému roku 2021/2022 došlo k nárastu počtu záznamov o šikanovaní v Trnavskom (o +17), Trenčianskom (o +14) a v Prešovskom kraji (o +31 záznamov). Vyrovnaný počet v oboch rokoch bol zistený v Bratislavskom kraji, v ostatných krajoch bol pokles výskytu šikanovania (Nitriansky kraj/o -10; Žilinský/o -22; Banskobystrický/o -23 a Košický/o -32 záznamov).

Najvyššia intenzita výskytu šikanovania v školskom roku 2022/2023 (podiel žiakov so záznamami o šikanovaní z počtu žiakov ZŠ podľa krajov – tabuľka 5) bola zistená v Banskobystrickom (0,27 %) a v Žilinskom kraji (0,26 %), najnižšia v Trnavskom kraji (0,17 %). V ostatných krajoch od 0,24 % (Bratislavský) do 0,19 % (Nitriansky). Podobná situácia v týchto krajoch bola aj v školskom roku 2021/2022, ale intenzita výskytu bola mierne vyššia (Banskobystrický kraj: 0,32 % a Žilinský kraj: 0,30 %), najnižšia rovnako v Trnavskom kraji (0,14 %), detailnejšie porovnanie v tabuľke 5.

Tabuľka 5: Podiel žiakov ZŠ so záznamami o výskyte a riešení šikanovania podľa krajov

Kraj	Školský rok 2022/2023			Školský rok 2021/2022		
	záznamy o šikanovaní (ZŠ)	žiaci celkove (Ž)	Zš/Z (%)	záznamy o šikanovaní (ZŠ)	žiaci celkove (Ž)	Zš/Z (%)
Bratislavský	162	67 829	0,24%	162	63 010	0,26%
Trnavský	82	48 003	0,17%	65	46 294	0,14%
Trenčiansky	106	46 963	0,23%	92	45 590	0,20%
Nitriansky	102	53 764	0,19%	112	52 316	0,21%
Žilinský	158	61 827	0,26%	180	60 655	0,30%
Banskobystrický	138	51 738	0,27%	161	50 965	0,32%
Prešovský	176	79 677	0,22%	145	78 184	0,19%
Košický	162	72 625	0,22%	194	71 526	0,27%
Spolu SR	1 086	482 426	0,23%	1 111	468 540	0,24%

Graf 3 uvádza rozloženie záznamov o výskyte šikanovania riešenom v základných školách v školskom roku 2022/2023 podľa krajov (bez rozlíšenia zriaďovateľa).



Najvyšší podiel škôl s výskytom a riešením šikanovania v školskom roku 2022/2023 bol v Bratislavskom (42,29 %), najnižší 18,39 % v Prešovskom kraji (v šk. roku 2021/2022: 18,97 %) a v ostatných šiestich krajoch bol tento podiel nad 20 % (pohyboval sa od 20,75 % v Trnavskom do 28,79 % v Žilinskom kraji).

Ako vidieť z údajov v tabuľke 6, aj v školskom roku 2021/2022 bol tv Bratislavskom kraji najvyšší podiel škôl s výskytom šikanovania (39,64 %), čo znamená nárast v školskom roku 2022/2023 v tomto kraji o +2,65 p. b. Nárast sa prejavil aj v Nitrianskom kraji (o +0,63 p. b.), vo všetkých ostatných krajoch došlo v predmetnom školskom roku k poklesu podielu škôl s výskytom šikanovania, od -2,47 p. b. v Banskobystrickom do -0,12 v Žilinskom kraji.

Tabuľka 6: Podiel škôl (ZŠ) s výskytom šikanovania podľa krajov

Kraj	Školský rok 2022/2023			Školský rok 2021/2022			Rozdiel podielu škôl so šikanovaním (p. b.)
	školy s výskytom šikanovania (ZŠ)	školy celkove (Š)	ZŠ/Š (%)	školy s výskytom šikanovania (ZŠ)	školy celkove (Š)	ZŠ/Š (%)	
Bratislavský	74	175	42,29%	67	169	39,64%	2,65
Trnavský	44	212	20,75%	47	212	22,17%	-1,42
Trenčiansky	48	192	25,00%	49	192	25,52%	-0,52
Nitriansky	61	284	21,48%	59	283	20,85%	0,63
Žilinský	74	257	28,79%	74	256	28,91%	-0,12
Banskobystrický	63	262	24,05%	70	264	26,52%	-2,47
Prešovský	71	386	18,39%	74	390	18,97%	-0,58
Košický	64	301	21,26%	70	304	23,03%	-1,77
Spolu SR	499	2 069	24,12%	510	2 070	24,64%	-0,52

Znamená to, že v predmetnom roku oproti školskému roku 2021/2022 došlo k miernemu poklesu počtu záznamov s výskytom šikanovania (o 11), k zníženiu podielu žiakov so záznamami o šikanovaní (o -0,01 p. b.), aj k zníženiu podielu škôl s výskytom a riešením šikanovania (o -0,52 p. b./z 24,64 % na 24,12 %), čo je aj pokles počtu škôl s výskytom šikanovania (zo 510 v školskom roku 2021/2022 na 499 o -11).

Podľa okresov sa najvyšší počet záznamov o šikanovaní v školskom roku 2022/2023 evidoval v základných školách v okresoch: Poprad (52 záznamov), Nitra (41 záznamov), Prešov (39) a Žilina (31 záznamov). V okrese **Topoľčany** nebol zistený žiadny záznam o výskyte šikanovania a jeho riešení.

V 30 okresoch bol počet záznamov o výskyte šikanovania nad 15 záznamov a vyššie (od 16 do 30), okresy s vyšším počtom záznamov sú uvedené vyššie v texte (aj v školskom roku 2021/2022 sa zistil počet záznamov o šikanovaní nad 15 a vyššie v 27 okresoch).

Z porovnania údajov v predmetnom roku o výskyte a riešení šikanovania v základných školách so školským rokom 2021/2022 vidieť, že práve v školskom roku 2021/2022 bol najvyšší počet záznamov o šikanovaní v okrese Bratislava V (50) a Turčianske Teplice (49), resp. v okrese Spišská Nová Ves (37 záznamov) a Poprad (35). V 3 okresoch: **Snina, Stropkov a Sobrance nebol zistený ani jeden záznam** o šikanovaní. K sledovaným údajom je potrebné uviesť, že tento počet záznamov o šikanovaní, a teda aj podiel žiakov a podiel škôl nemusí byť presný, pretože mnohé prípady o šikanovaní v školskom prostredí škola nehlási, ani nerieši, možno aj preto, aby na seba neupozornili, ale mnohé prípady majú aj skrytú formu a sú ťažko odhaliteľné.

Tabuľka 7: Prehľad výskytu šikanovania podľa okresov v školskom roku 2022/2023

OKRES	Záznamy o šikanovaní (ZŠ)	%	Z toho prvotné	Z toho riešené PZ SR
Bánovce n/Bebravou, Myjava, Krupina, Snina (po 1 zázname)	4	0,37%	3	1
Sobrance (2 záznamy)	2	0,18%	0	1
Dunajská Streda, Šaľa, Žiar n. Hronom, Stropkov (po 3 záznamy)	12	1,10%	10	3
Senica, Poltár, Medzilaborce, Košice I (po 4 záznamoch)	16	1,47%	12	4
Považská Bystrica, Bytča, Stará Ľubovňa, Gelnica (po 5 záznamov)	20	1,84%	17	3
Kysucké Nové Mesto, Banská Štiavnica, Detva, Lučenec, Sabinov (po 6 záznamov)	30	2,76%	20	4
Trenčín, Bardejov (po 7 záznamov)	14	1,29%	8	2
Bratislava I, Bratislava III, Hlohovec, Žarnovica (po 8 záznamov)	32	2,95%	28	3
Komárno, Kežmarok, Vranov nad Topľou (po 9 záznamov)	27	2,49%	21	3
Zlaté Moravce, Turčianske Teplice, Revúca, Veľký Krtíš, Humenné, Levoča, Košice (10 záznamov)	70	6,45%	51	14

Tabuľka 7 (pokračovanie): Prehľad výskytu šikanovania podľa okresov v školskom roku 2022/2023

OKRES	Záznamy o šikanovaní (Zš)	%	Z toho prvotné	Z toho riešené PZ SR
Partizánske, Liptovský Mikuláš (po 11 záznamov)	22	2,03%	20	0
Dolný Kubín, Námestovo (12 záznamov)	24	2,21%	14	3
Tvrdošín, Košice IV (po 13 záznamov)	26	2,39%	23	2
Malacky, Ilava, Trebišov (po 14 záznamov)	42	3,87%	37	5
Piešťany (po 15 záznamov)	15	1,38%	11	2
Galanta, Trnava, Martin, Brezno, Košice II (po 16 záznamov)	80	7,37%	62	6
Čadca (18 záznamov)	18	1,66%	16	0
Nové Zámky (19 záznamov)	19	1,75%	12	1
Skalica, Levice, Púchov, Rimavská Sobota (po 20 záznamov)	80	7,37%	64	5
Bratislava IV, Nové Mesto n/Váhom, Svidník (po 21 záznamov)	63	5,80%	47	6
Banská Bystrica, Michalovce (po 23 záznamov)	46	4,24%	43	1
Ružomberok, Rožňava (po 24 záznamov)	48	4,42%	36	6
Košice-okolie, Zvolen (25 záznamov)	50	4,60%	37	5
Prievidza, Spišská Nová Ves (po 26 záznamov)	52	4,79%	33	2
Bratislava V, Pezinok, Senec (po 27 záznamov)	81	7,46%	61	4
Bratislava II (30 záznamov)	30	2,76%	17	1
Žilina (31 záznamov)	31	2,85%	30	1
Prešov (39 záznamov)	39	3,59%	31	8
Nitra (41 záznamov)	41	3,78%	36	1
Poprad (52 záznamov)	52	4,79%	38	3
Topoľčany (0 záznamov)	0	0,00%	0	0
Spolu SR	1 086	100,00%	838	100

Výskyt šikanovania žiakov v špeciálnych základných školách (ŠZŠ)

Výskyt šikanovania podľa zriaďovateľa školy

Výskyt šikanovania v školskom roku 2022/2023 (k 15. 9. 2023) v špeciálnych ZŠ bol na úrovni 50 záznamov. Prevažná väčšina (48 prípadov/96 %) bola v štátnych školách. Súkromné školy mali nula prípadov a v cirkevných školách boli zaznamenané celkom 2 prípady (4 %). V špeciálnych školách došlo k miernemu medziročnému nárastu výskytu a riešeniu šikanovania (z 39 na 50 prípadov/medziročne o +11 prípadov/o +22,0 %).

Zároveň to znamená, že aj výskyt záznamov v štátnych ŠZŠ sa zvýšil (o +12) na 96,0 % (o +2,69 p. b.), v súkromných špeciálnych školách nebol evidovaný žiadny záznam a v cirkevných školách sa zaznamenal pokles (detailnejšie tabuľka 8).

Tabuľka 8: Záznamy o šikanovaní podľa zriaďovateľa v ŠZŠ

Zriaďovateľ	Školský rok 2022/2023				Školský rok 2021/2022			
	záznamy o šikanovaní (Zš)	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR	záznamy o šikanovaní (Zš)	%	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR
Štátne	48	96,00%	34	8	36	92,31%	27	9
Súkromné	0	0,00%	0	0	0	0,00%	0	0
Cirkevné	2	4,00%	0	0	3	7,69%	3	1
Spolu	50	100,00%	34	8	39	100,00%	30	10

Intenzita výskytu šikanovania vzhľadom k celkovému počtu žiakov bola v špeciálnych základných školách 0,20 %, o 0,03 p. b. nižšia ako v „bežných“ základných školách (v školskom roku 2021/2022 bola nižšia, o -0,04 %). Ako vidieť z tabuľky 9, intenzita výskytu šikanovania u žiakov v štátnych špeciálnych školách bola 0,21 % (t. j. 48 záznamov z celkového počtu žiakov 23 194), čo je nárast oproti predošlému roku (o +0,06 p. b.), v súkromných špeciálnych školách v školskom roku 2022/2023 (ale aj v roku 2021/2022) nebol zaznamenaný žiadny výskyt šikanovania.

Tabuľka 9: Podiel žiakov ŠZŠ so záznamami o šikanovaní podľa zriaďovateľa

Zriaďovateľ	Školský rok 2022/2023			Školský rok 2021/2022		
	záznamy o šikanovaní (ZŠ)	žiaci celkove (Ž)	ZŠ/Ž (%)	záznamy o šikanovaní (ZŠ)	žiaci celkove (Ž)	ZŠ/Ž (%)
Štátne	48	23 194	0,21%	36	23 321	0,15%
Súkromné	0	1 423	0,00%	0	1 298	0,00%
Cirkevné	2	444	0,45%	3	459	0,65%
Spolu	50	25 061	0,20%	39	25 078	0,16%

Ako vidieť z tabuľky 10, podiel škôl „intenzita výskytu šikanovania“ bola v špeciálnych školách 7,11 % (t. j. v 18 školách z 253), čo je minimálny pokles v predmetnom školskom roku (zo 7,82 % na 7,11 %/t. j. o 0,71 p. b.), v štátnych špeciálnych školách bol podiel 7,73 % (pokles o -0,80 p. b.), v cirkevných špeciálnych školách v školskom roku 2022/2023 bol evidovaný výskyt v jednej škole (1 z 11, aj v školskom roku 2021/2022) a v súkromných školách nebol zaznamenaný žiadny výskyt šikanovania.

Podiel štátnych škôl s výskytom šikanovania tvoril 7,73 %, t. j. o -16,63 p. b. menej ako v „bežných“ základných školách (pre porovnanie údajov, v školskom roku 2021/2022 bol podiel 8,53 % čo je o -16,44 p. b. menej ako v bežných školách).

Tabuľka 10: Podiel škôl s výskytom šikanovania podľa zriaďovateľa ŠZŠ

Zriaďovateľ	Školský rok 2022/2023			Školský rok 2021/2022		
	školy s výskytom šikanovania (SŠ)	školy celkove (S)	SŠ/S (%)	školy s výskytom šikanovania (SŠ)	školy celkove (S)	SŠ/S (%)
Štátne	17	220	7,73%	18	221	8,53%
Súkromné	0	22	0,00%	0	21	0,00%
Cirkevné	1	11	9,09%	1	11	9,09%
Spolu	18	253	7,11%	19	243	7,82%

Výskyt šikanovania v ŠZŠ z regionálneho pohľadu

Výskyt a riešenie šikanovania u žiakov v špeciálnych základných školách z pohľadu regiónov je spracovaný v tabuľke 11, z jej údajov vidieť, že výskyt šikanovania v oboch školských rokoch bol v rámci prvotných záznamov najvyšší v Bratislavskom kraji (2022/2023: 30 záznamov/60,0 %/2021/2022: 13/33,33 %), ale v predmetnom roku je to výrazný nárast (takmer 2,5 násobný), z 13 záznamov na 30 (o +17/0 +43,33 %).

V školskom roku 2022/2023 boli tieto záznamy o výskyte šikanovania zistené v 7 krajoch (okrem Košického, kde nebol evidovaný záznam o šikanovaní). V predmetnom roku viac ako polovicu (60,0 %) tvorili záznamy o šikanovaní a jeho riešení v Bratislavskom kraji a rozdiel (40,0 %) bol, okrem Košického, evidovaný v 6 krajoch.

Podľa regiónov sa šikanovanie vyskytlo v ŠZŠ v 17 okresoch, z toho najviac záznamov sa zistilo v okrese Bratislava III (24/48,0 % z celkového počtu), čo je slabšia polovica.

Tabuľka 11: Záznamy o šikanovaní v SZŠ podľa krajov

Kraj	Školský rok 2022/2023				Školský rok 2021/2022			
	záznamy o šikanovaní (SZŠ)	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR	z toho riešené PZ SR	záznamy o šikanovaní (SZŠ)	z toho prvotné	z toho riešené PZ SR	z toho riešené PZ SR
Bratislavský	30	60,0%	22	6	13	33,33%	10	0
Trnavský	2	4,0%	2	0	3	7,69%	3	2
Trenčiansky	7	14,0%	6	1	6	15,38%	5	3
Nitriansky	1	2,0%	1	0	3	7,69%	3	1
Žilinský	4	8,0%	1	1	5	12,82%	1	1
Banskobystrický	3	6,0%	1	0	5	12,82%	4	1
Prešovský	3	6,0%	1	0	3	7,69%	3	1
Košický	0	0,0%	0	0	1	2,56%	1	1
Spolu SR	50	100,0%	34	8	39	100,0%	30	10

Vyšší počet záznamov o riešení šikanovania sa zistil aj v okrese Bratislava II (6 prípadov) a v okrese Púchov (4 prípady). V dvoch okresoch (Bytča a Stará Ľubovňa) sa evidovalo po 2 prípadoch šikanovania a po jednom prípade v ďalších 12 okresoch, pozri tabuľku 12 (Galanta, Piešťany, Bánovce n/Bebravou, Partizánske, Považská Bystrica, Nitra, Kysucké Nové Mesto, Ružomberok, Banská Štiavnica, Brezno, Žarnovica a Kežmarok).

Tabuľka 12: Záznamy o šikanovaní v ZŠ podľa okresov

OKRES	Záznamy o šikanovaní (SZŠ)	%	Z toho prvotné	Z toho riešené PZ SR
Bratislava II	6	12,0%	4	0
Bratislava III	24	48,0%	18	6
Galanta	1	2,0%	1	0
Piešťany	1	2,0%	1	0
Bánovce nad Bebravou	1	2,0%	0	0
Partizánske	1	2,0%	1	0
Považská Bystrica	1	2,0%	1	0
Púchov	4	8,0%	4	1
Nitra	1	2,0%	1	0
Bytča	2	4,0%	0	0
Kysucké Nové Mesto	1	2,0%	0	1
Ružomberok	1	2,0%	1	0
Banská Štiavnica	1	2,0%	0	0
Brezno	1	2,0%	1	0
Žarnovica	1	2,0%	0	0
Kežmarok	1	2,0%	1	0
Stará Ľubovňa	2	4,0%	0	0
Spolu SR	50	100,0%	34	8

V Prevenicii č. 1/2024 bude pokračovanie článku (2. časť) za stredné školy.

Literatúra

- ▣ Databáza výskytu šikanovania v základných, špeciálnych základných, v stredných a v špeciálnych stredných školách.
- ▣ DEÁKOVÁ, K.: Výskyt šikanovania v základných a stredných školách v školskom roku 2020/2021. Bratislava : CVTI SR, časopis Prevenicia č. 1/2022.
- ▣ JANKOVÁ, M.: Šikanovanie a kyberšikanovanie v základných školách. Bratislava : CVTI SR, 2023.

☒ JANKOVÁ, M.: Prevencia a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v základných a stredných školách z pohľadu koordinátora prevencie. Správa z prieskumu. Bratislava : CVTI SR, 2021.

☒ Štatistické výkazy:

- a) Príloha k výkazu Škol (MŠVVŠ SR) 4 – 01. Prospech a dochádzka v základných školách pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – bez vzdelávacieho variantu B a C
- b) Príloha k výkazu Škol (MŠVVŠ SR) 2 – 01. Prospech a dochádzka žiakov stredných škôl – denná forma
- c) Príloha k výkazu Škol (MŠVVŠ SR) 3 – 01. Prospech a dochádzka žiakov základných škôl

☒ PÉTIOVÁ, M.: Názory a skúsenosti žiakov ZŠ a SŠ so šikanovaním a kyberšikanovaním. Bratislava : CVTI SR, 2021.

