

2024

ZBORNÍK PEDAGOGICKÝCH ŠTÚDIÍ

Miriam Niklová (ed.)
Mário Dulovics (ed.)



Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a andragogiky

Zborník pedagogických štúdií

Miriam Niklová (ed.)

Mário Dulovics (ed.)



2024

Názov: Zborník pedagogických štúdií

Editori zborníka:

prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.  <https://orcid.org/0000-0002-0463-8322>

doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.  <https://orcid.org/0000-0002-9860-4376>

Recenzenti:

doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

PhDr. Katarína Majerová Kropáčová, Ph.D.

Vydanie: prvé

Za jazykovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

ISBN 978-80-557-2206-1

EAN 9788055722061

<https://doi.org/10.24040/2024.9788055722061>



Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International Licence CC BY-ND (uviedenie autora - bez odvodeného obsahu).

OBSAH

ÚVOD

VEDECKÉ ŠTÚDIE

prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.

Krízová intervencia v škole (súčasť tvorby bezpečného školského prostredia) . 7

prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD. - Mgr. Ján Kružliak

Analýza vývoja kriminality mládeže v meste Lučenec a možnosti prevencie 16

doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.

Experimentálne overenie preventívneho projektu *Smajlík - bezpečne a zodpovedne online* 35

Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D.

Primárni prevence v českých mateřských školách 44

PaedDr. Bc. Martin Knytl, MBA, MCS - Bc. Karel Hromadko

Připravenost začínajících výchovných poradců na středních školách a škol k řešení šikany 55

Mgr. et Mgr. Kateřina Krupková - Marek Herel

Specifika ve vzdělávání romů na základní škole ve vyloučené lokalitě 67

Mgr. Zuzana Hrabovská

Online rizikové sexuálne správanie detí a mládeže: možnosti prevencie v kontexte rozvoja sociálnych zručností v neformálnom učení 83

Mgr. Iveta Babjaková

Vzdelávanie dospelých v tvorbe vzdelávacích politík 94

<i>Bc. Dominika Čížová</i> Dopady užívania alkoholu na učenie sa vysokoškolských študentov	112
---	-----

RECENZIE

<i>Mgr. Iveta Babjaková</i> Neformálne vzdelávanie a rozvoj kľúčových kompetencií študentov a študentiek vysokých škôl na Slovensku (recenzia monografie)	126
--	-----

<i>Mgr. Milada Kovalíková</i> Prevenca online rizikového správania v škole (recenzia učebnice)	131
---	-----

PRÍLOHY

<i>Katedra pedagogiky a andragogiky –personálne zmeny, publikačná a vedecko-výskumná činnosť</i>	134
--	-----

ÚVOD

Zborník vedeckých štúdií vychádza ako pokračovanie Zborníka vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, ktorý bol naposledy vydaný v roku 2019. Ambíciou členov a členiek Katedry pedagogiky a andragogiky PF UMB je obnovenie uvedenej tradície, ktorá je veľmi dôležitá pre zachovanie „historickej pamäti“ katedry.

Zborník vedeckých štúdií je tematicky zameraný na niekoľko oblastí: teória výchovy a vzdelávania, sociálna pedagogika a sociálna patológia, problematika sociológie mládeže a pod. Súčasťou zborníka sú aj príspevky pracovníkov zo spolupracujúcich škôl zo Slovenska, ale aj zahraničia, príspevky doktorandov, študentov a recenzie aktuálnych katedrových publikácií. Zborník je členený do dvoch častí. Prvá, najrozsiahlejšia časť, je venovaná autorom a autorkám jednotlivých vedeckých štúdií. Celkovo je v prvej časti zborníka 9 vedeckých štúdií. V druhej časti zborníka sú uverejnené recenzie. Uvedená časť obsahuje dve recenzie na monografiu a učebnicu. Prvý z príspevkov v zborníku je od autorky I. Emmerovej, ktorá sa venuje krízovej intervencii v škole. Ďalší príspevok je spracovaný autormi M. Niklová a J. Kružliak a analyzuje vývoj kriminality, so zreteľom na lokalitu mesta Lučenec. Ďalšia štúdia je spracovaná autorom M. Dulovicsom. Cieľom štúdie je analyzovať výsledky experimentálneho overenia preventívneho projektu „*Smajlík – Bezpečne a zodpovedne online*“. Zaujímavý príspevok spracovala S. Svoboda Hofferková z ČR a venuje sa primárnej prevencii v materských školách. M. Knytl a K. Hromadko spracovali príspevok zameraný na problematiku šikany v českých školách. Autori K. Krupková a M. Herel sa venujú problematike vzdelávania Rómov v základných školách vo vylúčenej lokalite. Rizikovému sexuálnemu správaniu sa vo svojej štúdií venuje autorka Z. Hrabovská. I. Babjaková rozpracovala problematiku vzdelávania dospelých a D. Čížová analyzuje problematiku alkoholu a jeho dopady na vysokoškolských študentov. Štúdia prináša nové zistenia so zreteľom na dopady konzumácie alkoholu na učenie sa a na akademický výkon v oblasti kognitívnej, psychickej a fyziologickej. V závere vedeckého zborníka sú uvedené dve recenzie. Prvú recenziu spracovala I. Babjaková, ktorá posúdila vedeckú monografiu od autorky M. Beran Sládkayovej. Druhá recenzia je spracovaná na vysokoškolskú publikáciu autoriek M. Niklovej a A. Šimšíkovej.