☒ SLOVÍKOVÁ, Mt.: Prevencia a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v základných a stredných školách z pohľadu centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Bratislava : CVTI SR, 2021.

☒ SLOVÍKOVÁ, M., DEÁKOVÁ, K.: Výskyt šikanovania v základných a špeciálnych základných školách, v stredných a v špeciálnych stredných školách v školskom roku 2018/2019. Bratislava : CVTI SR, časopis Prevencia č. 2-3/2020.

☒ SLOVÍKOVÁ, M.: Výskyt šikanovania v základných a špeciálnych základných školách, v stredných a špeciálnych stredných školách v školskom roku 2021/2022. Bratislava : CVTI SR, časopis Prevencia č. 4/2022.

☒ www.minv.sk/?statistika-kriminality-v-slovenskej-republike-xml

☒ www.minedu.sk/data/att/16073.pdf

Skúsenosti s diskrimináciou u študentov slovenských vysokých škôl

František BLANÁR

CVTI SR, Bratislava

Abstrakt: medzinárodný prieskum EUROSTUDENT pri mapovaní sociálno-ekonomických dimenzií vysokoškolského vzdelávania venuje priestor aj problematike diskriminácie na vysokých školách. Okrem samotnej deklarácie skúsenosti s nejakou formou diskriminácie sa v prieskume sledovali aj dôvody a pôvodcovia diskriminačného správania. Sú to dôležité zistenia, ktoré môžu prispieť k neustálemu skvalitňovaniu školského prostredia, identifikovaniu rizikových skupín a k minimalizácii negatívneho správania voči nim.

Kľúčové slová: študenti vysokých škôl, diskriminácia, dôvody diskriminácie, pôvodcovia diskriminácie.

Úvod

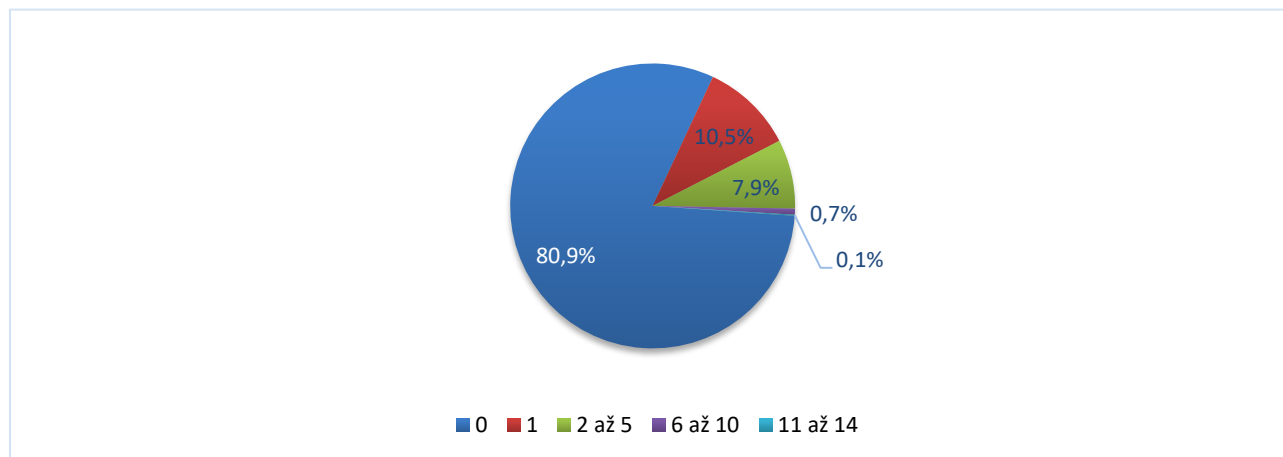
Problematika diskriminácie sa určitým spôsobom týka celej spoločnosti. Nejde síce o problém, ktorý by sa nevyhnutne vzťahoval bezprostredne na každého jednotlivca, ale v hypotetickej rovine sa každý jednotlivec môže počas svojho života ocitnúť v znevýhodnenej minoritnej pozícii, ktorá vytvorí potencionálny priestor pre diskrimináciu zo strany majority. Tento problém sa pravdaže nevyhýba ani školskému prostrediu, dokonca ani na vysokoškolskej úrovni. Očakáva sa tam vyššia

intelektuálna úroveň jednotlivých aktérov a to by malo vytvoriť predpoklad pre minimalizáciu iracionálnych vzorcov správania. Medzinárodný prieskum EUROSTUDENT zameraný na mapovanie sociálno-ekonomických dimenzií vysokoškolského vzdelávania¹ sa preto nevyhol ani tejto problematike a v ďalšom texte zverejňujeme základné zistenia za túto oblasť.

Diskriminácia na slovenských vysokých školách očami ich študentov

Takmer 81 % študentov slovenských vysokých škôl, ktorí sa zapojili do prieskumu deklarovali, že nemajú žiadnu osobnú skúsenosť s diskriminačným správaním. Viac ako 10 % opýtaných zažilo počas svojho doterajšieho vysokoškolského štúdia jednu skúsenosť s diskrimináciou, približne 8 % respondentov sa stretlo s prejavmi diskriminácie dva až päťkrát. Šesť až desať skúseností s diskriminačným správaním malo 0,7 % opýtaných vysokoškolákov a viac ako desať skúseností iba 0,1 % respondentov.

Graf 1: Skúsenosti s diskrimináciou u študentov slovenských VŠ (počet skúseností na študenta)



*Zdroj údajov: EUROSTUDENT VIII, CVTI SR, vlastné výpočty.

Dôvody diskriminácie

Najčastejšie uvádzaný dôvod, s ktorým sa stretli študenti slovenských vysokých škôl, bola diskriminácia na základe pohlavia (6,8 % opýtaných), nasledovala diskriminácia na základe váhy (4,3 %), národnosti (3,9 %), veku (3,8 %) a príjmu (3,3 %). Najmenej častou bola diskriminácia na základe farby pleti (1,0 % opýtaných), resp. znevýhodnenia (fyzického, či mentálneho – 1,5 %).²

Podľa pohlavia boli zaznamenané odlišné skúsenosti s rôznymi dôvodmi diskriminácie. Zatiaľ čo ženy sa v porovnaní s mužmi stretli výrazne častejšie s diskrimináciou na základe pohlavia (8,5 % žien, 3,3 % mužov), muži častejšie v porovnaní so ženami uvádzali, že majú skúsenosť s diskrimináciou na základe ich sexuálnej orientácie (3,9 % mužov a 1,7 % žien). Muži sa v porovnaní so ženami (1,5 % mužov, 0,7 % žien) častejšie stretávali aj s prejavmi diskriminácie na základe farby pleti.

¹ Prieskum sa uskutočnil na celej populácii študentov slovenských vysokých škôl počas akademického roka 2021/2022 a zameriaval sa na študentov dennej, alebo externej formy štúdia, ktorí študovali v prvom, druhom, alebo spojenom prvom a druhom stupni vysokoškolského štúdia. Na základe medzinárodnej metodiky boli z prieskumu vyradení študenti tretieho stupňa a študenti, ktorí študovali pri výkone služby v silových zložkách štátu (polícia, armáda). Samotný zber údajov prebehol na konci letného semestra 2022. Detailnejšie informácie o prieskume nájdete na <https://eurostudent.cvtisr.sk> alebo eurostudent.eu.

² Respondentom boli v dotazníku ponúknuté jednotlivé dôvody diskriminácie, pričom mohli označiť všetky, s ktorými sa počas svojho doterajšieho vysokoškolského štúdia stretli.

Tabuľka 1: Skúsenosti s diskrimináciou podľa pohlavia

Dôvod diskriminácie	Ženy	Muži	Spolu
farba pleti	0,7%	1,5%	1,0%
pôvod/národnosť	4,1%	3,3%	3,9%
náboženstvo	2,1%	2,5%	2,2%
pohlavie	8,5%	3,3%	6,8%
sexualita	1,7%	3,9%	2,4%
vek	3,9%	3,7%	3,8%
váha	4,1%	4,8%	4,3%
znevýhodnenie	1,3%	1,9%	1,5%
mentálna choroba	2,2%	2,5%	2,3%
príjem	3,0%	3,7%	3,3%

*Zdroj údajov: EUROSTUDENT VIII, CVTI SR, vlastné výpočty.

Študenti externej formy štúdia v porovnaní so študentmi dennej formy, boli s prejavmi diskriminácie konfrontovaní v oveľa nižšej miere. Môže to byť spôsobené jednak výrazne nižším časom stráveným s ostatnými študentmi, ako aj vyučujúcimi a vyšším podielom samoštúdia, čím sa eliminuje možnosť diskriminačného správania.

Druhým momentom môže byť aj celkovo vyšší priemerný vek študentov v externej forme, a tým aj vyššia osobnostná zrelosť. Podrobný prehľad výsledkov za jednotlivé dôvody diskriminácie podľa formy štúdia je v tabuľke 2.

Tabuľka 2: Skúsenosti s diskrimináciou podľa formy štúdia

Dôvod diskriminácie	Denná forma	Externá forma	Spolu
farba pleti	1,0%	0,9%	1,0%
pôvod/národnosť	4,1%	2,0%	3,9%
náboženstvo	2,4%	1,1%	2,2%
pohlavie	7,6%	2,2%	6,9%
sexualita	2,5%	1,9%	2,4%
vek	4,0%	2,9%	3,9%
váha	4,6%	2,4%	4,3%
znevýhodnenie	1,5%	1,3%	1,5%
mentálna choroba	2,5%	1,5%	2,3%
príjem	3,4%	2,2%	3,3%

*Zdroj údajov: EUROSTUDENT VIII, CVTI SR, vlastné výpočty.

Podľa stupňa štúdia bolo pohlavie najčastejšie deklarovaný dôvod diskriminácie u študentov spojeného prvého a druhého stupňa, kde malo skúsenosť s touto formou diskriminácie až 14,3 % opýtaných.

Najmenej častým dôvodom diskriminácie na tomto stupni štúdia bola diskriminácia na základe farby pleti (0,4 % opýtaných). Tento dôvod bol najmenej častý aj u študentov prvého a druhého stupňa vysokoškolského štúdia. V oboch prípadoch dominovali skúsenosti s diskrimináciou na základe pohlavia.

Podrobný prehľad výsledkov je v tabuľke 3.

Tabuľka 3: Skúsenosti s diskrimináciou podľa stupňa štúdia

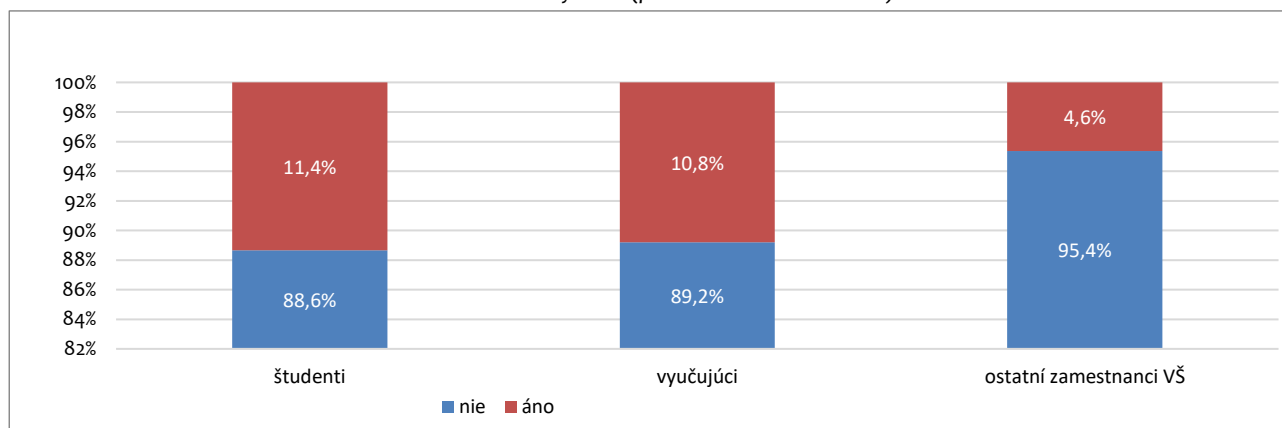
Dôvod diskriminácie	I. stupeň VŠ štúdia (Bc. a pod.)	II. stupeň VŠ štúdia (Mgr., Ing. a pod.)	Spojený I. a II. stupeň	Spolu
farba pleti	1,1%	0,9%	0,4%	1,0%
pôvod/národnosť	3,6%	3,8%	6,1%	3,9%
náboženstvo	2,0%	2,2%	5,1%	2,2%
pohlavie	6,2%	6,6%	14,3%	6,9%
sexualita	2,4%	2,0%	4,7%	2,4%
vek	3,7%	3,0%	9,0%	3,9%
váha	4,1%	4,8%	3,6%	4,3%
znevýhodnenie	1,5%	1,3%	1,4%	1,5%
mentálna choroba	2,4%	2,4%	1,4%	2,3%
príjem	3,0%	3,5%	4,3%	3,3%

*Zdroj údajov: EUROSTUDENT VIII, CVTI SR, vlastné výpočty.

Pôvodcovia diskriminácie

Ako pôvod diskriminácie³ boli najmenej často uvádzaní „ostatní zamestnanci vysokej školy“, teda nepedagogickí zamestnanci vysokých škôl. Študenti, resp. vyučujúci sa ako pôvodcovia diskriminačného správania v odpovediach respondentov – študentov slovenských vysokých škôl objavovali približne rovnako často, pričom veľmi mierne prevažovali ostatní študenti ako zdroj diskriminačného správania.

Graf 2: Skúsenosti s diskrimináciou u študentov slovenských VŠ (pôvodcovia diskriminácie)



*Zdroj údajov: EUROSTUDENT VIII, CVTI SR, vlastné výpočty.

Súhrn

Najčastejšie deklarovaným dôvodom diskriminácie, s ktorým boli študenti slovenských vysokých škôl počas svojho štúdia konfrontovaní, bola diskriminácia podľa pohlavia. S touto formou diskriminácie boli výrazne častejšie konfrontované ženy v porovnaní s mužmi, u ktorých bola v porovnaní so ženami častejšia diskriminácia na základe sexuálnej orientácie. Študenti v dennej forme štúdia sa s diskrimináciou stretávali výrazne častejšie v porovnaní so študentmi externej formy. Najčastejšie uvádzanými pôvodcami diskriminačného správania voči študentom slovenských vysokých škôl boli ostatní študenti, za ktorými nasledovali pedagógovia vysokých škôl.

³ Rovnako ako pri dôvodoch diskriminácie, aj v tomto prípade boli ponúknuté možnosti pôvodcov diskriminačného správania, pričom mohli zároveň označiť všetky relevantné možnosti.

Skúsenosti žiakov základných a stredných škôl so sextingom

Mária JANKOVÁ

CVTI SR, Bratislava

Abstrakt: článok prezentuje vybrané zistenia z výskumu zameraného na šikanovanie a kyberšikanovanie. Pozornosť je venovaná osobnej skúsenosti žiakov základných a stredných škôl s posielaním a prijímaním správ so sexuálnym obsahom alebo sexuálne podfarbených správ a rozdielom podľa typu školy, pohlavia, veku, veľkosti bydliska a kraja a porovnaniu výsledkov s predchádzajúcim zisťovaním.

Kľúčové slová: sexting, posielanie sexuálne ladených správ, fotografií a videí, online riziká, nedostatok súhlasu, šírenie nežiaducich obsahov, porušenie súkromia, socio-demografické rozdiely.

Úvod

V dnešnej digitálnej ére sa komunikácia posúva na novú úroveň. S mobilnými telefónmi a rôznymi komunikačnými platformami je možné komunikovať okamžite, s kýmkoľvek a o čomkoľvek. Sexting, čo je kombinácia anglických slov *sex* a *texting*, sa stal jednou z foriem digitálnej komunikácie. Označuje akékoľvek zdieľanie sexuálne explicitného obsahu prostredníctvom textových správ, fotografií alebo videí pomocou mobilných telefónov, počítačov alebo iných digitálnych zariadení. Tento typ komunikácie môže zahŕňať erotické alebo sexuálne texty, fotografie nahých častí tela alebo explicitné videá. Sexting môže byť používaný ako spôsob vzrušenia, flirtovania alebo udržiavania intímneho kontaktu v rámci romantického vzťahu, alebo aj mimo neho. So sextingom sú však spojené riziká, napríklad nedostatok súhlasu, možnosť šírenia nežiaducich obsahov alebo porušenie súkromia. V prípade detí a dospelých je zaraďovaný medzi online formy rizikového správania¹. Treba však zdôrazniť, že pri sextingu sa nemusí jednať len o negatívne skúsenosti, ale môže ísť o prirodzenú súčasť dospelovania a budovania vzťahov (K. Hollá, 2017).

V článku popisujeme skúsenosť žiakov základných a stredných škôl s posielaním a prijímaním správ so sexuálnym obsahom alebo sexuálne ladených správ a výsledky porovnáme so zisteniami z roku 2020. Skúmanie tejto problematiky bolo súčasťou výskumu CVTI SR, ktorý bol zameraný na šikanovanie a kyberšikanovanie.

Zber dát sa realizoval metódou dotazníkového zisťovania v októbri až novembri 2022 vo všetkých krajoch SR prostredníctvom profesionálnej agentúry pre zber dát. Výberový súbor tvorili žiaci 7., 8. a 9. ročníkov základných škôl a žiaci 1., 2. a 3. ročníkov všetkých typov stredných škôl z celej Slovenskej republiky.

Výberový súbor 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.

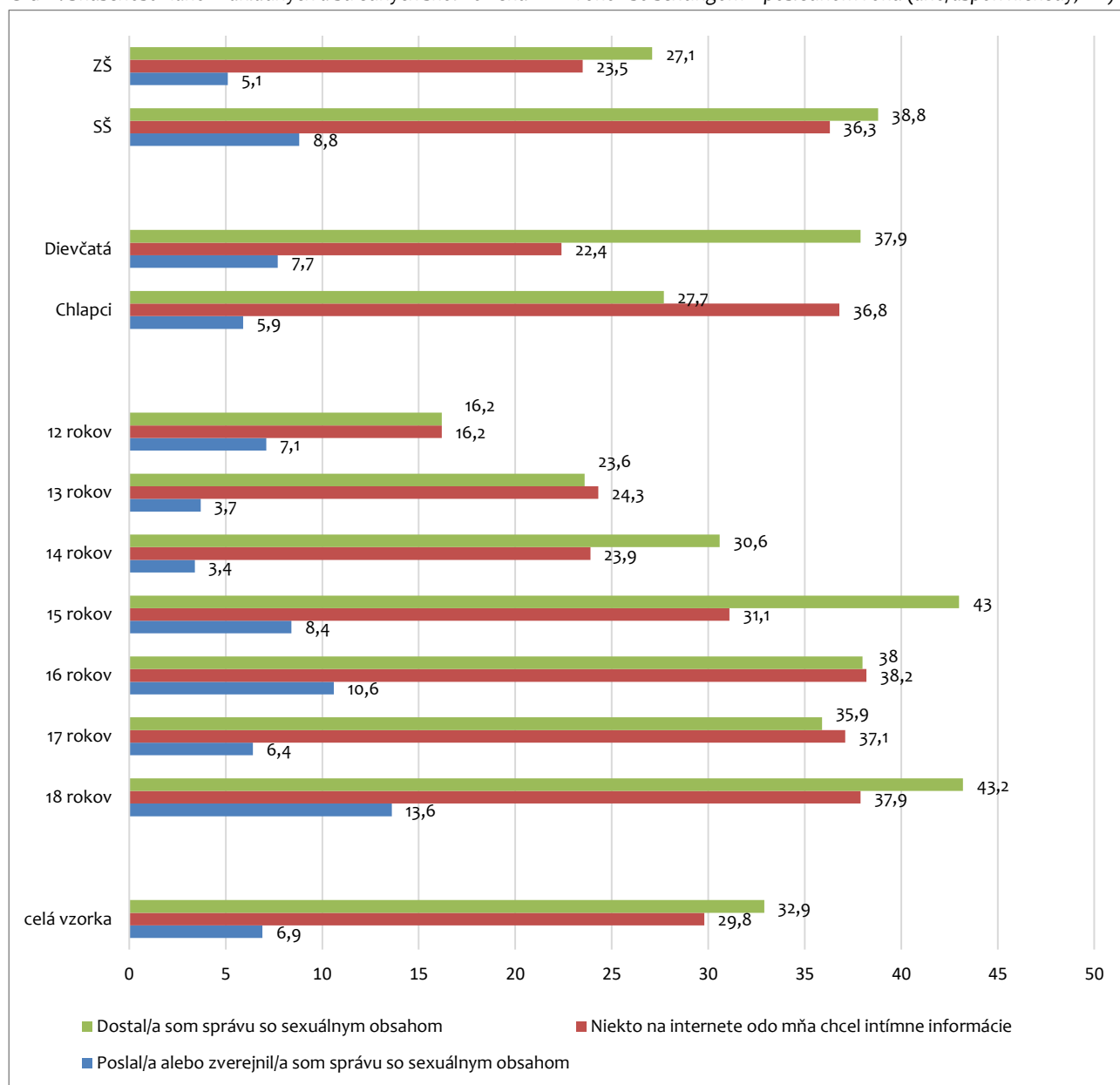
Štatisticky bolo spracovaných 1 969 dotazníkov, 1 009 dotazníkov od žiakov základných škôl a 960 dotazníkov od žiakov stredných škôl.

¹ Průzkum ESET: Každý sedmý nezletilý a třetina dospělých sdílí intimní fotky a videa, riziko zneužití hrozí zejména mladistvým <https://www.eset.com/cz/o-nas/pro-novinare/tiskove-zpravy/pruzkum-eset-kazdy-sedmy-nezletily-a-tretina-dospelych-sdili-intimni-fotky-a-idea-riziko-zneuzeni/>

Výsledky

V dotazníku sme sa žiakov základných a stredných škôl vo veku 12 až 18 rokov pýtali na ich skúsenosť s prijímaním správ so sexuálnym obsahom za posledný rok a tiež na skúsenosť s ich posielaním alebo požadovaním sexuálnych správ alebo intímnych informácií od ostatných. Údaje o skúsenosti respondentov so sextingom ukazuje graf 1. Z celkového počtu opýtaných (N=1972) **32,9 % uviedlo, že za posledný rok dostalo správu so sexuálnym obsahom**. Podľa typu školy sa ukázalo, že častejšie dostávali správy s týmto obsahom žiaci stredných (38,8 %) než základných škôl (27,1 %). Medzi žiakmi gymnázií a stredných odborných škôl sa rozdiely nezistili.

Graf 1: Skúsenosť žiakov základných a stredných škôl vo veku 12-18 rokov so sextingom v poslednom roku (áno/aspoň niekedy, v %)



Triedenie podľa veku ukázalo, že s narastajúcim vekom bol podiel žiakov s touto skúsenosťou vyšší. Uviedlo ju len 16,2 % 12-ročných, ale už 39 % dospelých vo veku 15 až 17 rokov a až 43,2 % dospelých respondentov vo veku 18 rokov. Medzi chlapcami a dievčatami neboli v tomto ohľade veľké rozdiely (Cramer $V=0,109$). Dievčatá dostali správy so sexuálnym obsahom o niečo častejšie (37,9 %) než chlapci (27,7 %).

Väčší rozdiel je však vidieť pri otázke, **či po žiakoch niekto v poslednom roku na internete požadoval intímne informácie**, čo sa vo vyššej miere stávalo dievčatám (36,8 %) než chlapcom (22,4 %). **Častejšie ako raz mesačne túto skúsenosť uviedlo 6,3 % žiakov základných a stredných škôl a denne 3,1 % opýtaných.** S vyšším vekom sa zvyšoval aj počet respondentov, ktorí potvrdili, že od nich niekto požadoval intímne informácie.

Skúsenosť s posielaním alebo zverejňovaním sexuálnych správ na internete malo 6,9 % respondentov, pričom najčastejšie sa vyskytovala u 18-ročných žiakov (13,6 %). Podrobnejšia analýza výsledkov ukázala, že 4,2 % opýtaných posielalo správy so sexuálnym obsahom o sebe a necelé tri percentá (2,7 %) o niekom inom. Vo vyššom počte ich posielali žiaci stredných škôl (6,5 %; ZŠ: 2,0 %), gymnazisti (9,1 %; SOŠ: 5,3 %), dievčatá (5,5 %; chlapci: 2,7 %) a 18-roční respondenti (12 %; 12 rokov: 2,4 %, 13 rokov: 1,7 %, 14 rokov: 1,7 %, 15 rokov: 4,6 %, 16 rokov: 6,2 %, 17 rokov: 5,5 %).

Porovnanie výsledkov s rokom 2020 na otázku: „Poslali ste niekedy niekomu svoju intímnu fotografiu alebo video?“ ukázalo, že **počet žiakov základných a stredných škôl, ktorí poslali niekomu svoju intímnu fotografiu alebo video, sa nezmenil.** Približne každý desiaty respondent sa správal rizikovo a bol ochotný poslať o sebe materiály, ktoré by mohli do budúcnosti predstavovať potencionálne riziko zneužitia alebo porušenia súkromia.

Tabuľka 1: Porovnanie výsledkov za roky 2020 a 2022 (v %)

Posielanie intímnej fotografie alebo videa	2020	2022
áno, raz	4,0	5,3
áno, viackrát	5,8	5,7
nie, ale uvažoval/a o tom	N	3,6
nie, nikdy	90,2	85,4

Poznámka: N = nesledovalo sa

Súhrn

Sexting možno charakterizovať ako sexuálne ladenú komunikáciu alebo posielanie správ, fotografií alebo videí nahých ľudí alebo ľudí, ktorí majú sexuálny styk. Jedným z najväčších problémov takejto komunikácie je otázka súhlasu. Dospelí, ale aj dospelí ľudia nie sú úplne informovaní o tom, do akej miery sa sexting týka súhlasu a súkromia. Je dôležité, aby obe strany komunikácie dobrovoľne súhlasili so zdieľaním explicitného obsahu a vedeli o rizikách, ktoré sú s tým spojené. Nedostatok súhlasu môže viesť k nepríjemným situáciám a dokonca aj k porušeniu súkromia alebo šíreniu nevhodného obsahu bez súhlasu druhej strany.

V prípade detí do veku 15 rokov, ale v špecifických prípadoch aj dospelých do 18 rokov, môže takáto komunikácia byť trestným činom ohrozovania mravnosti, sexuálneho zneužívania alebo výroby a šírenia detskej pornografie. Okrem toho existujú v tejto súvislosti aj technologické ohrozenia. Dôverné fotografie alebo správy môžu byť zachytené alebo zdieľané bez vedomia a súhlasu jednej z komunikačných strán. Odoslané obrázky alebo správy môžu byť ťažko kontrolovateľné a zdieľané na nebezpečných platformách, čo môže mať vážne následky pre obe strany.

Z našich zistení vyplýva, že 32,9 % žiakov základných a stredných škôl za posledný rok dostalo správu so sexuálnym obsahom a o niečo nižší počet opýtaných (29,8 %) potvrdil, že niekto od nich na internete požadoval intímne informácie. Až 11 % opýtaných poslalo svoju intímnu fotografiu alebo video niekomu inému a necelé 4 % (3,6 %) to zvažovali. Podľa veku sa zistilo, že starší žiaci častejšie dostávali, ale aj posielali správy so sexuálnym obsahom než mladší respondenti. Medzi dievčatami a chlapcami neboli výrazné rozdiely v posielaní ani prijímaní takýchto správ na internete. Signifikantné rozdiely podľa veľkosti bydliska a kraja sa nezaznamenali.

Lepšou stratégiou je problémom predchádzať ako ich potom s ťažkosťami riešiť. Preto je preventívne pôsobenie dôležité aj v prípade fenoménu ako je sexting.

Podľa psychologičky Jarmily Tomkovej by dospievajúci mali v rámci vzdelávania a prevencie získať tieto informácie.

Pokiaľ si s niekým vymenia intímne fotografie, nikdy by na nej nemali zverejňovať svoju tvár pre prípad potencionálneho zneužitia tejto fotografie v online priestore. V prípade, ak im niekto pošle intímnu fotografiu alebo video, zvyčajne požaduje recipročné konanie. To však môže byť pasca, kedy ich môže niekto začať vydierať alebo vyhrážať sa zverejnením týchto fotografií/videí. Je dôležité vedieť, že takéto konanie sa považuje už za trestný čin. Preto pokiaľ sa mladí ľudia stretnú so zneužitím svojej intímnej fotografie alebo videa, mali by sa obrátiť na osobu, ktorej dôverujú, aby ich mohla podporiť a obrátiť sa na dospelú osobu, ktorá im pomôže vyriešiť danú situáciu, a to aj v spolupráci s políciou.

Literatúra

▣ HOLLÁ, K.: Detekcia kyberagresie – kyberšikanovania a sextingu. Nitra : UKF, 2017. ISBN 978-80-558-1205-2

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

▣ PÉTIOVÁ, M.: Názory a skúsenosti žiakov základných a stredných škôl so šikanovaním a kyberšikanovaním. Bratislava : CVTI SR, 2021, ISBN 978-80-8240-017-8

Poruchy príjmu potravy u žiakov a možnosti preventívneho pôsobenia v škole

Ingrid EMMEROVÁ

Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku

Abstrakt: príspevok je zameraný na problematiku porúch príjmu potravy. Prezentuje aktuálne štatistické údaje o počte liečených detí a mládeže na diagnózu F50, ako aj výsledky výskumu, ktorý sa realizoval u učiteľov základných a stredných škôl. Osobitná pozornosť je v príspevku venovaná prevencii porúch príjmu potravy v škole.

Kľúčové slová: poruchy príjmu potravy, mentálna anorexia, mentálna bulímia, prevencia.

Poruchy príjmu potravy sú vážny problém, pretože ohrozujú zdravie a dokonca niekedy aj život človeka. Medzi najrozšírenejšie poruchy príjmu potravy zaraďujeme mentálnu bulímiu a mentálnu anorexiu. Ľudia, ktorí trpia týmito poruchami príjmu potravy majú chorobný strach z obezity a stratili kontrolu nad príjmom potravy. Touto poruchou trpí nebezpečne veľa dievčat a žien, táto psychická porucha síce postihuje aj mužov, ale ich je oveľa menej ako žien. Podľa Krcha (2016), kým poruchy príjmu potravy u dievčat väčšinou súvisia s obmedzením energetického príjmu, u chlapcov býva rozvoj poruchy spojený s nadmerným, často nutkavým pohybom. Poruchy príjmu potravy sa vyskytujú aj u detí.

Mentálna bulímia

je porucha, pre ktorú je typická neodolateľná túžba po jedle, ktorá má za následok opakované záchvaty prejedania sa. Tie bývajú sprevádzané nutkavou tendenciou zbaviť sa požitej potravy násilným, nefyziologickým spôsobom. Vyznačuje sa opakovanými epizódami záchvatového prejedania sa s následným násilným zbavením sa prijatej potravy. Má veľa spoločných psychologických črt s mentálnou anorexiou, vrátane nadmerného záujmu o tvar tela a hmotnosť. Často je v anamnéze epizóda mentálnej anorexie, interval medzi oboma poruchami býva niekoľko mesiacov až viac rokov.

Mentálna anorexia

je patologický strach z obezity spojený s odmietaním potravy. Je charakterizovaná zámernou stratou hmotnosti, ktorú vyvolal a udržiava postihnutý človek, hrôza z tučnosti pretrváva ako vtieravá nadhodnotená idea. Postihnutí mentálnou anorexiou tvrdohlavo odmietajú jesť napriek ohrozeniu zdravia a dokonca hrozbe smrti. Vyskytujú sa prípady prechodu od mentálnej anorexie k mentálnej bulímii. Stárková (2005) uvádza, že mentálna anorexia má dve formy: reštriktívnu, ktorá je charakterizovaná výrazným obmedzením potravy, súčasťou symptomatológie býva i excesívne cvičenie a *bulimický typ* (zmiešaný typ), pri ktorom je obmedzovanie jedla občas doplnené určitým príjmom potravy, ale vzápätí kompenzované zvracaním, použitím laxatív či diuretík, tiež môže byť kompenzovaný excesívnym cvičením.

Medzinárodná klasifikácia chorôb – MKCH10 (www.nczisk.sk) zaraďuje medzi poruchy príjmu potravy (diagnóza F50) mentálnu anorexiu, mentálnu bulímiu, prejedanie spojené s psychickými poruchami, zvracanie spojené s inými psychologickými poruchami, iné poruchy príjmu potravy, porucha príjmu potravy bližšie neurčená. Podľa Paulínyovej a Matzovej (2016) patria poruchy príjmu potravy medzi najzávažnejšie psychické ochorenia detského veku, výskyt sa pohybuje od 0,3 – 3 %.

Hupková (2012) upozorňuje na závislostné správanie súvisiace s tzv. kultom tela, ktoré sa odráža najmä pri poruchách príjmu potravy, napr. mentálnej anorexie, mentálnej bulímie, záchvatového kompulzívneho prejedania, ale môžeme sem zaradiť aj iné prejavy, napríklad tanorexiu (závislosť od opaľovania), ortorexiu (závislosť od zdravej stravy, ide až o hysterickú kontrolu jedla, posadnutosť zdravou výživou a zdravým stravovaním).

Príčiny poruchy príjmu potravy môžu byť rôzne, môže ísť o vplyv biologických, psychických i sociálnych faktorov, sú multifaktoriálne. Dievčatá postihnuté mentálnou anorexiou sú bezproblémové a konformné, sú svedomité a zodpovedné (neraz ctížiadostivé s dobrým rodinným zázemím a pedantne plniace svoje povinnosti), bývajú neisté a majú nízke sebavedomie, sú skôr introvertné a senzitívne. Pre dievčatá trpiace mentálnou bulímiou je typická impulzivita a neschopnosť sebaovládania, sú neisté a závislé od názoru iných ľudí.

Poruchy príjmu potravy u detí a mládeže sa nedajú vysvetliť jedinou príčinou. Okrem biologických predispozícií a psychologickéj zraniteľnosti osobností sú ďalšími rizikovými faktormi

- ❖ *rodina* (nedostatky v komunikácii, nevhodné stravovacie návyky v rodine, veľký dôraz na vzhľad, zameranie na výkon a sebakontrolu),
- ❖ *rovesníci* (diétovanie u kamarátov, šikanovanie pre obezitu) a
- ❖ *kultúrne podmienený spoločenský tlak* (kult štíhlosti, tlak spoločnosti na výkon a úspech, reklama a móda).

V tejto súvislosti zohráva negatívnu úlohu aj internet, kde sú zverejnené a pre deti a mládež ľahko dostupné diéty a rôzne nebezpečné „návod“ na schudnutie. Na internete sa môžu žiaci dostať k obsahu, ktorý môžu negatívne pôsobiť na psychický, či morálny vývin. Dostáva sa k nim obrovské množstvo informácií, ktoré nevedia adekvátne vyhodnocovať, či overovať. Negatívne pôsobia aj diskusné skupiny, kedy sa jej členovia podporujú v nezdravom chudnutí, poskytujú si navzájom rady ako rýchlo schudnúť. Mnoho z nich trpí poruchou príjmu potravy.

Krch a Marádová (2003) upozorňujú, že práve diéty sú základným príznakom mentálnej anorexie a jedným z hlavných činiteľov pri rozvoji záchvatového prejedania a mentálnej bulímie.

Poruchy príjmu potravy u žiakov sú aktuálnym problémom, o čom svedčia výsledky nášho výskumu realizovaného od októbra 2022 do marca 2023 dotazníkovou metódou u **učiteľov základných a stredných škôl** na Slovensku (N 384 respondentov), zastúpené boli všetky kraje SR.

Výsledky o poruchách príjmu potravy prezentujeme v *tabuľke 1*.

Tabuľka 1: Výskyt porúch príjmu potravy u žiakov základných a stredných škôl z pohľadu učiteľov

Frekvencia výskytu	Nikdy		1-2x za rok		1-2x za mesiac		Veľmi často, týždenne		Priemer AM
	n	%	n	%	n	%	n	%	
poruchy príjmu potravy	171	44,53	199	51,82	14	3,65	0	0	1,59

Legenda: 1 – nikdy, 2 – 1-2x za rok, 3 – 1-2x za mesiac, 4 – veľmi často, týždenne.

Zdroj: Vlastný výskum.

Výsledky výskumu potvrdzujú výskyt porúch príjmu potravy u žiakov základných a stredných škôl. S poruchou príjmu potravy u svojich žiakov sa stretla viac ako polovica respondentov: 1-2x za rok to uviedlo 51,82 % a 1-2x za mesiac 3,65 % učiteľov.

Naše zistenia korešponujú s výsledkami medzinárodného výskumu o zdraví školákov *Health Behaviour in School-aged Children*. Pri porovnaní symptómov porúch príjmu potravy – výskyt dvoch a viac symptómov – v rokoch 2018 a 2022 Madarasová Gecková, Husárová a kol. (2023) zistili, že u 13-ročných chlapcov a 11-, 13- a 15-ročných dievčat došlo k nárastu vo výskyte dvoch a viacerých symptómov porúch príjmu potravy, v skupine 11- a 15-ročných chlapcov nezaznamenali žiadnu zmenu medzi rokmi 2018 a 2022. Medzi symptómy porúch príjmu potravy, ktoré skúmali, zaradili:

- ❖ zvracanie po nepríjemnom prejedení,
- ❖ obavy zo straty kontroly nad jedením,
- ❖ redukciu hmotnosti o 6 kg za posledné tri mesiace,
- ❖ presvedčenie o tučnote a
- ❖ jedlo ako jedna z hlavných vecí v živote.

Z údajov z roku 2022 vyplýva, že tretina dievčat vo veku 11 rokov a skoro dve pätiny (37 – 38 %) dievčat vo veku 13 a 15 rokov bola presvedčená, že sú tučné, aj keď im ostatní vraveli, že sú príliš chudé. Približne tretina chlapcov trpela aspoň dvoma symptómami porúch príjmu potravy (26 – 35 %). Vo veku 13 a 15 rokov aspoň dvoma symptómami porúch príjmu potravy trpeli dve pätiny dievčat (39 %) vo veku 11 rokov a polovica dievčat vo veku 13 a 15 rokov (48 – 50 %).

Výsledky nášho výskumu o poruchách príjmu potravy korešponujú s oficiálnymi štatistickými údajmi z Národného centra zdravotníckych informácií. Poruchy príjmu potravy sa liečia na psychiatrii. V tabuľke 2 uvádzame počty ambulantne vyšetrených pacientov v Slovenskej republike podľa pohlavia a veku (do 19 rokov) podľa zdravotníckej štatistiky za roky 2016 až 2022 s diagnózou F50.