Zborník pedagogických štúdií vychádza pri príležitosti osláv 70. výročia vysokoškolského učiteľského vzdelávania v Banskej Bystrici, ktoré sa konali v dňoch 23. a 24. apríla 2024 v Aule Beliana na Tajovského 40 v Banskej Bystrici. Katedra pedagogiky, dnes

Katedra pedagogiky a andragogiky, má už 70-ročnú históriu, jej konštituovanie siaha do päťdesiatych rokov 20. storočia. Jej historický vývoj prechádzal viacerými obdobiami a bol úzko ovplyvnený vývojom v spoločnosti, rozvojom vysokého školstva na Slovensku a osobitne vysokoškolskou prípravou učiteľov v Banskej Bystrici. V časti prílohy je väčšia pozornosť venovaná kreovaniu katedry, profilácii členov a členiek katedry ako aj ich významným výstupom v publikačnej a projektovej činnosti.

Úprimné poďakovanie patrí váženým recenzentom, renomovaným odborníkom doc. PhDr. Václavovi Bělíkovi, PhD. a PhDr. Kataríne Majerovej Kropáčovej, PhD. za ich cenné rady a odporúčania, ktoré viedli k zvýšeniu kvality predkladaných vedeckých štúdií.

prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

KRÍZOVÁ INTERVENCIA V ŠKOLE (SÚČASŤ TVORBY BEZPEČNÉHO ŠKOLSKÉHO PROSTREDIA)

Ingrid Emmerová, SR

Abstrakt

Bezpečnosť školského prostredia je kľúčová pre zabezpečenie kvalitnej edukácie a ochranu tak žiakov, ako aj všetkých zamestnancov školy. Príspevok sa zaoberá krízovou intervenciou v škole, ktorá predstavuje jeden z faktorov tvorby bezpečného školského prostredia. Krízová intervencia v školách sa odohráva v rovine riešenia problému žiaka, ale aj učiteľa, pomáha pri prekonávaní konkrétnych prekážok. Snahou je pomôcť žiakovi či učiteľovi, vytvoriť bezpečný priestor, aktivovať zdroje podpory a zamerať sa na obnovu vlastných síl.

Kľúčové slová: bezpečnosť školského prostredia, kríza, krízové situácie, krízová intervencia v škole.

Úvod

Bezpečnosť školského prostredia je základnou podmienkou pre optimálny výchovno-vzdelávací proces. Bezpečnosť v škole by mala byť samozrejmosťou pre všetkých žiakov (bez ohľadu na vek, pohlavie či sociálne prostredie, z ktorého pochádzajú), ako aj pre všetkých zamestnancov školy.

Súčasnú dynamickú zmenu v spoločnosti so sebou prinášajú mnohé pozitívne, ale aj negatívne skutočnosti, ktoré sa prejavujú v rôznych oblastiach života. Dôkazom toho sú rôzne bezpečnostné riziká a hrozby. Vytváranie bezpečného prostredia na školách a zlepšovania vzťahov v triednych kolektívoch, poskytovať žiakom pocit psychického bezpečia a istoty, eliminovať nežiaduce prejavy, vrátane rizikového a problémového správania žiakov, je aktuálnou úlohou škôl.

Škola ako významný výchovný a socializačný činiteľ by mala predstavovať bezpečné prostredie. Dominantnú úlohu pri vytváraní takéhoto prostredia majú najmä pedagogickí a odborní zamestnanci škôl, ktorí musia byť na tvorbu bezpečnej školy adekvátne pripravení.

1 Bezpečnosť školského prostredia

Podľa Miovského a kol. (2012) jednotlivé skupiny fenoménov rizikového správania sú spojené s rôznymi **bezpečnostnými rizikami** pre žiakov i personál školy. Je potrebné pre danú konkrétnu školu doplniť pravidlá chodu školy nad rámec povinností daných platnou legislatívou tak, aby došlo k minimalizácii dopadov rizikového správania na žiakov a zamestnancov školy. Tieto pravidlá môžu byť spracované tak na úrovni školského poriadku, ako aj na úrovni doporučení a dobrovoľných pravidiel zapracovaných do dokumentov vzťahujúcich sa k rôznym školským aktivitám a akciám (vrátane napr. exkurzií, školských výletov a pod.). Možno súhlasiť s Kropíkovou (2016), podľa ktorej rodič chce od školy, aby hlavne zaistila bezpečnosť pre jeho dieťa a pokoj na školskú prácu, chce, aby jeho dieťa zažilo v škole úspech.

Komparácia bezpečnosti školského prostredia vo svete môže byť pomerne zložitá, pretože bezpečnostné podmienky sa veľmi líšia medzi jednotlivými krajinami a regiónmi. Každá krajina má svoje vlastné výzvy a kontext, ktoré ovplyvňujú spôsob, akým sa zaoberá bezpečnosťou vo svojich školách. Jablonský (2024) približuje súbor faktorov, ktoré sú relevantné pri porovnávaní bezpečnosti škôl vo svete:

- **Bezpečnostné opatrenia, školské politiky a legislatívna:** Vo viacerých krajinách existujú špecifické zákony a predpisy, ktoré stanovujú požiadavky na bezpečnosť školských zariadení. Tieto zákony často zahŕňajú normy pre fyzickú bezpečnosť budov, pravidlá pre krízové riadenie a protokoly pre nahlasovanie incidentov. Svetové organizácie ako UNESCO a UNICEF poskytujú rámce a odporúčania pre bezpečnosť školských prostredí na globálnej úrovni, ktoré môžu byť prispôbené miestnym podmienkam. Medzi uvedené môžeme zaradiť aj špecifické predpisy ako napr. bezpečnostné audity na školách, ktoré hodnotia stav bezpečnostných opatrení a identifikujú oblasti na zlepšenie, taktiež bezpečnostné protokoly na okamžité nahlasovanie akýchkoľvek hrozieb alebo incidentov, pravidelné cvičenia na krízové situácie a prísnejšie kontroly prístupu do školských budov a pod.
- **Výskyt násillia a kriminality:** ide o vážny problém, ktorý ovplyvňuje fyzickú aj psychickú pohodu žiakov a zamestnancov. Tento problém zahŕňa rôzne formy násillia, vrátane fyzických útokov, šikanovania, kyberšikanovania, vandalizmu atď.
- **Sociálne a ekonomické podmienky:** Bezpečnosť školského prostredia môže byť ovplyvnená aj sociálnymi a ekonomickými podmienkami v danej krajine. Krajiny s vyššou mierou chudoby, nezamestnanosti alebo sociálnymi konfliktmi sa môžu stretávať s väčšími výzvami v zabezpečení bezpečnosti vo svojich školách.