Tabuľka 2: Počty ambulantne vyšetrených podľa pohlavia a veku v rokoch 2016 až 2022 – diagnóza F50 v SR

Pohlavie a vek		2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Chlapci/muži	0 – 14 rokov	62	69	53	65	62	76	83
	15 – 19 rokov	38	43	42	29	62	46	58
Dievčatá/ženy	0 – 14 rokov	554	648	149	179	205	336	424
	15 – 19 rokov	464	498	432	459	410	635	764
Spolu	0 – 14 rokov	616	717	202	244	267	412	507
	15 – 19 rokov	502	541	474	488	472	681	822

Zdroj: Ambulantná psychiatrická starostlivosť v SR 2016 až 2022. Dostupné na: www.nczisk.sk/
Vlastné spracovanie.

Z údajov v tabuľke 2 možno konštatovať, že poruchy príjmu potravy vo vekovej kategórii detí a mládeže majú na Slovensku stúpajúcu tendenciu. V sledovanom období sa tak dievčatá i chlapci liečili s diagnózou F50 vo všetkých vekových kategóriách. V rokoch 2016 a 2017 možno za najrizikovejšiu považovať kategóriu do 14 rokov, od roku 2018 je vyšší počet ambulantne liečených osôb s poruchou príjmu potravy v kategórii od 15 do 19 rokov. Jednoznačne dominujú dievčatá.

V tabuľke 3 prezentujeme údaje o hospitalizácii osôb do veku 19 rokov s diagnózou F50. Vychádzame zo zdravotníckej štatistiky za roky 2016 až 2022, v ktorej sú vekové kategórie uvádzané podrobnejšie (a síce do 5 rokov, 6 – 9 rokov, 10 – 14 rokov, 15 – 17 rokov a 18 – 19 rokov).

Tabuľka 3: Hospitalizácie s diagnózou F50 podľa veku a pohlavia v rokoch 2016 až 2022

Pohlavie a vek		2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Chlapci/muži	0 – 5 rokov	-	-	-	-	1	-	-
	6 – 9 rokov	-	-	-	-	-	-	-
	10 – 14 rokov	3	2	1	2	1	-	-
	15 – 17 rokov	-	1	1	3	6	6	3
	18 – 19 rokov	3	-	-	-	-	-	-
Dievčatá/ženy	0 – 5 rokov	-	-	-	-	-	-	-
	6 – 9 rokov	3	1	-	-	1	-	1
	10 – 14 rokov	31	38	37	27	37	55	53
	15 – 17 rokov	36	37	36	39	36	40	51
	18 – 19 rokov	21	18	16	13	11	13	21
Spolu	0 – 5 rokov	-	-	-	-	1	-	-
	6 – 9 rokov	3	1	-	-	1	-	1
	10 – 14 rokov	34	40	38	29	38	55	53
	15 – 17 rokov	36	38	37	42	42	46	54
	18 – 19 rokov	24	18	16	13	11	13	21

Zdroj: Ústavná psychiatrická starostlivosť v SR 2016 až 2022. Dostupné na: www.nczisk.sk/
Vlastné spracovanie.

Z údajov v tabuľke 3 vyplýva, že za najrizikovejšiu možno považovať vekovú kategóriu od 10 do 17 rokov. Ojedinele sa vyskytli s diagnózou F50 aj hospitalizácie detí do 9 rokov. Potvrdzujú to aj Kocourková a Koutek (2002), podľa ktorých deti pod 12 rokov tvoria asi 5 % prípadov porúch príjmu potravy. Mentálna bulímia sa objavuje neskôr, ako mentálna anorexia. Podľa Vágnerovej (2014) je to väčšinou po veku 16 rokov, Kocourková a Koutek (2002) uvádzajú, že mentálna bulímia je v detskom veku vzácna a typickým začiatkom mentálnej bulimie je vek 17 – 18 rokov. V tabuľkách 2 a 3 sú počty ambulantne alebo ústavne liečených v psychiatrickej starostlivosti, reálny počet detí a mládeže s poruchou príjmu potravy je samozrejme vyšší.

Prevenia porúch príjmu potravy v škole je nevyhnutná

Porucha príjmu potravy je závažný jav, ktorý sa vyskytuje aj u detí a mládeže (teda žiakov základných a stredných škôl), preto je nevyhnutné venovať pozornosť aj ich **prevencii**. Dominantné postavenie v prevencii by mala zohrávať škola. Okrem nešpecifickej prevencie je možné uskutočňovať aj prevenciu špecifickú, zameranú na prevenciu porúch príjmu potravy.

V zhode s Tichým a kol. (2022) konštatujeme, že cieľom prevencie porúch príjmu potravy je posilňovať zdravé sebavedomie, pozitívne sebahodnotenie a sebaobraz, tak aby akceptovali samých seba a dosiahla sa spokojnosť s vlastným vzhľadom. Dôležité je zamerať sa na zdravú výživu a životosprávu tak, aby sa dosiahla psychická a fyzická pohoda a zdravie jednotlivca. Znalosť pojmov anorexia a bulímia nie je kľúčová v prevencii, skôr je dôležité poznať a rozoznať symptómy porúch potravy (nadmerné hladovanie, prejedanie sa, výrazná podvýživa alebo nadváha). Dôležitou súčasťou je „narušiť“ ideál krásnej postavy prezentovaný v médiách a reklamách a budovaním psychickej odolnosti odolávať negatívne hodnoteniu telesného vzhľadu rovesníkmi. V súvislosti s prevenciou porúch príjmu potravy Krch a Marádová (2003) v škole odporúčajú:

- ❖ poskytnúť žiakom dostatok správnych informácií o výskytu, príčinách i dôsledkoch porúch príjmu potravy,
- ❖ viesť žiakov k zdravým stravovacím návykom,
- ❖ podporovať pozitívnu sociálnu klímu v škole,
- ❖ vytvárať podmienky pre osobnostný rozvoj každého žiaka, pre posilňovanie sebadôvery s cieľom obmedzovať prejavy sebađeštruktívneho správania.

Z údajov o počte liečených osôb s diagnózou F50 pre prevenciu vyplýva, že najohrozenejšia je veková kategória 10 až 17 rokov. Túto skutočnosť je nevyhnutné zohľadniť aj pri prevencii a zintenzívniť prevenciu najmä na druhom stupni základnej školy. Už na prvom stupni základnej školy realizovať prevenciu vekuprímeranými formami a metódami. Pri prevencii je potrebné sa zameriavať na ochranu zdravia a zdravý životný štýl. Poskytované informácie musia byť konkrétne. Čím nižší je vek, tým musí byť prevencia menej špecifická a viac sa musia preventívne aktivity zameriavať na zdravie. V tomto veku majú tendenciu premýšľať čiernobielo a podľa očakávania druhých, nechajú sa ľahko ovplyvniť partiou rovesníkov či kamarátov. Je potrebné zdôrazňovať hodnotu zdravia a prítťaživosť zdravého životného štýlu. Poskytované informácie by mali byť konkrétne, vhodné je ich zrozumiteľne vysvetľovať.

K účinným a efektívnym formám primárnej prevencie patria kontinuálne a komplexné programy, interaktívne programy, predovšetkým programy pomáhajúce žiakovi čeliť sociálnemu tlaku, zamerané na skvalitnenie komunikácie, nenásilné zvládanie konfliktov, zvyšovanie zdravého sebavedomia, zvládanie úzkosti a stresu.

Zelina (2023) upozorňuje, že na Slovensku sa realizovali a realizujú väčšinou programy zacielené na špecifické problémy – komunikácia, tolerancia, fajčenie, agresia a pod. Cenné sú podľa neho programy na rozvoj tolerancie, rozvoj kritického myslenia, zlepšenie charakteru, morálnej gramotnosti, program ako zmeniť sám seba, programy na rozvoj tvorivosti. Problémom je, že tieto a ďalšie programy sa využívajú v školách a v školských zariadeniach zriedkavo. Programy nie sú súčasťou osnov, štátnych vzdelávacích programov a zriedkavo sú súčasťou školských vzdelávacích programov.

Realizácia preventívnych projektov a programov patrí k dlhodobým a efektívnym formám prevencie v školskom prostredí. Kvalitne pripravené preventívne programy majú v primárnej prevencii svoje významné miesto. Pozitívne možno hodnotiť realizovanie projektu *Chuť žiť*, ktorý sa zameriava na prevenciu porúch príjmu potravy.

K neúčinným formám prevencie zaraďujeme zastrašovanie, citové apely, jednoduché odovzdávanie informácií, jednorazové akcie, hromadné aktivity alebo premietanie filmov bez toho, aby nasledovala diskusia, či rozhovor v malých skupinách. Neuvádzať informácie, ktoré by mohli byť kontraproduktívne a mohli by vzbudiť zvedavosť, či slúžiť ako návod na znižovanie hmotnosti (napr. užívanie niektorých drog a ich vplyv na redukciu hmotnosti). Uskutočňovať aktivity zamerané na pozitívny prístup k vlastnému telu, zvládanie stresu a rozvoj asertivity. Vhodné sú hry a aktivity na zvyšovanie sebavedomia žiakov, rozvoj vedomia seba samého. Aktivity v triede musia smerovať k uvedomeniu si hodnoty každého človeka, že trieda prijíma každého. Potrebné je rozvíjať sebadôveru žiakov, aj ich sociálne zručnosti. Zamerať sa na uplatňovanie optimálnych komunikačných zručností, uprednostňovanie konštruktívneho riešenia svojich problémov, zvyšovanie sociálnych kompetencií žiakov, posilňovanie komunikačných zručností, vytváranie pozitívnej sociálnej klímy.

Prevenicia sa musí zameriavať na rozvoj sociálnych zručností. Je potrebné rozvíjať asertívne správanie, uskutočňovať aktivity zamerané na skvalitnenie komunikácie, nenásilné zvládanie konfliktov a zvládanie stresu. Každú triedu tvoria žiaci, vždy ide o rôznorodú skupinu žiakov so svojimi špecifikami. Preventívna práca so skupinou žiakov zvyšuje pochopenie a porozumenie pre pocity spolužiakov, žiaci sa môžu presvedčiť, že vyjadrovanie pocitov má komunikačnú hodnotu, trénujú si otvorenú a funkčnú komunikáciu, pochopia, že ľudia môžu mať na veci odlišné názory. Musia si uvedomiť, že zlomyselná alebo nepremyslená poznámka (povedaná osobne alebo zverejnená na internete), môže druhému človeku ublížiť.

Učitelia nie sú kompetentní poruchy príjmu potravy diagnostikovať, ani ich liečiť. Mali by svojich žiakov dobre poznať (najmä triedni učitelia) a byť im oporou, aby sa na nich žiaci v prípade problému s dôverou obrátili. Mali by sa snažiť minimalizovať rizikové faktory a podporovať protektívne faktory. Je potrebné zvyšovať sebaúctu žiakov, podporovať vyjadrovanie pocitov a potrebná je tiež komunikácia spojená so vzájomnou dôverou. Dôležité je naučiť žiakov adekvátne zvládať vlastné emócie, stres, záťažové situácie. Keďže rodičia si často problém svojho dieťaťa nevnímajú, resp. si neuvedomujú, že môže ísť o problém s poruchou príjmu potravy, učiteľ ich môže citlivo upozorniť a odporúčať im odbornú pomoc.

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

Literatúra

- ▣ *Ambulantná psychiatrická starostlivosť v SR 2016 až 2022*. Bratislava: NCZI, 2017 až 2023. Dostupné na: www.nczisk.sk/
- ▣ HUPKOVÁ, I.: Niektoré nové fenomény závislostného správania nelátkovej povahy a tzv. new addictions. In: *Sociálna prevencia*. 2012, č. 1, s. 25 – 27. ISSN 1336-9679
- ▣ KOCOURKOVÁ, J. – KOUTEK, J.: Specifika poruch príjmu potravy u detí a adolescentů – diagnostické a terapeutické otázky. In: *Pediatric pro praxi*. 2002, č. 3, s. 98 – 100. ISSN 1213-0494
- ▣ KRCH, F. D. – MARÁDOVÁ, E.: *Poruchy príjmu potravy – príručka pri učiteľe*. Praha: VÚP, 2003, 32 s.
- ▣ KRCH, F. D.: Poruchy príjmu potravy. In: *Pediatric pro praxi*. 2016, č. 4, s. 238 – 239. ISSN 1213-0494
- ▣ MADARASOVÁ GECKOVÁ A. – HUSÁROVÁ, D. a i. *Sociálne determinanty zdravia školákov HBSC – Slovensko – 2021/2022*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika 2023. DOI: 10.33542/SDZ-0214-5
- ▣ PAULINYOVÁ, M. – MATZOVÁ, Z.: Poruchy príjmu potravy, úskalia diagnostiky a liečby. In: *Pediatrica pre prax*. 2016, č. 5. ISSN 1336-8168. Dostupné na: www.solen.sk
- ▣ STÁRKOVÁ, L. Poruchy príjmu potravy – psyché a soma. In: *Pediatric pro praxi*. 2005, č. 1, s. 11 – 15. ISSN 1213-0494.
- ▣ TICHÝ, Ľ. – KRÍŽ, T. – BOŽÍK, M. – VOJTOVÁ, Z.: *Prevenca rizikového správania. Štandardy*. 2022. Dostupné na: www.vudpap.sk
- ▣ *Ústavná psychiatrická starostlivosť v SR 2016 až 2022*. Bratislava: NCZI, 2017 až 2023. Dostupné na: www.nczisk.sk/
- ▣ VÁGNEROVÁ, M.: *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014, 816 s. ISBN 978-80-262-0696-5
- ▣ ZELINA, M.: Multidimenzionálny model psychického well-being. In: GAJDOŠOVÁ, E. (ed.): *Podpora a rozvoj duševného zdravia v školách*. Žilina: IPV, 2023, s. 191 – 198. ISBN 978-80-89902-30-9

Multikultúrna výchova v základných a v stredných školách SR

Martina SLOVÍKOVÁ

CVTI SR, Bratislava

Abstrakt: príspevok uvádza najvýznamnejšie výsledky výskumu zameraného na implementáciu multikultúrnej výchovy do výchovno-vzdelávacieho procesu v základných a stredných školách v Slovenskej republike v školskom roku 2021/2022. Opiera sa o skúsenosti a postoje žiakov k téme multikulturalizmu a tolerancie odlišných skupín obyvateľov, vďaka čomu približuje pohľad na charakter ich hodnotového sveta.

Kľúčové slová: zdroje informácií o multikulturalizme, multikultúrna výchova, prvky multikultúrnej tolerancie, tolerantný prístup učiteľa/učiteľov.

Globálne vzdelávanie približuje problematiku globálnej prepojenosti sveta, prepojenosti zložitých vzťahov spoločností, krajín, kultúr, histórie a ekonomík. Je to prierezová disciplína, ktorá zahŕňa témy z oblasti udržateľného rozvoja, ľudských práv, ekologického, multikultúrneho a globálneho vzdelávania. Multikultúrna výchova je teda spoločenskou reakciou na celosvetovú situáciu a pedagogickou odozvou na občianske požiadavky.

Cieľom začlenením multikultúrnej výchovy do výchovno-vzdelávacieho procesu je zaručiť plnohodnotný rozvoj osobnosti každého dieťaťa, vychovať človeka s primeranou sebaúctou, vedomého si svojej hodnoty, ale rovnako schopného priznať hodnotu ostatným ľuďom a spolunažívať s nimi v pokoji a mieri, t. j. príprava jedinca na život v globalizovanom svete.

Avšak, nie je to len vzdelávací program, ale (celoživotný) proces, tak ako výchova k ľudským právam. V školskom prostredí začína proces multikultúrnej výchovy v rozsiahlom súbore každodenných rozhodnutí všetkých jej členov a vychádza z celkovej filozofie školy. Rovnako tak zo *Strednodobej stratégie rozvojovej spolupráce SR na roky 2019 – 2023* (slovakaid.sk, 2022) vyplýva dôraz kladený na posilnenie výučby a integráciu problematiky rozvojového vzdelávania do učebných plánov a osnov na jednotlivých stupňoch slovenských škôl, vrátane systematického zavádzania tém globálneho vzdelávania do formálneho, ako aj neformálneho vzdelávania.

V tejto súvislosti, vychádzajúc z *Celoštátnej stratégie ochrany a podpory ľudských práv v SR* (radavladyp.gov.sk, 2014), a tiež zo *Stratégie prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike* (minv.sk, 2022) bol realizovaný výskum *Multikultúrna výchova ako súčasť globálneho vzdelávania v základných a stredných školách SR*. Výskum je súčasťou dlhodobého celoslovenského monitoringu a výskumov v oblasti výchovy a vzdelávania k ľudským právam a multikultúrnej výchovy v škole, ktorý realizoval Ústav informácií a prognóz školstva od roku 2004 (od roku 2014 následnícka organizácia Centrum vedecko-technických informácií SR, ďalej CVTI SR).

Metodológia výskumu

Výskum sa sústreďuje na multikultúrnú výchovu vo výchovno-vzdelávacom procese v základných a v stredných školách Slovenskej republiky z pohľadu žiakov. Analyzované sú rôzne prvky z oblasti multikultúrnej výchovy, napríklad zdroj informácií, obsah a forma výučby, prvky multikultúrnej tolerantnej spolupráce vo filozofii a živote školy, miera spokojnosti s jednotlivými zložkami vzdelávania. Výskum sa zameriava aj na vzorce (tolerantného) správania sa k odlišným skupinám obyvateľov

poskytované najbližším okolím (rodičia, učitelia, kamaráti) a niektoré aspekty hodnotovej orientácie a postojov mladých ľudí k rôznorodosti a k odlišným skupinám obyvateľov.

Cieľom výskumu je zmapovať aktuálny stav implementácie multikultúrnej výchovy v školskom prostredí, a tak prispieť k prijatiu opatrení skvalitňujúcich efektívne zavedenie multikultúrnej výchovy do školského systému, zároveň k zvýšeniu úrovne výchovy a vzdelávania v ľudskoprávnej oblasti, multikultúrneho porozumenia a tolerancie mladých ľudí.

Zber empirických dát bol vykonaný dotazníkovou formou vo vybraných základných a stredných školách Slovenskej republiky žiakom 7. až 9. ročníka základných škôl a 1. až 3. ročníka stredných škôl.

Výberovými kritériami pri výskumnej vzorke boli pohlavie, vek, stupeň navštevovanej školy, ročník, veľkosť bydliska a kraj SR.

Štatisticky bolo spracovaných 2 466 dotazníkov, získané výsledky tak možno považovať za reprezentatívne vzhľadom na populáciu mládeže. Výskumnú vzorku tvorilo 50,3 % žiakov základných škôl a 49,8 % žiakov stredných škôl, z toho 34,1 % žiakov stredných odborných škôl a 15,7 % žiakov gymnázií. Pre matematicko-štatistické spracovanie boli použité štatistické metódy spracovania dát – prvostupňová a druhostupňová analýza údajov, Pearsonov koeficient, kontingenčný koeficient, modus, medián, priemer, odchýlka ai.

Výsledky výskumu

Najviac informácií o multikulturalizme a iných rozdieloch medzi ľuďmi sa žiaci dozvedajú od rodiny (60,8 %), školy (55,1%) a z online médií (47,2 %). Intenzitu dôležitosti rodiny ako zdroja informácií pre žiakov umocňuje prvenstvo rodiny v hodnotení dôveryhodnosti (63,4 %). Dôveryhodnosť školy je vnímaná výrazne nižším percentom žiakov (rozdiel o 25,7 p. b.), pri online médiách je rozdiel ešte väčší (až o 31,6 p. b.). Medzi najmenej využívané zdroje informácií patria knihy, noviny a časopisy, tzv. printové médiá, ktoré označil takmer každý piaty respondent. Tieto zdroje zároveň žiaci považujú za najmenej dôveryhodné.