- **Kultúrne a výchovné faktory:** Každá kultúra má svoje vlastné normy a hodnoty, ktoré môžu ovplyvniť bezpečnostné štandardy vo školách. Krajiny s dôrazom na disciplínu a rešpekt voči autoritám môžu mať iné prístupy k zabezpečeniu bezpečnosti vo svojich školách ako krajiny s dôrazom na individualizmus a demokratické princípy.

V závislosti od týchto faktorov sa bezpečnosť školského prostredia vo svete môže líšiť. Niektoré krajiny majú veľmi vysoké bezpečnostné štandardy a veľmi nízku mieru násillia vo školách, zatiaľ čo iné krajiny môžu čeliť väčším bezpečnostným výzvam. Celkovo je však cieľom všetkých krajín zabezpečiť bezpečné a podporujúce prostredie pre vzdelávanie žiakov.

Bezpečnosť školského prostredia ohrozujú rôzne skutočnosti, môžeme k nim zaradiť rizikové a problémové správanie žiakov. Dominantný negatívny vplyv má najmä agresívne správanie a šikanovanie žiakov. Podobne k rizikovým faktorom môžeme zaradiť aj požívanie alkoholu a iných drog, keďže mnohé z nich znižujú zábrany. Pod vplyvom alkoholu alebo inej návykovej látky sa človek častejšie dopúšťa rizikového správania, ktoré ohrozuje jeho zdravie, ale môže sa dopúšťať aj činov proti svojmu okoliu, dokonca trestných činov.

Škála problémového či rizikového správania žiakov je široká (od drobných prehreškov cez porušovanie školského poriadku až po závažné sociálnopatologické javy) a neustále sa mení. Realitu školskej praxe približujú výsledky výskumov najmä u učiteľov a žiakov, tiež realizátorov prevencie, ako aj rodičov žiakov (Belešová, 2023; Bellová, 2024; Bielčiková, Hollá, 2022; Diechová, 2023; Dulovics, 2024; Dulovics, Niklová, Zošáková, 2023; Húsková, 2024; Lipnická, 2022; Niklová, 2024; Niklová, Dulovics, Stehlíková, 2022; Zemančíková, 2024 a i.).

V mesiacoch október 2022 až marec 2023 sme realizovali výskum dotazníkovou metódou u učiteľov základných a stredných škôl na Slovensku na výskumnej vzorke 384 respondentov, zastúpené boli všetky kraje. Ide o výskum v rámci riešenia projektu KEGA, ktorého hlavnou riešiteľkou je autorka príspevku. Podľa respondentov bezpečnosť školského prostredia narúša najmä problémové správanie žiakov, ďalšou výrazne negatívnou skutočnosťou je podľa nich agresívne správanie rodičov, resp. zákonných zástupcov žiakov.

Problémov správanie žiakov a agresívne správanie rodičov možno zaradiť k silným stresorom, ktoré môžu negatívne pôsobiť pri výkone učiteľskej profesie. Psychická záťaž učiteľov, vyvolaná pôsobením stresorov alebo viktimizáciou, môže vyústiť v prežívanie stresu, čo sa negatívne premieta do ich psychického i fyzického zdravia, ovplyvňuje kvalitu ich života aj v rozpore so stavom wellbeingu. Toto všetko ovplyvňuje aj ich pedagogické pôsobenie.

2 Krízová intervencia v škole

Kríza je populárny a často používaný pojem, ktorý popisuje dramatickú zmenu s negatívnymi emóciami. Podľa Špatenkovej (2017) definícia krízy zvyčajne postihuje tri základné zložky krízy: nastane určitá spúšťacia udalosť, jedinec ju vníma ako ohrozujúcu a nebezpečnú, zvyčajné spôsoby zvládania zlyhávajú. V efektívnej krízovej intervencii by mali byť tieto tri zložky identifikované a pochopené.

Krízová intervencia je širší pojem, zameriame sa na krízovú intervenciu v školách. Intervenciu definujú Bělík, Hoferková, Kraus a kol. (2017) ako akútny odborný zásah. V etopédii predstavuje pedagogické opatrenia, ktoré zasahujú do prirodzených sociálnych životných situácií jedinca s poruchami (problémami) emócií a správania.

Krízová intervencia znamená zásah, zákrok, resp. zakročenie v kríze. Špatenková (2011) ju vymedzuje ako špecializovanú pomoc osobám, ktoré sa ocitli v kríze, teda v situácii, ktorá spôsobuje zmeny v ich zvyčajnom spôsobe života a vyvoláva stav nerovnováhy, ohrozenia a stresu.