Porovnaním údajov so *školským rokom 2020/2021* evidujeme pokles takmer všetkých uvedených možností ako zdrojov získavania informácií o multikulturalizme a iných rozdieloch medzi ľuďmi, a to aj v prípade dôvery. Výnimku tvorí rodina, pri ktorej došlo k miernemu nárastu ako zdroja informácií, tak aj dôvery (zhodne približne o 2,5 p. b.). Frekvencia využívania zdroja informácií o multikulturalizme oproti predchádzajúcemu školskému roku sa najvýraznejšie líši pri online médiách (o 6,3 p. b. žiakov menej), pričom evidujeme nárast žiakov, ktorí sa nestretávajú s informáciami o multikulturalizme pri žiadnom zdroji (o 4,6 p. b.).

Údaje získané na základe *veku, školského ročníka (tabuľka 1)* a typu školy, ktorú žiaci navštevujú, sa vzájomne potvrdzujú a môžeme povedať, že u mladších žiakov (žiakov základných škôl) zohráva väčšiu rolu pri získavaní informácií o kultúrach, národnostiach, či iných rozdieloch medzi ľuďmi rodina (a následne škola). Naopak, starší žiaci (stredoškólcovia) častejšie, resp. rovnako často získavajú tieto informácie z online médií, prípadne školy.

Podľa typu strednej školy sú to gymnazisti, ktorí častejšie ako žiaci stredných odborných škôl čerpajú informácie o multikulturalizme a iných rozdieloch medzi ľuďmi zo všetkých uvedených zdrojov, s výnimkou rodiny, ktorá je častejšie zdrojom takýchto informácií pre žiakov stredných odborných škôl. Uvedené zaznamenávame aj v prípade dôverovania zdrojom, t. j. stúpajúcu mieru dôverovania škole a online médiám s vyšším školským ročníkom respondentov.

Tabuľka 1: Zdroje informácií o rozdieloch medzi ľuďmi vs. šk. ročník, ktorý navštevujú respondenti

	Rodina	Škola	Priatelia	Audioviz. médiá	Printové médiá	Online médiá
7. ročník	68,7%	53,8%	42,2%	29,5%	21,1%	18,7%
8. ročník	60,5%	49,9%	32,6%	28,8%	13,2%	21,7%
9. ročník	66,5%	53,3%	42,4%	22,8%	13,5%	26,5%
1. ročník	56,7%	58,8%	32,3%	34,9%	18,7%	54,2%
2. ročník	58,5%	60,7%	45,3%	41,5%	21,7%	61,0%
3. ročník	53,4%	54,0%	36,2%	39,7%	26,5%	66,7%

Pozn.: Súčet odpovedí presahuje 100 % pre možnosti uvedenia viacerých odpovedí súčasne.

Rodina dominovala ako zdroj informácií o multikulturalizme a iných rozdieloch medzi ľuďmi, aj mierou dôvery, v skupine žiakov žijúcich vo veľkomestách. Naopak, v nižšej miere ako ostatní žiaci dôverujú škole, ako aj online a ostatným médiám. Častejšie získavajú tieto informácie tiež od rodiny žiaci žijúci vo veľkých mestách (50 001 – 100 000 obyvateľov) a v najmenších obciach (do 2 000 obyvateľov). V ostatných skupinách respondentov (počet obyvateľov miesta bydliska 2 001 – 10 000 a 10 001 – 50 000) nachádzame v tejto súvislosti takmer rovnaké zastúpenie rodiny a školy, v menších mestách (10 001 – 50 000 obyvateľov) sa o túto prvú pozíciu delia v takmer rovnakej miere s online médiami, ktorým súčasne najviac dôverujú.

V Bratislavskom, Nitrianskom, Žilinskom a v Košickom kraji bola najviac označovaná rodina ako zdroj informácií o multikulturalizme a iných rozdieloch medzi ľuďmi, pri ktorej nachádzame súčasne v Bratislavskom a v Košickom kraji vyššiu mieru dôvery ako v ostatných krajoch. Škola bola najviac zastúpená ako zdroj takýchto informácií v Žilinskom a v Banskobystrickom kraji, pričom práve žiaci z týchto krajov jej vyjadrujú častejšie dôveru (spolu so žiakmi z Prešovského a Košického kraja). V Žilinskom kraji boli ako zdroje informácií o multikulturalizme častejšie zastúpené všetky druhy médií, podobne v Banskobystrickom kraji (s výnimkou printových médií, ktoré boli, naopak, častejšie zastúpené v Trenčianskom, Košickom a v Prešovskom kraji), pričom miera dôvery pri online médiách je relatívne rovnako nízka vo všetkých krajoch SR.

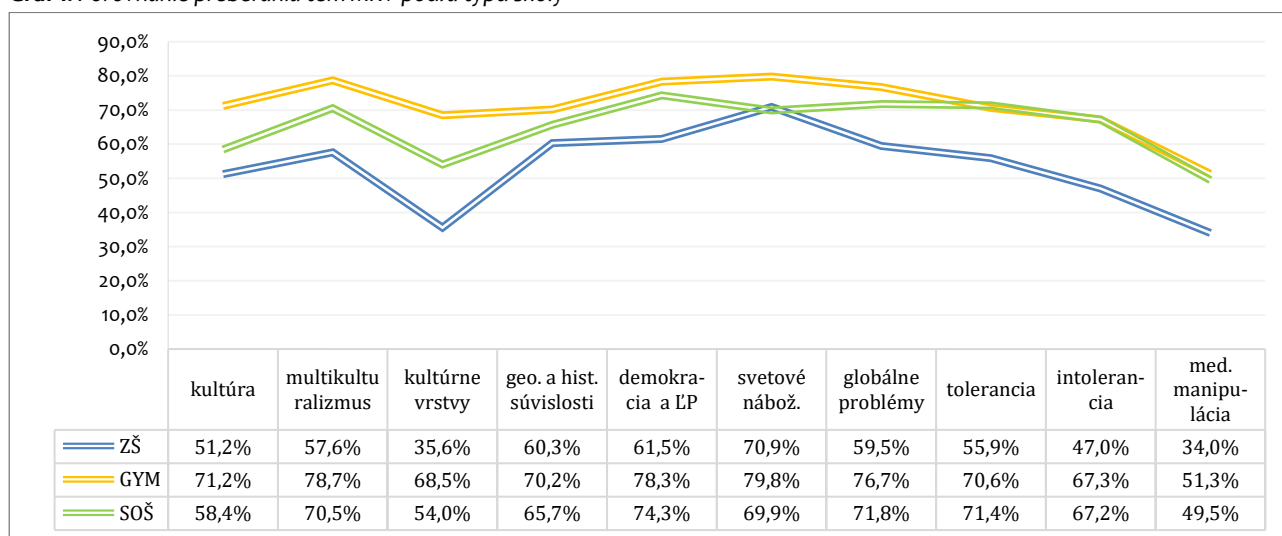
Najčastejšie preberanou témou pri vyučovaní multikultúrnej výchovy v škole sú svetové náboženstvá (71,8 % žiakov). Medzi často preberané témy multikultúrnej výchovy patria: *demokracia a rešpektovanie ľudských práv, globálne problémy ľudstva (migrácia, chudoba ai.); multikulturalizmus a kultúrna rôznorodosť (odlišnosti v kultúre rôznych ľudí, regiónov, historických období), geografické a historické súvislosti kultúrnych tradícií/kultúr (ich premenlivosť, vzájomné kontakty, súčasné kultúrne konflikty); tolerancia a rovnosť ľudí, rás, pohlaví, či sociálnych vrstiev (zhodne viac ako 60,0 %); kultúra, kultúrna identita a kultúrne vzory a intolerancia, diskriminácia, rasizmus a xenofóbia (zhodne viac ako 50,0 %).*

Menej často sa žiaci stretávajú s témou kultúrnych vrstiev (dominantná kultúra, menšinové kultúry) a mediálnou manipuláciou (zhodne viac ako 40,0 %).

Oproti školskému roku 2020/2021 sa žiaci počas vyučovania v predmetnom školskom roku stretávali výrazne častejšie s témou multikulturalizmu a kultúrnej rôznorodosti (o 26,2 p. b.) a intolerancie, diskriminácie, rasizmu a xenofóbie (o 22,6 p. b.), o niečo častejšie aj s témou mediálnej manipulácie (o 6,6 p. b.), pričom na stabilnej a zároveň vysokej pozícii zostáva v medziročnom porovnaní téma svetových náboženstiev a rešpektovania ľudských práv.

S vyšším ročníkom žiaci častejšie identifikujú všetky témy multikultúrnej výchovy preberané vo vyučovaní, s výnimkou témy svetových náboženstiev, ktorá je zastúpená v takmer rovnako vysokej miere vo všetkých ročníkoch ZŠ a SŠ. Žiaci gymnázií sa počas vyučovania venujú témam multikultúrnej výchovy častejšie ako ostatní žiaci, rozdiely sú najvýraznejšie medzi žiakmi gymnázií a základných škôl (graf 1).

Graf 1: Porovnanie preberania tém MKV podľa typu školy



Témy multikultúrnej výchovy sú zaradované najmä do obsahov predmetov spoločenskovedného charakteru: občianska výchova a náuka (väčšina žiakov), dejepis/história, etická výchova, zemepis/geografia a náboženská výchova (v priemere približne 28,8 %). Cudzie jazyky sú tiež dobrý základ na preberanie multikultúrnych tém, rovnako tak slovenský jazyk a biológia (zhodne menej ako 10,0 %), ale preberanie tejto tematiky prebiehalo aj na hodine matematiky, informatiky, výtvarnej, hudobnej či telesnej výchovy (zhodne približne 1,6 %).

Žiaci navštevujúci ročníky strednej školy (1. – 3. ročník) o niečo väčšej miere identifikovali všetky vyučovacie predmety v súvislosti s preberaním tém multikultúrnej výchovy, s výnimkou predmetov prírodopis/biológia, matematika, telesná a hudobná výchova, ktoré častejšie označili ako predmety venujúce sa tematike multikultúrnej výchovy žiaci 7. a 8. ročníka ZŠ.

Občianska náuka je spolu s prírodopisom/biológiou a slovenským jazykom vyučovacími predmetmi, v ktorých prítomnosť tém multikultúrnej výchovy označil takmer rovnaký počet žiakov bez ohľadu na typ navštevovanej školy. Ukazuje sa, že žiaci gymnázií sa počas vyučovania zemepisu/geografie a dejepisu/histórie venujú témam multikultúrnej výchovy výrazne častejšie ako ostatní žiaci (zemepis/geografia: o 22 p. b. viac ako žiaci ZŠ a o 28,1 p. b. viac ako žiaci SOŠ, dejepis/história: o 19 p. b. viac ako žiaci ZŠ a o 10,5 p. b. viac ako žiaci SOŠ), o niečo častejšie je to v prípade etickej výchovy (spolu so žiakmi SOŠ – zhodne viac ako 12,2 p. b. oproti žiakom ZŠ). Témy multikultúrnej výchovy boli častejšie obsiahnuté v školských predmetoch náboženská výchova (o viac ako 9,9 p. b.) a cudzí jazyk (o viac ako 6,4 p. b.) vyučovaných v stredných odborných školách.

Najčastejšie využívanými formami preberania tém multikultúrnej výchovy vo vyučovaní v škole sú výklad teórie/prednáška (56,5 %) a rozhovor/diskusia (47,6 %). Besedy s odborníkom sú častejšou formou, podobne ako samostatná práca žiakov, skupinové a projektové vyučovanie. Skúsenostné mimoškolské vyučovanie a zážitkové vyučovanie sú naopak využívané pri realizácii multikultúrnej výchovy najmenej (skúsenostné mimoškolské vyučovanie: 7,3 % a zážitkové vyučovanie: 4,7 %).

Rozdiely medzi žiakmi na základe školského ročníka, ktorý navštevujú hovoria, že stredoškólači (1. – 3. ročník) častejšie preberajú témy multikultúrnej výchovy počas vyučovania v škole ako žiaci 7. – 9. ročníkov základnej školy vo všetkých formách. Prítom žiaci 1. ročníka strednej školy v tejto súvislosti označili vo väčšej miere takmer všetky formy preberania tematiky multikultúrnej výchovy.

Odlíšnosť medzi žiakmi na základe typu navštevovanej školy ukazujú vyššiu mieru identifikácie všetkých foriem preberania tém multikultúrnej výchovy na vyučovaní v škole žiakmi gymnázií, s výnimkou besied s odborníkom, ktoré uviedli častejšie žiaci stredných odborných škôl (rozdiel o viac 7,6 p. b.), pričom najzreteľnejší rozdiel sa ukazuje pri výklade teórie/prednášky (viac ako 11,1 p. b. oproti ostatným typom škôl). Tak ako podľa školského ročníka, aj podľa typu školy sa ukazuje, že stredoškólači sa stretávajú so všetkými formami preberania tém multikultúrnej výchovy častejšie ako žiaci základných škôl.

Preberanie tém multikultúrnej výchovy v škole považuje za dostatočné menej než polovica žiakov, za nedostatočné ho považuje každý štvrtý žiak. Takmer každý tretí žiak sa k otázke o dostatočnosti preberania tém multikultúrnej výchovy vo vyučovaní nevie vyjadriť. Zo žiakov, ktorí boli nespokojní s venovaním sa multikultúrnej výchove v škole najviac (65,2 %), uviedlo absenciu tém multikultúrnej výchovy vo vyučovaní. Na nedostatok mimoškolských aktivít upozornil každý štvrtý z nich a na nedostatok času venovaného preberaniu tém multikultúrnej výchovy vo vyučovaní upozornilo 16,0 % z týchto žiakov.

Porovnanie postojov žiakov k otázke dostatočnosti venovania sa multikultúrnej výchove v škole so školským rokom 2020/2021 ukazuje vyššiu mieru spokojnosti s multikultúrnou výchovou v škole v školskom roku 2021/2022 (o 8 p. b. viac), iba o niečo viac žiakov vyjadruje nespokojnosť (o 1,3 p. b.), pričom tých, ktorí sa nevedeli vyjadriť je takmer o 10,0 p. b. menej. K zmene došlo najmä vo vnímaní úplnej absencie tém multikultúrnej výchovy vo vyučovaní, ktorá sa vyskytuje v predmetnom školskom roku menej (o 12,1 p. b.), naopak, nedostatok aktivít súvisiacich s témami multikultúrnej výchovy vo vyučovaní sa objavuje výrazne častejšie (o 24,9 p. b.).

S vekom/školským ročníkom žiakov rastie miera nespokojnosti s preberaním multikultúrnej výchovy v škole. Každý druhý z mladších žiakov (vo veku 12 – 13 rokov, resp. žiaci 7. a 8. ročníka ZŠ) považuje preberanie tém multikultúrnej výchovy v škole za dostatočné, pričom každý tretí z nich sa nevie vyjadriť, zatiaľ čo u starších žiakov (vo veku 17 – 18 rokov, resp. žiaci 3. ročníka SŠ) je spokojných približne 40,0 %, a naopak nespokojný je každý tretí z nich. Absenciu tém multikultúrnej výchovy vo vyučovaní vnímajú častejšie žiaci 9. ročníka ZŠ, nedostatok hodín venovaných tematike vnímajú častejšie žiaci 1. ročníka SŠ a na nedostatok aktivít v tejto súvislosti upozornili o niečo častejšie žiaci 3. ročníka SŠ.

U žiakov stredných odborných škôl nachádzame nižšiu mieru spokojnosti s preberaním tematiky multikultúrnej výchovy v škole, a zároveň vyšší počet nespokojných žiakov oproti žiakom základných škôl a gymnázií. Žiaci stredných odborných škôl častejšie ako ostatní žiaci odôvodňujú nedostatočnosť preberania tém multikultúrnej výchovy vo vyučovaní nedostatkom hodín venovaných tematike, ako aj nedostatkom aktivít. Úplnú absenciu tém multikultúrnej výchovy vo vyučovaní v škole vnímajú častejšie žiaci základných škôl (tabuľka 2).

Tabuľka 2: Dôvody nedostatočného preberania MKV vo vyučovaní na základe typu školy

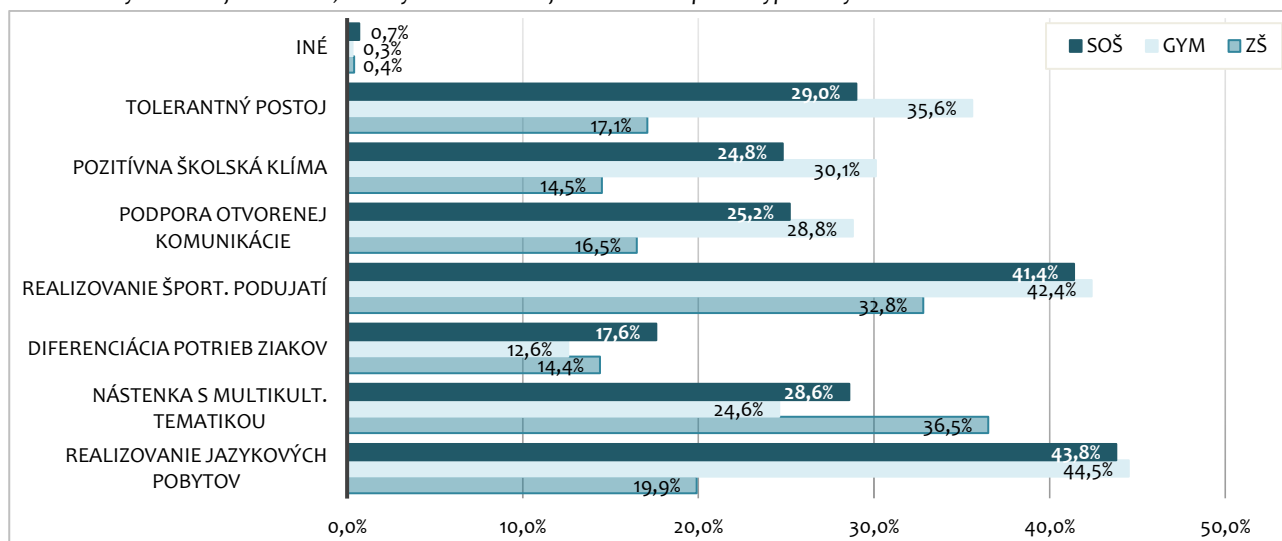
	Absencia tém	Nedostatok hodín	Nedostatok aktivít	Iné
ZŠ	19,1%	61,8%	27,7%	1,4%
SOŠ	10,5%	74,2%	32,3%	0,8%
GYM	14,9%	64,4%	28,2%	2,0%

Z prvkov kultúrnej tolerancie zavádzané do každodenného života školy prevláda realizovanie športových podujatí a slávnostných zhromaždení (37,3%), jazykové výmenné pobyty pre žiakov a študentov, ako aj existencia nástenky s multikultúrnou tematikou, napr. pripomínanie sviatkov a slávností iných kultúr (zhodne viac ako 31,0%). Ďalšej sú to tolerantný postoj učiteľa/učiteľov ku kultúrno a etnicky odlišným skupinám obyvateľov, podpora otvorenej komunikácie v škole, pozitívna školská klíma a dobré vzájomné vzťahy v škole (zhodne viac ako 20,0%). Najmenej bola zastúpená diferenciacia potrieb žiakov z rôznych kultúrnych a sociálnych skupín, z rôznych regiónov a krajín, napr. začleňovanie vegetariánskej stravy do školskej jedálne, akceptovanie tradičného odevu atď. (15,2%). Každý piaty žiak uviedol, že prvky kultúrnej tolerancie nie sú v ich škole zavedené/uskutočňované.