Anyalaiová a kol. (2023) v súvislosti s krízovými situáciami v školách uvádzajú typy kríz u žiakov: **vývinové krízy** (prechod z jednej vývinovej úrovne do druhej) a **situačné krízy** (neočakávané a náhodné). Situačné krízy prekvapia školskú komunitu nečakane a často škola potrebuje pomoc zvonka. Zasiahnutí bývajú žiaci, učitelia i ďalší zamestnanci školy. Za **špecifické krízové situácie** sa považujú udalosti:

- s obzvlášť závažným dopadom na školskú komunitu a spoločnosť,
- s potenciálom polarizovať spoločnosť,
- s väčším počtom mŕtvych a zranených,
- s históriou riešenia tráum a strát v školskej komunite v poslednom roku,
- s väčším počtom zasiahnutých (trieda, celá škola),
- s obzvlášť zraniteľnou alebo traumatizovanou populáciou v školskej komunite,
- udalosť vysoko sledovaná médiami.

Odborníci v oblasti krízovej intervencie (Gajdošová, 2020; Špatenková, 2017) zdôrazňujú nasledovné základné princípy a špecifické znaky krízovej intervencie:

- Kríza má vždy individuálny charakter.
- Krízový stav je časovo obmedzený.
- Pomoc by mala byť čo najrýchlejšia.
- Pomoc by mala byť dostupná.
- Štruktúrovaný, aktívny alebo aj direktívny prístup.

- Odborná práca v krízovej intervencii je eklektická.
- Starostlivosť by mala byť kontinuálna
- Starostlivosť by mala brať do úvahy kontext vzťahov klienta.
- Starostlivosť by mala mať definované aspoň minimálne dosiahnuteľné ciele.
- Od začiatku posilňovať klientove kompetencie pre zvládnutie krízy a prevencie.
- Ťažisko práce s klientom tvorí riešenie problému.
- Východiskom je vyhodnotenie situácie a komunikácia s klientom.
- Prvým krokom je diagnostikovanie krízy, jej času a miesta vzniku.
- S klientom by sme mali smerovať len do blízkej budúcnosti.
- Riešenie krízy vychádza z bio-psycho-sociálne-duchovnej oblasti.
- Starostlivosť musí počítat' aj s možnosťou zhoršenia stavu.
- Starostlivosť treba poskytovať v čo najmenej ohrozujúcom a obmedzujúcom priestore.

Krízová intervencia je podľa Anyalaiovej, Lednickej, Krnáčovej a Križa (2023) následne **vnímavou reakciou školy na závažnú akútnu krízu**, ktorú prežívajú ľudia v školskom prostredí a ktorú nemajú pod kontrolou. Školy — nielen v dobe mimoriadnej spoločenskej situácie — zažívajú menšie či väčšie otrasy. **Základom dobrej adaptácie a zvládania náročných situácií je bezpečná atmosféra vo vnútri školy (prevencia)**, ktorá ju chráni pred tým, aby sa rozpadla pri prvom náraze. V čase, keď sa nič závažné nedeje a škola nie je v krízovej situácii, je potrebné pre prípad krízy vytvoriť krízový plán (**príprava**). V čase krízy už nie je dost' času pripravovať materiály a rozdeľovať kompetencie, kto je za čo zodpovedný. Dobrá príprava významne pomáha školskému systému adekvátne reagovať na znížené bezpečie, strach a stratu kontroly (**intervencia**) a vytvárať príležitosti pre nové hodnoty v bezpečnom spoločnom živote (**postvencia**), ktoré pomôžu školskému systému zotaviť sa z krízovej udalosti, ba dokonca sa posilniť (**reziliencia**).

Východiská pre realizáciu krízovej intervencie sú rozpracované v **Štandardoch odborných činností – Krízová intervencia** (2021). Poskytovateľ krízovej intervencie:

- psychológ, sociálny pedagóg, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg so vzdelaním v krízovej intervencii,
- poskytovateľ krízovej intervencie sa kontinuálne v tomto smere ďalej vzdeláva a dopĺňa si vedomosti, aby poskytoval svoje služby v súlade s najnovším vedeckým poznaním,
- člen školského podporného tímu s absolvovaným výcvikom krízovej intervencie zabezpečuje špecifickú agendu v týchto oblastiach:
 - prevencia (presadzovanie bezpečných škôl),

- príprava krízových plánov,
- edukácia pedagogických a iných odborných zamestnancov na škole,
- realizácia krízovej intervencie v spolupráci s príslušným poradenským zariadením,
- poskytovanie „post“ intervencie“,
- plánovanie, posúdenie vplyvu udalosti, poradenstvo, konzultácie, skrining zameraný na mapovanie, kto ďalší v rámci školy potrebuje krízovú intervenciu,
- realizuje vzdelávanie a osvetovú činnosť riaditeľom škôl, zameranú na potrebu a opodstatnenie krízovej intervencie ako účinného nástroja pre prevenciu postraumatickej stresovej poruchy.

Samotná realizácia krízovej intervencie je prispôbená aktuálnej situácii, možnostiam a potrebám skupiny. Odborný tím zohľadňuje tempo skupiny a volí adekvátne odborné postupy krízovej intervencie.

Ako uvádza Madro (2020), dobre mierená krízová intervencia pomáha naštartovať adaptívne mechanizmy zvládania, urýchľuje psychickú rekonvalescenciu a minimalizuje dopady na psychické zdravie jedinca a spoločnosti do budúcnosti.

Prekonanie, zvládnutie krízy podľa Špatenkovej (2017) znamená znovuzískanie energie potrebnej k „normálnemu“ fungovaniu, obnovenie vzťahov a väzieb k ľuďom, opätovnú schopnosť cítiť uspokojenie alebo dokonca radosť, ťažkosti nie sú stále a nekonečné, ale môžu sa čas od času znovu aktivizovať. Väčšina kríz prináša so sebou určité ohrozenie, nebezpečenstvo, zničenie či stratu, na druhej strane je vždy možné nahliadať na krízu ako na príležitosť či šancu. Podobne podľa Vodáčkovej (2020) kríza nesie možnosť zásadnej zmeny, z čoho vyplýva, že je zároveň nebezpečenstvom i príležitosťou.