Porovnaním dát podľa veku žiakov a školského ročníka, ktorý navštevujú zaznamenávame častejšiu identifikáciu prvkov kultúrnej tolerancie v odpovediach 15 – 16-ročných žiakov/žiacov 1. – 2. ročníka strednej školy, a to: podpora otvorenej komunikácie v škole, pozitívna školská klíma (spolu s 18-ročnými žiakmi/žiacmi 3. ročníka SŠ), tolerantný postoj učiteľa/učiteľov, tiež realizovanie športových podujatí (spolu s 13-ročnými žiakmi/žiacmi 8 ročníka ZŠ). Najmladší respondenti (12 – 14-roční žiaci/žiaci 7. – 9. ročníka ZŠ) sa častejšie stretávajú s diferenciaciou potrieb žiakov, naopak, najstarší žiaci (16 – 18-roční žiaci/žiaci 1. – 3. ročníka SŠ) sa častejšie stretávajú s nástenkou s multikultúrnou tematikou.

Na základe porovnania prvkov kultúrnej tolerancie zavedených v prostredí rôznych typoch škôl, ktoré žiaci navštevujú, môžeme konštatovať častejšiu prítomnosť takmer všetkých spomínaných prvkov tolerancie v gymnáziách, s výnimkou diferenciacie potrieb žiakov, ktorú vo vyššej miere uvádzali žiaci stredných odborných škôl a nástenky s multikultúrnou tematikou, ktorú častejšie uvádzali žiaci základných škôl (graf 2).

Graf 2: Prvky kultúrnej tolerancie, s ktorými sa stretávajú žiaci v škole podľa typu školy



Žiaci z *obcí/malých miest* (2 001 – 10 000 obyvateľov) a stredne veľkých miest (10 001 – 50 000 obyvateľov) častejšie uvádzali prítomnosť prvkov kultúrnej tolerancie v školskom prostredí najmä oproti žiakom z veľkomiest: žiaci z obcí/malých miest častejšie uvádzali nástenku s multikultúrnou tematikou (o 22,5 p. b. viac), diferenciaciu potrieb žiakov (o 9,5 p. b. viac), realizovanie športových podujatí (o 5,3 p. b. viac) a podporu otvorenej komunikácie v škole (spolu so žiakmi zo stredne veľkých miest zhodne približne o 20,0 p. b. viac); žiaci zo stredne veľkých miest o niečo častejšie uvádzali pozitívnu školskú klímu (o 12,3 p. b. viac) a tolerantný postoj učiteľa/učiteľov (o 14 p. b. viac).

Žiaci zo *Žilinského kraja* sa častejšie stretávajú s takmer všetkými prvkami kultúrnej tolerancie v škole: nástenka s multikultúrnou tematikou (spolu s Banskobystrickým krajom), diferenciacia potrieb žiakov, podpora otvorenej komunikácie (spolu s Banskobystrickým a Košickým krajom), pozitívna školská klíma (spolu s Nitrianskym krajom), tolerantný postoj učiteľa/učiteľov (spolu s Prešovským krajom), ako aj iné prvky kultúrnej tolerancie (spolu s Banskobystrickým krajom). S realizovaním športových podujatí sa častejšie stretávajú žiaci z Košického a Nitrianskeho kraja. Takmer so všetkými prvkami kultúrnej tolerancie v prostredí školy sa stretávajú najmenej žiaci z Bratislavského kraja.

Veľmi pozitívnym zistením je, že poznávanie odlišných skupín obyvateľov považuje za dôležité väčšina žiakov (70,3%). Uvádzajú pri tom tieto dôvody: rovnocennosť všetkých ľudí – potreba vzájomného pochopenia (65,7%), rozšírenie vlastných vedomostí, poznania, rozhľadu (54,6%) a záujem o odlišných obyvateľov, ich kultúru a spôsob života (41,2%); súčet odpovedí presahuje 100 % pre možnosti označenia viacerých odpovedí súčasne. Negatívne názory žiakov (7,2%) na dôležitosť poznávania odlišných skupín obyvateľov sú najčastejšie odôvodnené nezáujmom o odlišné skupiny ľudí, nepríjemnosťou, resp. „iným“ dôvodom. Päťina zo žiakov nevyjadrila svoj názor.

So zvyšujúcim sa vekom žiakov zaznamenávame stúpajúci trend pripisovania dôležitosti poznávaniu odlišných skupín obyvateľov a zároveň klesajúcu mieru neutrálnych odpovedí. Poznávaniu odlišných skupín obyvateľov neprípisujú dôležitosť o niečo vyššej miere 18-roční žiaci (11,7%). Vzájomná rovnocennosť a pochopenie sú hodnoty, pre ktoré o niečo väčšej miere považujú poznávanie odlišných skupín obyvateľov za dôležité žiaci vo veku 15 rokov (70,8%), žiaci vo veku 16 – 18 rokov častejšie vyjadrujú záujem (zhodne viac ako 50,0%), rovnako ako o rozširovanie vedomostí (zhodne viac ako 57,0%). Nezáujem o poznávanie odlišných kultúr sa vyskytuje vo vyššej miere medzi 18-ročnými žiakmi (9,9%) a nepríjemnosť poznávania iných medzi 12 – 13-ročnými žiakmi (zhodne približne 3,0%).

Poznávanie odlišných skupín obyvateľov pripisujú dôležitosť o niečo vyššej miere žiaci *gymnazií* (79,7%) a menej často žiaci základných škôl (64,8%), ktorí zároveň častejšie prejavili nerozhodnosť (28,4%). Všetky dôvody, ktoré žiaci uviedli v súvislosti s dôležitosťou poznávania odlišných kultúr a skupín obyvateľov, sa vyskytujú vo väčšej miere medzi žiakmi gymnazií. Žiaci stredných odborných škôl odôvodnili nedôležitosť poznávania odlišných kultúr a skupín obyvateľov o niečo častejšie nezáujmom (7,9%) a žiaci základných škôl o niečo častejšie nepríjemnosťou (2,1%).

Žiaci, podľa ktorých väčšina žiakov v triede nie sú kamaráti a navzájom spolu nevychádzajú dobre, menej často pripisujú význam multikultúrnemu poznávaniu a to zo všetkých spomínaných dôvodov (zhodne v priemere o 7 p. b.), a naopak, častejšie vyjadrujú nezáujem (o 5,8 p. b.), ako aj nepríjemnosť poznávania odlišných kultúr (o 1,9 p. b.) ako žiaci, podľa ktorých väčšina žiakov v triede spolu dobre vychádza.

Žiaci, podľa ktorých sa väčšina učiteľov o nich nezaujíma, menej často vyjadrujú záujem o poznávanie odlišných kultúr (o 7,5 p. b.) a naopak, o niečo častejšie vyjadrujú nezáujem (o 3,4 p. b.), ako aj nepríjemnosť spoznávanie odlišných kultúr (o 1,5 p. b.) ako žiaci, ktorí nesúhlasili s nezáujmom učiteľov. Naopak, *žiaci, podľa ktorých väčšina učiteľov im dokáže pomôcť, keď to potrebujú*, častejšie vyjadrujú záujem o rozširovanie vedomostí súvisiacich s multikultúrnym poznávaním (o 8,0 p. b.), o poznávanie odlišných kultúr (o 5,8 p. b.), ako aj rovnocennosť všetkých ľudí (o 7,1 p. b.), naopak, menej často v tejto súvislosti vyjadrujú nezáujem a nepríjemnosť.

Žiaci, ktorí nechodia radi do školy o niečo nižšej intenzite vnímajú dôležitosť multikultúrneho poznávania z dôvodu rovnocennosti všetkých ľudí (o 5,6 p. b.) a naopak, o niečo väčšej miere vyjadrujú nezáujem o poznávanie odlišných kultúr (o 8,8 p. b.) ako žiaci, ktorí do školy chodia radi.

Dominantná časť žiakov súhlasí s princípom jedinečnosti každého jednotlivca napriek jeho vnútorným alebo vonkajším odlišnostiam (výrok č. 1), s princípom tolerovania odlišných názorov, aj keď nie sú totožné s ich vlastnými (výrok č. 2), s princípom tolerancie voči odlišným skupinám ľudí – obyvateľom Slovenska (výrok č. 3) a taktiež s princípom nenásilného riešenia problémov alebo konfliktov (výrok č. 7). Každý tretí žiak vyjadruje presvedčenie, že keby do jeho triedy chodilo veľa

žiacov z odlišných kultúrnych, etnických či sociálnych prostredí (skupín), mohlo by to spôsobiť problémy (výrok č. 8), ďalšia tretina z nich je nerozhodná a posledná nesúhlasí s tým, že by to spôsobilo problémy. Jednotlivé výroky sú pre lepšiu prehľadnosť zoradené v tabuľke 3.

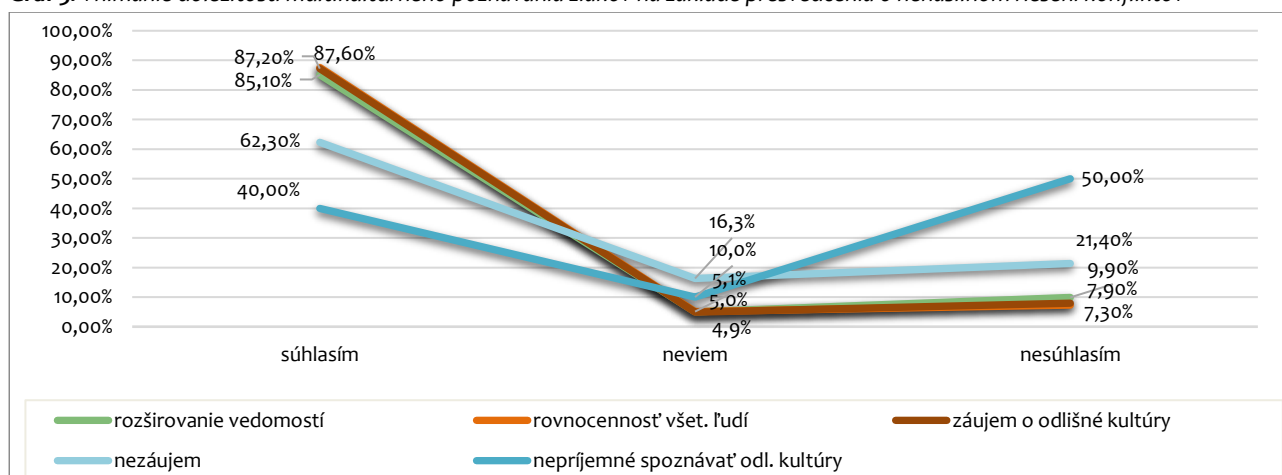
Tabuľka 3: Výroky týkajúce sa tolerancie a multikultúrneho cítenia žiakov

Výrok č. 1	<i>V niečom sme si podobní, v niečom je každý z nás iný, všetci sme jedineční.</i>
Výrok č. 2	<i>Viem si vypočítať názor niekoho iného, aj keď s ním nesúhlasím.</i>
Výrok č. 3	<i>Či už sme príslušníci akejkoľvek skupiny obyvateľov, všetci rovnako chceme, aby bolo Slovensko naším bezpečným domovom.</i>
Výrok č. 7	<i>Problémy a konflikty by sa nemali riešiť násilím.</i>
Výrok č. 8	<i>Keby do našej triedy chodilo veľa žiakov z odlišných kultúrnych, etnických, či sociálnych skupín (prostredí), mohlo by to spôsobiť problémy.</i>

Nižšiu mieru súhlasných a zároveň vyššiu mieru neurčitých odpovedí pri všetkých výrokoch nachádzame u mladších respondentov, s výnimkou výroku č. 7, ktorý vypovedá o nenásilnom riešení problémov a konfliktov. Pri tomto výroku evidujeme menej častý súhlas u najstarších žiakov, u ktorých zároveň nachádzame častejšie nesúhlas s nenásilným riešením problémov alebo konfliktov a takisto s výnimkou výroku č. 8, kde najvyššiu mieru súhlasu s problémovou koexistenciou žiakov z odlišných kultúrnych, etnických alebo sociálnych prostredí v jednej školskej triede nachádzame u 13-ročných žiakov (42,4 %) a najvyššiu mieru neurčitých odpovedí u 12-ročných žiakov (42,2 %). Vyššiu mieru nesúhlasných odpovedí s výrokom č. 8 nachádzame u žiakov vyššieho veku (15 – 18 rokov), približne o polovicu percentuálnych bodov viac oproti mladším žiakom (vo veku 12 – 14 rokov).

Žiaci, ktorí pripisujú význam multikultúrnemu poznávaniu zo všetkých troch spomínaných dôvodov, vyjadrili vo výrazne vyššej miere presvedčenie o nenásilnom riešení problémov a konfliktov ako žiaci, ktorí vyjadrujú nezáujem alebo nepríjemné pocity spojené s poznávaním odlišných kultúr (graf 3). Žiaci, ktorí nepripisujú význam multikultúrnemu poznávaniu z nezájmu o iné kultúry a skupiny ľudí, vyjadrili vo výrazne vyššej miere presvedčenie o problémovej koexistencii žiakov z rôznych prostredí v jednej školskej triede oproti žiakom, ktorí považujú multikultúrne poznávanie za dôležité, ako aj tým, ktorým je to nepríjemné.

Graf 3: Vnímanie dôležitosti multikultúrneho poznávania žiakov na základe presvedčenia o nenásilnom riešení konfliktov



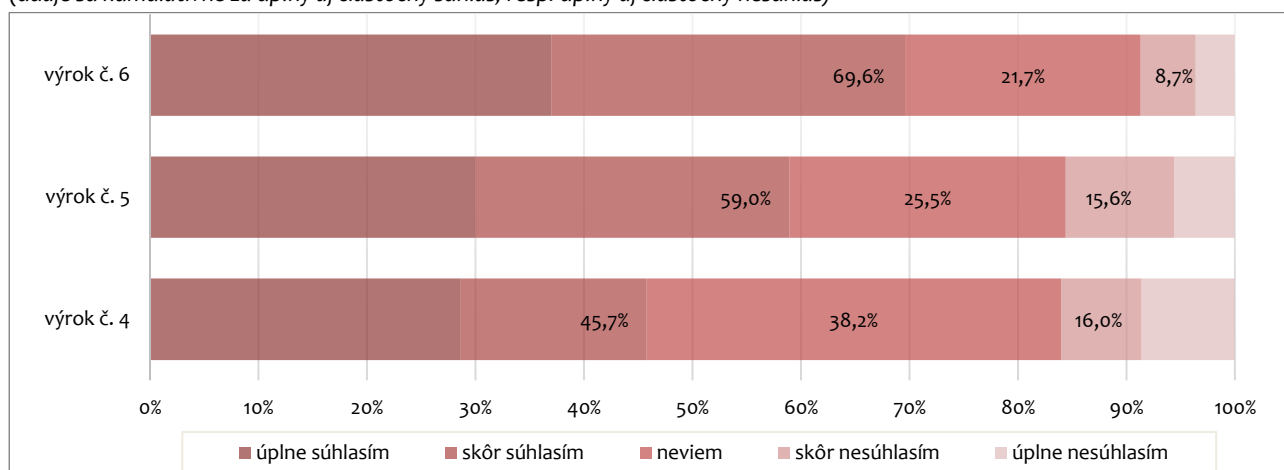
Žiaci, ktorí hodnotia svoj vzťah so spolužiakmi ako veľmi zlý vo výrazne nižšej miere vnímajú jedinečnosť každého z nás; vo výrazne nižšej miere súhlasia s rešpektovaním názorov druhých; výrazne menej často súhlasia s túžbou/potreboú bezpečného domova rovnakou u všetkých obyvateľov Slovenska; vo vyššej miere súhlasia s problémami vyplývajúcimi z prítomnosti viacerých žiakov z odlišných prostredí v školskej triede ako žiaci, ktorí majú veľmi dobrý alebo dobrý vzťah so spolužiakmi.

Žiaci, ktorí súhlasia s výrokom, že väčšina učiteľov im dokáže pomôcť, keď to potrebujú, častejšie vyjadrujú presvedčenie o nenásilnom riešení problémov a konfliktov ako žiaci, ktorí nesúhlasia s tým, že väčšina učiteľov žiakom pomáha, keď to potrebujú, resp. nevedeli sa k výroku vyjadriť (zhodne približne o 12,2 p. b. viac).

Žiaci, ktorí nechodia do školy radi, resp. sa vyjadrili neurčito v nižšej intenzite vyjadrujú súhlas s nenásilným riešením problémov a konfliktov ako žiaci, ktorí chodia do školy radi (o 16 p. b.).

Väčšina žiakov je školou/učiteľmi vedená k tolerancii (výrok č. 6), viac ako polovica žiakov má kamarátov tolerantných k rôznorodosti (výrok č. 5) a rodičia takmer polovice žiakov udržiavajú kamarátstva s jedincami z odlišných skupín obyvateľov (výrok č. 4). S oslabovaním miery súhlasu takmer priamoúmerne rastie počet neutrálnych odpovedí („neviem“) pri jednotlivých výrokoch (graf 4), pričom najviac ich zaznamenávame pri výroku týkajúcom sa rodičov.

Graf 4: Miera súhlasu/nesúhlasu žiakov s výrokmi o príkladoch tolerantného prístupu najbližšieho okolia žiakov (údaje sú kumulatívne za úplný aj čiastočný súhlas, resp. úplný aj čiastočný nesúhlas)



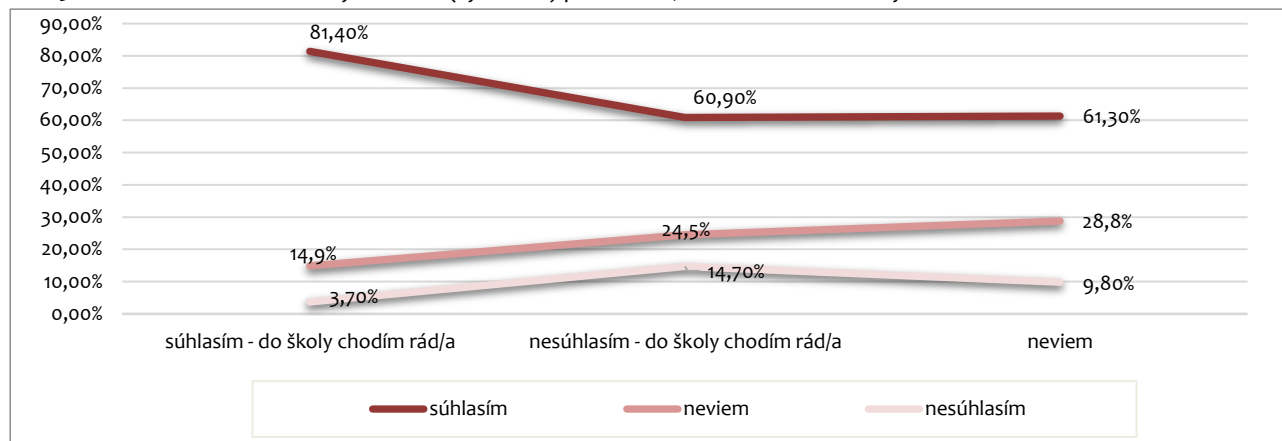
Nižšiu mieru súhlasu pri všetkých troch výrokoch nachádzame u najmladších žiakov (vo veku 12 – 14 rokov), ktorí zároveň vo vyššej miere vyjadrujú neurčitost', resp. nevedomosť pri všetkých troch výrokoch, a teda aj pri výroku vypovedajúcom o vedení k tolerancii školou/učiteľmi (výrok č. 6). Najvyššiu mieru nesúhlasných odpovedí žiakov k výroku č. 4 nachádzame u 14-ročných žiakov, naopak, pri výrokoch č. 5 a č. 6 najvyššiu mieru nesúhlasu nachádzame v odpovediach najstarších žiakov.