Růžička et al. (2013) upozorňujú, že učiteľ je v súvislosti s krízovou intervenciou považovaný za laika či vyškoleného laika. Účinná intervencia učiteľa môže byť užitočnou podporou, a síce: ukludní jedinca v kríze, stabilizuje jeho stav a zníži nebezpečenstvo.

Slovenská republika v roku 2023 zaviedla do regionálneho školstva **system podporných opatrení** vo výchove a vzdelávaní, ktoré boli zapracované do školského zákona (novela č. 182/2023 Z. z.) s účinnosťou od 1. septembra 2023. Zavedenie nových podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní prispieva k tomu, aby školský system adresnejšie reagoval na rozmanité individuálne výchovno-vzdelávacie a špeciálne výchovnovzdelávacie potreby žiakov a zvyšoval tak ich šance na úspešnosť vo vzdelávaní, ale aj v živote a v spoločnosti.

Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v § 84a definuje školský podporný tím. Riaditeľ materskej, základnej alebo strednej školy môže na účely inkluzívneho vzdelávania vytvoriť

školský podporný tím, ktorého úlohou je najmä koordinovať rozvoj inkluzívneho vzdelávania, zabezpečiť vo výchove a vzdelávaní uplatňovanie používania prístupov a stratégií, ktoré vyplývajú z jednotlivých odborov vedy a techniky, spolupracovať so zariadením poradenstva a prevencie a ďalšími subjektmi pri podpore detí, žiakov a ich zákonných zástupcov v oblasti výchovy a vzdelávania, poskytovať poradenstvo deťom, žiakom a zákonným zástupcom a metodickú podporu pedagogickým zamestnancom, podieľať sa na tvorbe školského vzdelávacieho programu.

Členom školského podporného tímu je školský špeciálny pedagóg a všetci odborní zamestnanci príslušnej školy. Členmi školského podporného tímu môžu byť aj iní pedagogickí zamestnanci. Zloženie školského podporného tímu upraví riaditeľ vo vnútornom predpise po prerokovaní v pedagogickej rade, ak je zriadená.

Riaditeľ zhodnotí reálnu situáciu na svojej škole z hľadiska skladby žiakov. Ak má škola vysoký podiel žiakov z marginalizovanej komunity, je vhodné, aby bol členom školského podporného tímu sociálny pedagóg, ktorý podporuje začleňovanie žiakov do triedy či skupiny, posilňuje komunikáciu s rodinou a zákonnými zástupcami žiakov, mapuje rodinné prostredie, pomáha pri budovaní pozitívnej klímy v triede a škole. Školský psychológ podporuje adaptáciu žiakov na školské prostredie, poskytuje poradenstvo v súvislosti s vývinovými potrebami žiakov a pod. Školský špeciálny pedagóg pracuje so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Títo zamestnanci školy zohrávajú ťažiskovú úlohu aj pri realizovaní krízovej intervencie.

Záver

Bezpečnosť školského prostredia predstavuje aktuálnu výzvu pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov, ako i ďalších zamestnancov základných a stredných škôl. Problematika zmysluplného riešenia bezpečnosti školského prostredia je v súčasnosti veľmi naliehavá.

Veteška, Svobodová a Tureckiová (2022) vhodne upozorňujú, že akékoľvek vízie a stratégie nie sú zrealizovateľné, pokiaľ sa nebudeme cítiť bezpečne, a preto je pre kvalitnú realizáciu pedagogického procesu najprv nutné zabezpečiť bezpečné prostredie. V tejto súvislosti zdôrazňujú školské pravidlá a komunikačné pravidlá. Základ bezpečia tvoria pravidlá, ktoré predstavujú rámec vzájomných vzťahov a žiadúcich spôsobov správania komunikácie v škole. Existujúce pravidlá je potrebné odkomunikovať, pokiaľ o pravidle niekto nevie, nemožno počítat s jeho rešpektovaním.

Bezpečné školské prostredie ovplyvňuje spokojnosť žiakov, čo sa pozitívne premieta do vzdelávacích výsledkov. **Poskytovanie krízovej intervencie** v prípade krízovej situácie **prispieva k pocitu bezpečia a celkovej bezpečnosti školského prostredia.**

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

Literatúra

- Anyalaiová, M., Lednická, J., Krnáčová, Z., & Križo, V. (2023). Krízová intervencia v školskom prostredí (24 s.). Inklucentrum.
- Anyalaiová, M., et al. (2023). Krízové situácie v školách a špeciálnych výchovných zariadeniach počas mimoriadnych udalostí (34 s.). Národný inštitút vzdelávania a mládeže.
- Belešová, M. (2023). Škola nie je výchovný tábor. Grada.
- Bělík, V., Hofferková, S., Kraus, B., et al. (2017). Slovník sociální patologie (120 s.). Grada.
- Bellová, S. (2024). Riešenie problémového správania žiakov na základných školách: výskyt, prevencia a prístupy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 3, 98-105. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.98-105>
- Bielčíková, K., & Hollá, K. (2022). Media education as a means of sexting prevention. *Journal of Education Culture and Society*, 1, 111-125. <https://doi.org/10.15503/jecs2022.1.111.125>
- Diechová, E. (2023). Aktuálne otázky rizikového správania žiakov v školskom prostredí (84 s.). Edis.
- Dulovics, M. (2024). Vybrané formy online rizikového správania žiakov a možnosti ich prevencie v kontexte tvorby bezpečného školského prostredia. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 3, 73-80. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.73-80>
- Dulovics, M., Niklová, M., & Zošáková, K. (2023). Digitálna vulnerabilita detí a mládeže (147 s.). Belianum.
- Gajdošová, E. (2020). Krízová intervencia v škole a pomoc školského psychológa. In *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie* (s. 51-56). IPV.
- Húsková, E. (2024). Šikanovanie a kyberšikanovanie mládeže. In *Bezpečnosť školského prostredia: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie* (s. 42-47). Verbum.

- Jablonský, T. (2024). Bezpečnosť školského prostredia – zahraničné skúsenosti. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 3, 26-32. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.26-32>
- Krízová intervencia. Podporné opatrenia. (n.d.). Dostupné na: www.minedu.sk
- Kropíková, M. (2016). Školní kázeň – téma vděčné a věčné. *Prevence*, 1, 6-7.
- Lipnická, M. (2022). *Pedagogické prístupy k deťom s rozmanitými potrebami* (86 s.). Vydavateľstvo Písmenkovej školičky pre malé detičky.
- Madro, M. (2020). Vplyv agresívneho útoku na škole vo Vrútkach na spoločnosť z pohľadu internetovej poradne IPčko.sk. In *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie* (s. 57-61). IPV.
- Miovský, M., et al. (2012). *Výkladový slovník základných pojmov školskej prevence rizikového chování* (232 s.). Univerzita Karlova.
- Niklová, M. (2024). Online rizikové správanie žiakov – aktuálne trendy a možnosti prevencie a riešenia v školách. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 3, 33-44. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.33-44>
- Niklová, M., Dulovics, M., & Stehlíková, J. (2022). *Generation Z in the virtual environment. Competencies and risks* (199 s.). Poldruk.
- Růžička, M., et al. (2013). *Krizová intervence pro speciální pedagogy* (168 s.). PF UP.
- Špatenková, N., et al. (2017). *Krize a krizová intervence* (288 s.). Grada.
- Špatenková, N., et al. (2011). *Krizová intervence pro praxi* (200 s.). Grada.
- Veteška, J., Svobodová, Z., & Tureckiová, M. (2022). *Školský management. Konceptualizace a klíčové oblasti oboru* (124 s.). Pedagogická fakulta UK.
- Vodáčková, D., et al. (2020). *Krizová intervence* (543 s.). Portál.
- Výkon odbornej činnosti – Krízová intervencia. (n.d.). Dostupné na: www.vudpap.sk
- Zemančíková, V. (2024). Pripravenosť učiteľov zvládať problémové správanie žiakov v inkluzívnom prostredí školy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 3, 124-133. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.124-133>

Adresa autorky

prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.

Pedagogická fakulta KU, Katedra pedagogiky a psychológie

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

Slovenská republika

e-mail: ingrid.emmerova@ku.sk

ANALÝZA VÝVOJA KRIMINALITY MLÁDEŽE V MESTE LUČENEC A MOŽNOSTI PREVENČIE

Miriam Niklová, Ján Kružliak, SR

Abstrakt

Cieľom štúdie bolo zistiť a analyzovať rozsah a formu protiprávných konaní, páchaných mládežou v rokoch 2020 až 2023. Pri analýze sme aplikovali metódu obsahovej analýzy. Výskumný súbor tvorili policajné štatistiky o protiprávnom konaní právne kvalifikovanom ako priestupky a trestné činy, ktoré boli spáchané v hodnotenom období v meste Lučenec. Výsledky našej analýzy ukázali, že najčastejšie páchaným protiprávnym konaním bol u maloletých a mladistvých páchatel'ov priestupok proti majetku. Prekvapivým bolo zistenie, že podiel na páchaných priestupkoch proti majetku dosiahol u maloletých a mladistvých v roku 2020 úroveň až 51,03%. Druhým najčastejšie páchaným priestupkom bol priestupok proti občianskemu spolunažívaniu. Pri trestných činoch sa maloletí a mladiství najčastejšie dopúšťali krádeže a ublíženia na zdraví.

Kľúčové slová: kriminalita, trestný čin, priestupok, mládež, maloletý.

1 Úvod

V Zákone o priestupkoch č. 372/1990 Zb. je pri pojme priestupok v § 2 taxatívne uvedené, že priestupkom sa rozumie zavinené konanie, ktoré porušuje alebo ohrozuje záujem spoločnosti a je za priestupok výslovne označené v tomto alebo v inom zákone, ak nejde o iný správny delikt postihnuteľný podľa osobitných právnych predpisov, alebo o trestný čin. Priestupkom nie je konanie, ktorým niekto odvracia primeraným spôsobom priamo hroziaci útok na záujem chránený zákonom alebo nebezpečenstvo priamo hroziace záujmu chránenému zákonom, ak týmto konaním nebol spôsobený zrejme rovnako závažný následok ako ten, ktorý hrozil, a toto nebezpečenstvo nebolo možné v danej situácii odstrániť inak. Ďalej sa v uvedenom zákone uvádza, že pre naplnenie skutkovej podstaty priestupku stačí zavinenie z nedbanlivosti, ak zákon výslovne neustanoví, že je potrebné úmyselné zavinenie. V Trestnom zákone č. 300/2005 Zb. je taktiež taxatívne uvedené v § 8, že trestným činom rozumie protiprávny čin, ktorého znaky sú uvedené v tomto zákone, ak tento zákon nestanovuje inak. Trestné činy ďalej rozdeľujeme na prečin a zločin. Prečinom je podľa § 10 Trestného zákona trestný čin spáchaný