V porovnaní so žiakmi z ostatných sídelných oblastí žiaci pochádzajúci z veľkomiest a z veľkých miest (počet obyvateľov od 50 001 – 100 000) vyjadrili v nižšej miere súhlas so všetkými tromi výrokmi, pričom u žiakov z veľkomiest nachádzame vyššiu mieru neurčitých odpovedí a u žiakov z veľkých miest vyššiu mieru nesúhlasných odpovedí (pri výroku č. 5 spolu so žiakmi z najmenších obcí a pri výroku č. 6 spolu so žiakmi z veľkomiest).

Na základe porovnania krajov, z ktorých žiaci pochádzajú, môžeme sledovať menej častý výskyt súhlasných odpovedí v prípade všetkých troch výrokov u žiakov z Bratislavského a Trnavského kraja. Zároveň tu evidujeme vyššiu mieru neurčitých odpovedí (Bratislavský kraj) a vyššiu mieru nesúhlasu s uvedenými výrokmi (Trnavský kraj, pričom: pri výroku zmieňujúcom vzťahy rodičov k jedincom z odlišných prostredí: spolu so Žilinským krajom; pri výroku zmieňujúcom toleranciu kamarátov: spolu s Prešovským krajom; pri výroku zmieňujúcom vedenie k tolerancii v škole: spolu s Bratislavským krajom).

Žiaci, ktorí chodia do školy radi, vo výrazne vyššej miere vyjadrujú, že v škole ich učiteľia, alebo aj vedenie školy vedie k tolerancii k druhým (o 20,5 p. b. viac oproti žiakom, ktorí nesúhlasia s uvedeným výrokom). Naopak, žiaci, ktorí častejšie nesúhlasia s výrokom, že do školy chodia radi, častejšie vyjadrujú nesúhlas s tolerantným prístupom učiteľov alebo vedenia školy, rovnako častejšie vyjadrujú v tomto kontexte nerozhodnosť (graf 5).

Graf 5: Vedenie k tolerancii k druhým v škole (výrok č. 6) podľa toho, či žiaci chodia do školy radi



Diskusia a záver

Získané výsledky výskumu ukázali prevahu rodiny, školy a online médií ako zdrojov informácií o multikulturalizme a tolerancii žiakov. Najväčší rozpor (medzi prínosom a spoľahlivosťou informácií) sa vyskytuje pri „online médiách“. Môžeme tak konštatovať, že úloha edukácie žiakov na tému rizík a hrozieb súčasného online priestoru, ktoré sa objavujú čoraz častejšie, je realizovaná dostatočne dobre. Skutočnosť, že žiaci preferujú zdroje, akými sú rodina a škola popri súčasnej dlhodobej vlne popularity technológií je podstatná a svedčí o stabilite tradičných a zaužívaných spôsobov výchovy dospelých detí. Avšak nízka, a navyše klesajúca miera dôvery voči škole ako zdroju informácií naznačuje potrebu osobitej pozornosti v budúcnosti.

Žiaci sa počas vyučovania stretávali výrazne častejšie s témou multikulturalizmu a intolerancie, o niečo častejšie aj s témou mediálnej manipulácie. Na stabilnej a zároveň vysokej pozícii zostáva v medzročnom porovnaní téma svetových náboženstiev a rešpektovanie ľudských práv. Odzrkadľuje to jej vnímanú aktuálnosť a dôležitosť a spolu s vysokým charakterom preberania tém globálnych problémov, geografických a historických súvislostí, multikulturalizmu a tolerancie vo vyučovaní v škole svedčí o reakcii škôl, resp. školského systému na súčasné zmeny v (slovenskej) spoločnosti a aktuálne sociokultúrne javy.

Témy multikultúrnej výchovy sú zaraďované najmä do obsahu predmetov spoločenskovedného charakteru. Najčastejšie využívanými formami preberania tém multikultúrnej výchovy v jednotlivých vyučovacích predmetoch sú podľa žiakov výklad teórie/prednáška a rozhovor/diskusia. Pri realizácii multikultúrnej výchovy sa najmenej využívajú skúsenostné mimoškolské vyučovanie a zážitkové vyučovanie. Pritom proces učenia medzikultúrnych kompetencií a rozvíjania tolerancie zefektívňuje používanie práve experimentálnych a participačných vyučovacích metód (Taylor, podľa Mistrík et al., 1999).

Vlastná skúsenosť, priamy kontakt žiakov s rôznorodosťou rozširuje teoretické znalosti o multikulturalizme a tolerancii nadobudnuté počas vyučovania a výrazne podporuje ich schopnosť danej problematike porozumieť a utvoriť si mienku. Medzročný vývoj svedčí o celkovo vyššej miere výskytu tém multikultúrnej výchovy vo vyučovaní. Žiaci, ktorí vyjadrili nespokojnosť s multikultúrnou výchovou v škole ju odôvodňujú vo vyššej miere nedostatkom aktivít súvisiacich s multikultúrnou edukáciou. Jedným z odporúčaní pre zefektívnenie multikultúrnej výchovy v školách je klásť dôraz na osobné skúsenosti, zážitky a interakciu žiakov s odlišnými kultúrami a skupinami obyvateľov. V tejto súvislosti zdôrazňujeme pozitívny prínos zahraničných (jazykových, výmenných) pobytov pre žiakov.

Z prvkov kultúrnej tolerancie, ktoré sú zavádzané do každodenného života školy, prevláda realizovanie športových podujatí a slávnostných zhromaždení, tiež jazykové výmenné pobyty pre žiakov a študentov, ako aj existencia nástienky s multikultúrnou tematikou, napr. pripomínanie sviatkov či slávností iných kultúr.

Multikultúrna výchova však nie je len vzdelávací program. Je to proces, prostredníctvom ktorého si jednotlivci utvárajú spôsoby svojho pozitívneho vnímania a hodnotenia kultúrnych systémov odlišných od ich vlastnej kultúry a na tomto základe regulujú svoje správanie sa k príslušníkom iných kultúr a celkovo k druhým (Průcha, 2000). Súčasť procesov, v ktorých sú vytvárané a modifikované hranice medzi ľuďmi sú jednotlivé udalosti a situácie, jednotlivé osoby a gestá. Výchova k porozumeniu

a tolerancii stojí a padá na konkrétnych dielčích každodenných situáciách a postojoch každého jedného človeka – v školskom prostredí špeciálne učiteľa. Poukazujú na to aj zistenia nášho výskumu:

- ❖ žiaci, podľa ktorých väčšina učiteľov im dokáže pomôcť, keď to potrebujú, častejšie vyjadrovali presvedčenie o nenásilnom riešení problémov a konfliktov, ako aj častejšie vyjadrovali záujem o rozširovanie vedomostí súvisiacich s multikultúrnym poznávaním, o poznávanie odlišných kultúr, ako aj rovnocennosť všetkých ľudí;
- ❖ ďalej žiaci, podľa ktorých sa väčšina učiteľov o nich nezaujíma, menej často vyjadrujú záujem o poznávanie odlišných kultúr, a naopak o niečo častejšie vyjadrujú nezaujem, ako aj nepríjemnosť poznávania odlišných kultúr;
- ❖ žiaci, ktorí chodia do školy radi, vo výrazne vyššej miere vyjadrujú, že v škole ich učitelia, alebo aj vedenie školy vedie k tolerancii k druhým;
- ❖ žiaci, ktorí nechodia do školy radi o niečo nižšej intenzite vnímajú dôležitosť multikultúrneho poznávania z dôvodu rovnocennosti všetkých ľudí a v niečo väčšej miere vyjadrujú nezaujem o poznávanie odlišných kultúr, v nižšej intenzite vyjadrujú súhlas s nenásilným riešením problémov a konfliktov;
- ❖ t. j. nielen formálne vzdelávanie, ale práve to neformálne, prístup každého jednotlivca (učiteľa alebo iného pracovníka školy) je kľúčový v procese formovania osobnosti v školskom prostredí a rozvíjania medzikultúrnych kompetencií dôležitých v globalizovanom svete.

Aby odovzdávanie informácií o multikulturalizme a tolerancii v škole malo efekt na formovanie presvedčení a postojov dospelých jedincov, je nesmierne dôležité, aby učitelia boli empatickí a tolerantní, vnímaví a otvorení myšlienkam a hodnotám iných kultúr (Mistrík et al., 2008). Musia pritom brať do úvahy fenomén historického a kultúrneho vývoja, sledovať aktuálne dianie a citlivo reagovať na vyskytujúce sa udalosti a situácie. Na toto všetko však musia byť dostatočne „vzbrojení“ (napr. osobným nastavením, alebo didaktickými pomôckami), ale aj pripravovaní (už na úrovni študijného procesu na pedagogických fakultách, v rámci študijných programov).

Výsledky výskumu poukazujú na snahu pedagógov vytvárať priaznivé a stimulujúce multikultúrne prostredie výchovy a vzdelávania žiakov: tolerantný prístup učiteľa/učiteľov a vedenia školy. Na druhej strane evidujeme nedostatočnosť preberania tém multikultúrnej výchovy vo vyučovaní v škole z pohľadu každého štvrtého žiaka, relatívne vysoké percento žiakov (takmer tretina), ktorí sa k otázke dostatočnosti preberania tém multikultúrnej výchovy vo vyučovaní v škole nevedeli vyjadriť, o niečo menej zastúpená diferenciácia potrieb žiakov z rôznych kultúrnych a sociálnych skupín, z rôznych regiónov a krajín, iba každý štvrtý alebo piaty žiak uviedol tolerantný postoj učiteľa/učiteľov ku kultúrnej a etnicky odlišným skupinám obyvateľov, podporu otvorenej komunikácie v škole a pozitívnu školskú klímu a dobré vzájomné vzťahy v škole.

Na záver môžeme konštatovať náročnosť efektívneho implementovania multikultúrnej výchovy vo výchovno-vzdelávacom procese v škole a zložitosť dosahovania jej cieľov. Treba si uvedomiť, že preberanie prierezovej témy nerobí žiaka ešte multikultúrne uvedomelým a tolerantným. Aj v tomto kontexte sa potvrdzuje, že najdôležitejšie sú vzťahy medzi žiakmi a ich učiteľmi a takisto medzi žiakmi navzájom, a preto je nesmierne dôležité podporovať vzťahy založené na dôvere a vzájomnom pochopení, s priateľskou a tolerantnou atmosférou školy. Prepájanie vyučovaných tém s aktuálnymi, multikultúrnymi témami, a zároveň témami zo života žiakov, podporovanie otvorenej komunikácie a medzilidskej diskusie o spoločenských problémoch, v zmysle vôle a schopnosti počúvať sa a mať záujem porozumieť inému názoru, s tolerantným prístupom autorít (v školskom prostredí učiteľov, vedenia školy a všetkých ostatných zamestnancov školy) je ideálne pre ukotvenie multikultúrnych súvislostí a rozvoj žiakov k tolerancii i pre zabezpečenie celistvosti a hĺbky poznania. Na základe získaných záverov je potreba rozširovania rozsahu tém multikultúrnej výchovy stále prítomná a aktuálna, a to nielen v kontexte učiva rôznych vyučovacích predmetov, ale aj filozofie – „života“ školy.

Literatúra

▣ MINV.SK, 2022. Stratégia prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike na roky 2016 – 2020 [online]. Bratislava : Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. Dostupné na internete: <https://www.minv.sk/?zakladne-dokumenty-rvpk>.

▣ MISTRÍK et al., 1999. Kultúra a multikultúrna výchova. Bratislava : Iris, 1999. ISBN 80-88778-81-6

☒ MISTRÍK et al., 2008. Multikultúrna výchova v škole: Ako reagovať na kultúrnu rôznorodosť [online]. Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2008. ISBN 978-80-969271-4-2. Dostupné na internete: http://bojnak.wbl.sk/MultiKulturna_vychova_v_skole.pdf.

☒ PRŮCHA, 2000. Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4

☒ RADA VLADYLP.GOV.SK, 2014. Príloha č. 6 Vzdelávanie a výchova k ľudským právam [online]. Podklad pre celoštátnu stratégiu ochrany a podpory ľudských práv v Slovenskej republike. Bratislava : Úrad vlády SR, 2014. Dostupné na internete: <http://www.radavladylp.gov.sk/celostatna-strategia-ochrany-a-podpory-ludskych-prav-v-sr/>.

☒ SLOVAKAID.SK, 2022. Strednodobá stratégia rozvojovej spolupráce SR na roky 2019-2023 [online]. Ministerstvo zahraničných vecí a európskych záležitostí SR : Bratislava, 2022. Dostupné na internete: https://slovakaid.sk/wp-content/uploads/2020/12/strednodoba_strategia_rozvojovej_spoluprace_sr_2019-2023-2.pdf.

Výchovné štýly v rodinách zo sociálne znevýhodneného prostredia

Albín ŠKOVIERA – Eliška VESELÁ

Univerzita Pardubice

Abstrakt: príspevok sa zameriava na tri oblasti: charakteristiku súčasnej rodiny, kategorizáciu výchovných štýlov a zhody/rozdiely v preferenciách výchovných štýlov v bežných rodinách a v rodinách zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Kľúčové slová: rodina, sociálne znevýhodnené prostredie, výchovný štýl.

V roku 1811 definoval rakúsky občiansky zákonník v § 40-§ 42 rodičovstvo a rodinu takto: „Rodinou sa rozumejú rodičia so všetkými svojimi potomkami... Pod názvom rodičia sa rozumejú spravidla bez rozdielu stupňa všetci príbuzní v rade vzostupnom a názvom deti všetci príbuzní v rade zostupnom“ (Císařský patent č. 946/1811). Toto viacgeneračné vymedzenie súviselo nielen s otázkami dedičského konania, ale i povinnosťou rodiny starať sa o svojich príbuzných.

Rodičovstvo a rodina

Za viac ako 200 rokov došlo v chápaní rodiny k výrazným posunom. Helus označuje súčasnú rodinu ako: „nukleárnu alebo jadrovú, manželskú, dvojgeneračnú, intímne vzťahovú (tiež rodina centrálnej vzťahovej zóny), či ako rodinu prívátnej individualizácie“ (Helus, 2015, s. 201), pričom každé z týchto označení špecifikuje. Šulová (2012) upozorňuje na viacero ďalších odlišností a kontextov:

- ❖ Chýba očakávanie trvalosti vzťahu.
- ❖ Nízka stabilita vzťahu.
- ❖ Odkladania uzatvorenia prvého manželstva do vyššieho veku.
- ❖ Odsúvanie rodičovstva na neskorší vek.

- ❖ Znižovanie pôrodnosti (kultúrny jav a jav socioekonomický).
- ❖ Výrazný individualizmus v rodine. Zameranosť na záujem jednotlivca.
- ❖ Intímne vzťahy i trvalé partnerstvo bez toho, aby bolo viazané na prirodzené dôsledky (nečakané tehotenstvo).
- ❖ V širokej miere prijímaná predmanželská sexuálna skúsenosť.
- ❖ Zrelosť partnerov a úsilie vzťah budovať.
- ❖ Ašpirácia oboch rodičov vo svojej individuálnej kariéry (dvojkariérová rodina).
- ❖ Výchovné pôsobenie rodiny nahradzované inštitúciami (šport, záujmové krúžky), ktoré znamená obmedzenie kontaktov medzi rodičmi a deťmi. To, čo zabezpečovala rodina, zabezpečuje spoločnosť.
- ❖ Stieranie špecifik ženskej a mužskej roly.

Nazdávame sa, že k tomuto „užšiemu výberu“ môžeme pridať i niekoľko ďalších vlastných podnetov:

- ❖ Výchovné zneistenie kompetentnosti rodičov odborníkmi. Tí prezentujú niekedy až diametrálne odlišné rady – od ochranárstva po jasný režimový rámec.
- ❖ Redukcia informačnej závislosti detí na rodičoch a učiteľoch. Zručnosti detí v IKT sú neraz na vyššej úrovni ako u rodičov, a tí sa v tejto oblasti stávajú závislí na deťoch.
- ❖ Administratívna starostlivosť. Matka napr. nepripraví dieťaťu desiatu, dá mu však na ňu peniaze. Tie ale prestávajú byť hmatateľným „symbolickým prepojením“ matky a dieťaťa (Škoviera, Murínová, 2012).
- ❖ V minulosti bolo dieťa prijímané zväčša ako dar (hoci nie vždy celkom chcený), v súčasnosti je často dieťa plánované ako produkt (v čase i počte). Od produktu máme iné očakávania ako od daru.

Sociálne znevýhodnené prostredie (SZP)

Tieto zmeny sa premietajú do radu javov súvisiacich s „personálnym obsadením“ výchovy detí (od singl rodičov cez patchworkové rodiny až po rodiny polyamorné), v chápaní výchovy ako pojmu a jej smerovaniu, do akceptovania autorít, do výchovných štýlov v rodinách atď. Pokiaľ ide o pojem sociálne znevýhodnené rodiny, resp. prostredie, používa sa dnes veľmi široko, neraz so silným ideologickým nábojom. Upresňujúce vymedzenie ponúka ministerstvo školstva (<https://2986.usmernenie>). Sociálne znevýhodnená rodina musí spĺňať aspoň tri z týchto ôsmich kritérií:

- ❖ rodina, v ktorej dieťa žije, neplní základné funkcie – socializačno-výchovnú, emocionálnu a ekonomickú,
- ❖ chudoba a hmotná núdza rodiny dieťaťa,
- ❖ aspoň jeden z rodičov dieťaťa je dlhodobo nezamestnaný, patrí k znevýhodneným uchádzačom o zamestnanie,
- ❖ nedostatočné vzdelanie zákonných zástupcov – aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,
- ❖ nevyhovujúce bytové a hygienické podmienky, v ktorých dieťa vyrastá – absencia miesta na učenie, posteľ, elektrickej prípojky, pitnej vody, WC,
- ❖ vyučovací jazyk školy je iný ako jazyk, ktorým dieťa hovorí v domácom prostredí,
- ❖ rodina dieťaťa žije v segregovanej komunite,
- ❖ sociálne vylúčenie komunity alebo rodiny dieťaťa z majoritnej spoločnosti.

Výchovné štýly

Výchovné štýly môžeme všeobecne definovať ako stratégiu rodičov (prípadne iných vychovávateľov), ktorí sa snažia pomocou rôznych prostriedkov a metód dosiahnuť žiaduci cieľ výchovy, ktorý si stanovili. Výchovný štýl tak tvorí určitý teoretický rámec preferovaných metód a prostriedkov výchovy. Štýly výchovy môžeme považovať za „špeciálne správanie rodičov voči deťom, ktoré reflektujú širšiu koncepciu a stratégiu rodičovských výchovných praktík“ (Sekot, 2019, s. 11).