z nedbanlivosti alebo úmyselný trestný čin, za ktorý tento zákon v osobitnej časti ustanovuje trest odňatia slobody s hornou hranicou trestnej sadzby, neprevyšujúcou päť rokov. Nejde o prečin, ak vzhľadom na spôsob vykonania činu a jeho následky, okolnosti, za ktorých bol čin spáchaný, mieru zavinenia a pohnútku páchatel'a je jeho závažnosť nepatrná. Za zločin sa podľa § 11 Trestného zákona považuje úmyselný trestný čin, za ktorý tento zákon v osobitnej časti ustanovuje trest odňatia slobody s hornou hranicou trestnej sadzby, prevyšujúcou päť rokov. O zločin ide aj vtedy, ak v prísnejšej skutkovej podstate prečinu, spáchaného úmyselne, je ustanovená horná hranica trestnej sadzby prevyšujúca päť rokov. Zločin, za ktorý tento zákon ustanovuje trest odňatia slobody s dolnou hranicou trestnej sadzby najmenej desať rokov, sa považuje za obzvlášť závažný.

Z trestnoprávneho hľadiska sú v rámci legislatívy dôležitým faktorom okolnosti vylučujúce trestnú zodpovednosť. Už zo samotného názvu je zrejmé, že tak v Zákone o priestupkoch ako aj v Trestnom zákone existujú okolnosti pri ktorých sa trestná zodpovednosť vylučuje.

Pri protiprávných konaniach, kvalifikovaných podľa Zákona č. 372/1990 Zb. o priestupkoch, sú takými okolnosťami vek páchatel'a a jeho prípadná nepríčetnosť. Toto je presne definované v § 5 predmetného zákona, kde je uvedené, že „Za priestupok nie je zodpovedný ten, kto v čase jeho spáchania nedovršil štrnásť rok svojho veku (zmena platná od 15.03.2024, predtým to bol pätnásť rok veku). Za priestupok nie je zodpovedný ten, kto predúševnú poruchu v čase jeho spáchania nemohol rozpoznať, že ide o porušenie alebo ohrozenie záujmu chráneného zákonom, alebo nemohol ovládať svoje konanie. Zodpovednosti sa však nezbaňuje ten, kto sa do stavu nepríčetnosti priviedol, hoci len z nedbanlivosti, požitím alkoholu alebo užitím inej návykovej látky.

Pri trestných činoch sú taktiež ako u priestupkov okolnosťami, vylučujúcimi trestnú zodpovednosť vek páchatel'a a jeho prípadná nepríčetnosť. K nim prislúchajúce ustanovenia sú uvedené v Trestnom zákone č. 300/2005 Z.z. V § 22 je uvedené, že ak páchatel' v čase spáchania trestného činu nedovršil štrnásť rok svojho veku, nie je trestne zodpovedný. Taktiež je v spomínanom ustanovení uvedené, že pre trestný čin sexuálneho zneužívania podľa § 201 nie je trestne zodpovedný, kto v čase spáchania činu nedovršil pätnásť rok svojho veku. Zákonodarca sa taktiež v § 95 vysporiadal so skutočnosťou, že ak mladistvý páchatel' mladší ako pätnásť rokov, ktorý v čase spáchania činu nedosiahol takú úroveň rozumovej a mravnej vyspelosti, aby mohol rozpoznať protiprávnosť svojho konania alebo svoje konanie ovládať, nie je za tento čin trestne zodpovedný. Ako už bolo vyššie uvedené, ďalšou okolnosťou vylučujúcou trestnú zodpovednosť je nepríčetnosť páchatel'a. Tá je definovaná v § 23, kde sa

uvádza, že kto pre duševnú poruchu v čase spáchania činu inak trestného nemohol rozpoznať protiprávnosť svojho konania alebo ovládať svoje konanie, nie je za tento čin trestne zodpovedný, ak tento zákon nestanovuje inak.

Z legislatívneho hľadiska je potrebné zadefinovať aj osobu páchatel'a na základe jeho veku. Prvou kategóriou je osoba maloletá. Maloletou osobou sa podľa zákona o priestupkoch považuje osoba, ktorá nedovršila štrnásť rok svojho veku. Tu je potrebné poznamenať, že do 15.03.2024 to bola hranica pätnásteho roku a k tejto úprave došlo len nedávno, po schválení novely priestupkového zákona. Podľa trestného zákona za maloletú osobu považujeme takú, ktorá nedovršila štrnásť rok svojho veku.

K ďalšej skupine patria mladiství. Podľa zákona o priestupkoch sa mladistvou osobou rozumie osoba, ktorá dovršila štrnásť rok svojho veku, ale neprekročila osemnásť rok svojho veku. Podľa trestného zákona je za osobu mladistvú považovaná osoba, ktorá v čase spáchania trestného činu dovršila štrnásť rok a neprekročila osemnásť rok svojho veku.

Prevenia je súbor aktivít, ktoré sú zamerané na zabránenie alebo aspoň na zníženie kriminogénnych faktorov, a teda zastavenie rastu kriminality, prípadne v čo najväčšej miere jej zníženie. Pojem „prevencia“ je odvodený z lat. slova „praeventus“ a znamená predchádzanie, ochranu pred potencionálnym ohrozením.

Ako uvádza Ondrejko (2011), platí pravidlo, že akákoľvek prevencia kriminality bude účinná iba vtedy, ak bude vychádzať z poznatkov o príčinách kriminality, okolnostiach za ktorých je protiprávne konanie páchané a takisto o poznatkoch o obetiach takého konania. Zároveň hovorí o prevencii sociálnej, zameranej na sociálne prostredie páchatel'a, s dôrazom na predchádzanie kriminality v školách, v rodine a v oblasti zmysluplného trávenia voľného času, taktiež o situačnej prevencii, ktorú Ondrejko (2011) považuje za metodologicky prepracovanejšiu. Táto je zameraná na odstránenie kriminogénnych situácií, na zníženie príležitosti k spáchaniu protiprávneho konania a zároveň na zvýšenie rizika dopadnutia páchatel'a.