Najrozšírenejšia klasifikácia výchovných štýlov (pripisuje sa K. Lewinovi) je: autokratický, demokratický a liberálny. V Česku a na Slovensku je veľmi známy Čápo model deviatich polí, ktoré reprezentujú štýly výchovy. Vychádzajú z rôznych variantov dimenzie riadenia a dimenzie emocionálneho vzťahu (Čáp, J., Mareš, J., 2007).

Pri našom výskume sme vychádzali z modelu štyroch bipolárnych dimenzií (Škoviera, A., Murínová, L., 2012), s ktorým máme dlhodobu dobré skúsenosti práve v práci s rodičmi a ich deťmi s problémovým správaním, čo sú prevažne rodiny zo sociálne znevýhodneného prostredia. V rámci terapie rodín sa nám osvedčil najmä pri mapovaní výchovy pubescentov a adolescentov. Jeho základ sme prevzali od M. Pilkievicza (1980a, 1980b).

Štyri dimenzie sú:

akceptácia dieťaťa – hostilita
náročnosť – nenáročnosť
kontrola – sloboda
odmeňovanie – trestanie

dimenzia lásky,
dimenzia výkonu,
dimenzia dôvery,
dimenzia moci.

Na základe týchto štyroch dimenzií je možné vytvoriť deväť výchovných štýlov. Na ich identifikovanie sme vytvorili dotazník s 27 položkami, ktoré špecifikujú výchovnú situáciu. Každý výchovný štýl je spojený s tromi položkami – výchovnými situáciami. Na päťbodovej Likertovej škále sa zaznamenáva intenzita v akej platia výroky pri výchove ich dieťaťa. Ide tu o mieru súhlasu. Súčet výsledkov príslušnej trojice výrokov vyjadruje postavenie výchovného štýlu v kontexte ďalších ôsmich výchovných štýlov. Maximálny zisk v jednom štýle výchovy pre jedného respondenta je teda 15, minimálny 3.

Tabuľka 1: Výchovné štýly

Výchovný štýl		Kombinácia dimenzií
A	Výchova cez úspechy	Akceptácia + náročnosť + kontrola + odmeny
B	Hyperprotektívna výchova	Akceptácia + nenáročnosť + kontrola + odmeny
C	Liberálna výchova	Akceptácia + nenáročnosť + sloboda + odmeny
D	Demokratická výchova	Akceptácia + primeraná náročnosť, kontrola (dôvera), viac odmien ako trestov
E	Rigorózne autokratický	Akceptácia + náročnosť + kontrola + tresty
F	Punitívne autokratický	Hostilita + náročnosť + kontrola + tresty
G	Príležitostne autokratický	Hostilita + náročnosť + sloboda + tresty
H	Zanedbávajúca výchova	Hostilita + nenáročnosť + sloboda + absencia odmien a trestov
I	Zavrhujúca výchova	Hostilita + nenáročnosť + sloboda + tresty

Škoviera, A., Murínová, L., 2012 – upravené

Voľba výchovného štýlu je spojená s mnohými determinantmi. Ide však najmä o:

- ❖ osobnosť vychovávateľa/ rodiča,
- ❖ osobnosť dieťaťa,
- ❖ vek dieťaťa,
- ❖ konkrétnu výchovnú situáciu.

Dôležitými aspektmi výchovného pôsobenia sú **čitateľnosť výchovných požiadaviek a stabilita výchovného správania vychovávateľa**. Práve jeho nevypočítateľnosť a náladovosť (raz sa správa hostilne s vysokými požiadavkami a každú chybu či neúspech trestá, inokedy je, naopak, všetko tolerujúci, vše objímajúci a odmeňujúci) je pre zverencov vážnym problémom pri budovaní vzájomného vzťahu. Je v rozpore s potrebou istoty. Zásadným problémom je aj **hostilita vychovávateľa**. Je neprijatím až odmietaním toho, koho má vychovávať.

¹ V skutočnosti ide viac o nekontrolu, ako o slobodu.

Výskum a jeho realizácia

Dotazník *Výchovné štýly*¹ bol základom pre získanie výskumných informácií. Išlo teda o kvantitatívny deskriptívny výskum. Výskumný problém je vymedzený základnou otázkou: **Existujú rozdiely v preferencii volieb výchovných štýlov rodičov medzi bežnými rodinami (BR) a rodinami zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP)?**

Výskum sme realizovali v čase od 22. 1. 2023 do 22. 2. 2023. Výskumnú vzorku tvorili dve skupiny respondentov - 40 rodičov zo sociálne znevýhodneného prostredia a 40 rodičov z bežných rodín. Z 80 rodičov bolo 62 žien a 18 mužov. 66 % rodičov bolo vo veku viac ako 36 rokov.

Dotazníky boli distribuované v súlade s princípmi metódy „snowball sampling“ (snehová guľa). Charakteristickým znakom metódy je postupné nabaľovanie ďalších respondentov. Realizácia výskumu prebiehala v osobnej i elektronickej rovine, podľa preferencií účastníkov vo výskume. V prípade osobného odovzdania boli dotazníky odovzdávané v obálke, v ktorej ich mohli respondenti aj vrátiť. Respondenti mali možnosť rozhodnúť o spôsobe vrátenia dotazníka späť (ihneď po vyplnení, neskôr osobne či poštou).

Tabuľka 2: Súhrnné výsledky oboch skupín

Výchovné štýly v rodine		Bežné rodiny	Priemer na 1 respondenta	Sociál. znevýhod. prostredie	Priemer na 1 respondenta
A	Výchova cez úspechy	479	12	412	10,3
B	Hyperprotektívny výchova	303	7,6	259	6,5
C	Liberálny výchova	361	9	355	8,9
D	Demokratická výchova	418	10,5	375	9,4
E	Rigorózne autokratický	305	7,6	341	8,5
F	Punitívne autokratický	232	5,8	281	7
G	Príležitostne autokratický	207	5,2	298	7,5
H	Zanedbávajúca výchova	290	7,3	333	8,3
I	Zavrhujúca výchova	226	5,7	290	7,3

Zdroj: autori, 2023

Tabuľka 2 poskytuje celkový pohľad na výsledky, na menšie i väčšie rozdiely medzi oboma skupinami rodičov. Analýza pomerne rozsiahlych podkladov, umožňuje ich špecifikáciu.

Tabuľka 3: Výchovné štýly v bežných rodinách – výsledky

Výchovný štýl/ Respondent	A	B	C	D	E	F	G	H	I
R1	11	8	12	10	7	6	4	9	6
R2	14	10	12	10	9	5	4	7	7
R3	11	8	10	9	8	8	3	11	5
R4	12	8	9	9	6	3	3	9	6
R5	13	5	14	12	5	3	5	7	4
R6	10	8	7	12	8	9	6	12	7
R7	7	11	12	7	9	10	8	8	9
R8	13	5	6	11	5	3	3	5	3
R9	11	7	8	10	6	7	6	9	7
R10	12	6	8	11	7	5	5	8	5
R11	12	9	10	10	4	6	5	11	5
R12	11	9	8	10	9	11	8	8	9

¹ Dotazník bol pôvodne určený pre terapeutickú prácu s rodinami. Až sekundárne bol použitý ako výskumný nástroj v rámci rigoróznejšej (K. Veselská-Winterová) a diplomovej práce (E. Veselá). K dispozícii je u autorov.

Tabuľka 3 (pokračovanie): Výhovné štýly v bežných rodinách – výsledky

Výchovný štýl/ Respondent	A	B	C	D	E	F	G	H	I
R13	11	8	6	10	10	8	4	6	7
R14	13	11	10	12	11	3	3	7	4
R15	9	6	10	7	4	6	3	10	4
R16	12	4	12	10	5	6	5	6	3
R17	10	9	10	13	4	4	5	10	8
R18	13	9	8	11	6	5	6	3	5
R19	12	8	5	7	8	5	4	9	5
R20	10	6	13	10	6	4	4	9	6
R21	12	8	6	9	7	7	5	6	5
R22	14	7	9	10	9	6	5	5	7
R23	12	9	9	12	9	6	7	6	6
R24	15	10	6	12	12	9	7	5	7
R25	10	8	10	11	8	4	4	3	3
R26	15	10	6	10	11	7	7	5	6
R27	13	3	10	10	8	5	6	8	7
R28	15	10	13	11	10	3	3	8	4
R29	12	10	9	13	11	7	8	3	6
R30	14	6	8	12	7	6	5	9	6
R31	13	9	7	12	9	5	5	6	4
R32	12	7	9	13	9	6	4	9	4
R33	13	7	7	10	7	4	3	3	3
R34	14	9	6	12	9	5	6	4	6
R35	14	10	8	12	11	7	9	8	7
R36	8	3	12	8	4	4	5	11	5
R37	14	5	8	10	7	6	5	5	5
R38	9	8	11	10	10	9	9	9	11
R39	12	4	8	12	4	3	4	6	3
R40	11	5	9	8	6	6	6	7	6

Zdroj: Veselá, 2023

Jedna z prvých vecí, ktorú si môžeme všimnúť pri respondentoch 24, 26 a 28, je najvyšší bodový zisk – 15. Prezentujú sa tak, že ich primárnym štýlom je výchova cez úspechy. Ďalší respondenti majú zas rovnaké hodnotenie odlišných výchovných štýlov. Respondent 3 hodnotí paradoxne rovnako výchovu cez úspechy, ale aj zanedbávajúcu výchovu. Je však možné, že existujú situácie, ktoré respondent rieši výchovným štýlom A, ale zároveň existujú iné situácie, ktoré rieši spôsobom H. Výchovný štýl je spojený aj s výchovnou situáciou.

Pri všeobecnejšom zameraní sa na výchovné štýly respondentov z bežných rodín vidíme, že väčšina uprednostňuje výchovné štýly spojené s akceptáciou dieťaťa (A-E). Len v 9 prípadoch je pri výchovných štýloch spojených s hostilitou (F-I) bodová hodnota 10 a viac. Výchovné štýly spojené s hostilitou však nie sú ani u jedného z týchto respondentov dominujúcim výchovným štýlom, ale sú v 5 prípadoch ohodnotené najvyšším počtom bodov spoločne s akceptujúcim výchovným štýlom. Pri ostávajúcich 4 respondentoch, hoci majú pri hostilných štýloch viac ako 10 bodov, dominuje aj iný akceptujúci štýl s rovnakým alebo vyšším hodnotením.

Najpreferovanejším štýlom skupiny bežnej rodiny je výchova cez úspechy. Respondentov, ktorí mali v tejto kategórii najviac bodov, je 57,5%. Je teda zrejmé, že viac ako polovica respondentov danej skupiny využíva najviac prvkov vo výchovnom procese práve z tohto výchovného štýlu. Ďalších 5 respondentov (12,5%) preferuje prvky liberálneho výchovného štýlu a 10% preferuje demokratický štýl.

Tabuľka 3: Výchovné štýly v rodinách zo sociálne znevýhodneného prostredia – výsledky

Výchovný štýl/ Respondent	A	B	C	D	E	F	G	H	I
R1	13	9	5	12	12	11	11	11	10
R2	11	11	9	11	9	6	7	6	4
R3	12	9	6	11	7	3	3	5	3
R4	15	12	8	10	12	8	7	6	12
R5	14	7	5	9	12	7	9	4	9
R6	12	9	5	11	11	9	12	10	11
R7	12	10	10	11	10	4	7	7	4
R8	11	7	4	9	6	4	5	6	3
R9	8	6	7	9	7	8	8	8	5
R10	14	10	9	11	12	9	8	4	8
R11	9	6	5	9	5	7	10	3	5
R12	14	5	6	11	13	11	10	7	11
R13	10	6	11	8	6	5	6	9	4
R14	10	5	11	9	9	9	8	9	9
R15	11	8	10	10	11	8	6	7	7
R16	5	3	11	9	7	7	12	12	12
R17	15	9	7	11	8	7	3	5	3
R18	6	4	12	10	6	5	6	9	6
R19	13	5	13	11	5	5	4	6	3
R20	6	5	10	8	11	8	13	13	13
R21	14	4	12	11	8	8	6	6	4
R22	15	3	7	9	12	8	7	6	7
R23	10	10	12	8	6	7	3	7	6
R24	15	7	10	11	5	4	3	7	3
R25	11	5	12	8	7	9	8	11	9
R26	13	6	8	11	8	8	9	8	7
R27	7	6	12	11	6	5	6	12	8
R28	10	7	6	5	7	4	6	6	7
R29	3	3	11	6	11	5	13	14	14
R30	9	4	10	6	7	6	6	14	6
R31	3	3	9	6	9	10	12	14	10
R32	7	8	9	9	7	9	7	9	9
R33	6	6	10	6	6	6	6	6	6
R34	4	4	9	6	8	13	11	12	11
R35	9	3	8	9	9	10	9	8	9
R36	8	3	10	12	12	11	12	13	12
R37	15	10	7	11	12	5	3	8	4
R38	12	8	10	12	8	3	5	8	5
R39	9	4	10	8	7	5	5	6	5
R40	11	9	9	10	7	4	6	11	6

Zdroj: Veselá, 2023

Pri pohľade na výsledky rodín zo sociálne znevýhodneného prostredia je zaujímavé, že sa celkove pohybujú v užšom rozsahu, ako pri skupine bežných rodín. Pri sociálne znevýhodnenom prostredí 412 a 259, pri bežných rodinách 479 a 207. Aplikácia výchovných štýlov v danej skupine je rôznorodá. Aj v tejto skupine dosiahli 5 respondenti v najpreferovanejšej výchove cez

úspechy 15 bodov. 4 z nich mali 10 a viac bodov aj v demokratickej výchove. Je veľmi pravdepodobné, že časť respondentov v bežnej rodine i sociálne znevýhodnenej si neuvedomuje úskalia, ktoré aj tento výchovný štýl má.

V tabuľke výsledkov sa objavili aj 4 respondenti, ktorí dosiahli rovnaký počet bodov dokonca vo viac ako dvoch výchovných štýloch. Extrémny bol respondent č. 32, ktorý prezentoval, že rovnako využíva prvky z liberálnej a demokratickej výchovy, ale aj z punitívneho (trestajúceho) autokratizmu, zanedbávajúcej a zavrhujúcej výchovy. Je pravdepodobné, že využitie konkrétneho výchovného štýlu je u rodičov zo sociálne znevýhodneného prostredia viac determinované výchovnou situáciou, než v bežnej rodine. Pokiaľ ide o 3 respondentov s vyššou variabilitou výchovných štýlov, ide vždy o štýly blízke. V dvoch prípadoch o kombináciu hostilných štýlov G,H a I, v jednom prípade o akceptujúce A, B a D.

Až 15 respondentov zo sociálne znevýhodneného prostredia, teda 37,5 %, preferuje výchovu cez úspechy. Liberálnu výchovu preferuje 17,5 % respondentov, teda viac ako zo skupiny bežnej rodiny. Len 1 respondent (2,5 %) najčastejšie využíva prvky demokratickej výchovy (v bežnej rodine je to 10 %). Zaujímavé je výrazné zastúpenie hostilných výchovných prístupov.

Záver

Aká je teda odpoveď na základnú výskumnú otázku? Existujú rozdiely v preferencii volieb výchovných štýlov rodičov medzi bežnými rodinami (BR) a rodinami zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP)? Rozdiely výchovných štýlov medzi oboma skupinami sme testovali chí kvadrátom dobrej zhody. V ôsmich z deviatich výchovných štýlov sa nepotvrdili štatisticky významné rozdiely. Nulová hypotéza nebola prijatá len pri demokratickom štýle výchovy, tu bola prijatá hypotéza alternatívna. Znamená to, že sa tento výchovný štýl využíva významne nižšie v rodinách zo sociálne znevýhodneného prostredia než v prostredí bežných rodín.

Tabuľka 4: Testové kritérium a kritická hodnota

Výchovné štýly	TK	KH
A Výchova cez úspechy	-0,234031487	2,024394164
B Hyperprotektívna výchova	0,608558032	2,024394164
C Liberálna výchova	-0,969987599	2,024394164
D Demokratický výchova	-3,060488225	2,024394164
F Punitívne autokratický	-0,501217561	2,024394164
G Príležitostne autokratický	0,955303943	2,024394164
H Zanedbávajúca výchova	-0,866274965	2,024394164
I Zavrhujúca výchova	-0,653047019	2,024394164

Zdroj: autori, 2023

Napriek tomu rozdiely, ktoré existujú nielen medzi oboma skupinami, ale aj v rámci oboch skupín pri preferencii štýlov, nie sú zanedbateľné. Prílišnú preferenciu výchovy cez úspechy môže dieťa napr. vnímať tak, že dôležitejšie ako ono, je jeho úspech. Neúspešnosť môže spájať s obavou, že láska jeho rodičov závisí od jeho výkonu. Relatívne nízka preferencia demokratického štýlu môže byť spojená nie s tým, že by sme ho zaznávali, ale s tým, že je časove azda najnáročnejší a pre súčasnosť je charakteristický život vo vysokom tempe. Pomerne vysoké zastúpenie hostilných výchovných štýlov pri rodinách zo sociálne znevýhodneného prostredia a osobitne zanedbávajúceho výchovného štýlu (toho aj v bežných rodinách), môže byť spojené s tým, že rodina v súčasnosti stále viac a viac žije popri sebe, nie spolu.

Časť výsledkov môže byť čiastočne skreslená, pretože sa niektorí respondenti snažia odpovedať viac v „duchu doby“ ako sami za seba, ale za oveľa podstatnejší považujeme mediálny tlak na rodičov, kde celebrity a časť odborníkov – aktivistov rodičov výchovne zneisťuje. Ide najmä o oblasť uplatňovania autority v rodine a oblasť vyvážení spoločného záujmu rodiny ako celku a záujmu jednotlivca v nej. Hlbšia analýza výskumu ponúka mnoho zaujímavých podnetov.

Sme presvedčení o tom, že výsledky výskumu nepriamo upozorňujú ešte na jednu vážnu skutočnosť. Cesta zo sociálneho znevýhodnenia je spojená nielen so „sociálnymi dávkami“ a sociálnym rezortom, ale aj s časovo dostupnou, profesionálne zodpovednou pedagogickou a psychologickou podporou rodičov a ich detí.

Literatúra

- ☐ Císařský patent č. 946/1811. Obecný zákoník občanský.
- ☐ ČÁP, J., MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7
- ☐ HELUS, Z. 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6
- ☐ https://2986_usmernenie.pdf (minedu.sk) [cit. 23.6. 2023]
- ☐ PILKIEWICZ, M. 1980a. Prostredie žiaka a výchovný proces. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 15, č. 4/1980, s. 291-309 (1. časť).
- ☐ PILKIEWICZ, M. 1980b. Prostredie žiaka a výchovný proces. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 15, č. 4/1980, s. 387-403 (2. časť).
- ☐ SEKOT, A. 2019. *Rodiče a sport dětí*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2019. ISBN 978-80-210-9293-8
- ☐ ŠKOVIERA, A. & MURÍNOVÁ, L. 2012. *Rodina a problémové dieťa v terapeuticko-výchovnej starostlivosti*. Bratislava: FICE v SR. ISBN 978-80-969253-5-3
- ☐ ŠULOVÁ, L. 2012. *Rodina a rodičovství – současné projevy v ČR*. Referát pro 9. Slovenskou konferenci o sexualitě, sexuálním zdraví a sexuální výchově v Banské Bystrici – 19. -20.10. 2011.
- ☐ VESELÁ, E. 2023. *Podoba výchovných stylů v rodinách ohrožených sociálním vyloučením*. Diplomová práce. Vedoucí práce Albín Škoviera. Univerzita Pardubice.