Vo všeobecnosti môžeme povedať, že prevencia by mala byť zameraná aj na to, ako čo najviac zminimalizovať príležitosť k spáchaniu protiprávneho konania, a tým znemožniť, prípadne skomplikovať páchatel'ovi páchať také konanie. Takými opatreniami môže byť zvýšenie námahy, ktorú musí páchatel' vynaložiť pri spáchaní protiprávneho konania, použitím vhodných bezpečnostných opatrení s cieľom zvýšiť pre páchatel'a riziko, že bude prichytený, prípadne odhalený. A taktiež snaha o zníženie prípadného zisku páchatel'a, o ktorý páchatel'ovi ide.

Čo sa týka členenia prevencie podľa toho, komu sú preventívne aktivity adresované, Ondrejko (2011) prevenciu delí na primárnu, sekundárnu a terciárnu. Primárna prevencia je podľa neho zameraná na aktivity adresované celému obyvateľstvu, prípadne demograficky vymedzeným skupinám. Pomocou hospodárskej a sociálnej politiky, prípadne kultúrnej a právnej politiky sa snaží pôsobiť na príčiny kriminality. Sekundárna prevencia je zameraná na aktivity orientované práve na potenciálnych páchatel'ov, potenciálne obeť takého konania a takisto na kriminogénne situácie. Z toho je zrejmé, že jej adresátom sú predovšetkým kriminálne rizikové skupiny obyvateľstva. Naproti tomu terciárna prevencia je zameraná hlavne na predchádzanie kriminálnej recidívy u páchatel'ov ale aj jej obeť.

V súvislosti s prevenciou nemôžeme zabudnúť na fakt, že aj štát je povinný venovať sa problematike prevencie. Na základe toho bol Radou vlády Slovenskej republiky pre prevenciu vyhotovený dokument s názvom Stratégia prevencie kriminality v Slovenskej republike. Prvá stratégia, schválená uznesením vlády SR č. 482 z 9. júna 1999, bola na roky 1999 - 2002 a položila základy ucelenej koncepcie prevencie kriminality v Slovenskej republike. Znamenala prvé kroky, na inštitucionálnej báze, k zvýšeniu bezpečnosti občanov krajiny, ochrany ich života, zdravia a majetku prostriedkami prevencie. Pri tvorbe tejto stratégie boli využité skúsenosti získané pri zabezpečovaní prevencie, vykonávanej v období rokov 1997 až 1998. Zároveň boli v stratégii implementované relevantné dokumenty Rady Európy a OSN. Stratégia prevencie kriminality v Slovenskej republike je uceleným programovým dokumentom vlády Slovenskej republiky pre oblasť prevencie kriminality a bola predkladaná v štvorročných intervaloch. Aktuálna stratégia, schválená uznesením vlády SR č. 189 zo dňa 19. apríla 2023, nesie názov Stratégia prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike do roku 2028. Prioritou v súčasnosti platnej stratégie je:

1. Zefektívnenie prevencie kriminality a to najmä začleňovaním prevencie do koncepcií rozvoja krajov a obcí; vzdelávaním a navyšovaním počtu zamestnancov, vykonávajúcich prevenciu kriminality; podporovaním, budovaním a rozširovaním potrebnej infraštruktúry a systémov prevencie; optimalizovaním nákladov a alternatívnych foriem financovania preventívnych aktivít; posilňovaním spolupráce medzi verejnou správou, občianskou spoločnosťou, súkromným sektorom a medzinárodnou komunitou; sprístupňovaním informácií verejnosti a prácou s médiami; implementáciou dobrej praxe a nových riešení.
2. Práca s deťmi, mládežou a rodinou a to spoluprácou žiak - učiteľ - rodič; dobrovoľníckou činnosťou; súťažami; aktívnym životným štýlom; odstraňovaním sociálno-patologických javov na školách; rozvojom kritického myslenia; prácou s dieťaťom; preventívnymi programami pre rodičov; finančnou gramotnosťou a hospodárením domácností;

zriaďovaním multifunkčných ihrísk; rozširovaním pracovných schopností; sociálnou inklúziou; podporou opatrení pre deti s poruchami správania a problémovým správaním; monitoringom a vyhodnocovaním opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately.

3. Prevencia kriminality a inej protispoločenskej činnosti zameraná na problémové oblasti a to oblasť dopravy a bezpečnosti na cestách; ďalej oblasť bezdomovectva; vandalizmu; omamných a návykových látok; radikalizáciou a extrémizmom; počítačovou a environmentálnou kriminalitou; digitálnou gramotnosťou zameranou na sociálne siete, hoaxy a dezinformácie; obchodovaním s ľuďmi; všeobecnou a ekonomickou kriminalitou; domácim násilím; násilím páchaným na ženách; sexuálnym násilím; nelátkovými závislosťami; vojenskými trestnými činmi a sektami.
4. Pomoc obetiam a resocializácia páchateľov a to v oblasti poradenstva a pomoci obetiam; mediáciou a probáciou právnym povedomím; tréningami sebaobrany; ochranou oznamovateľov; prácou s páchateľmi domáceho násillia; penitenciárnou a postpenitenciárnou starostlivosťou.
5. Výskum, vývoj a inovácie v oblasti prevencie kriminality a to v oblasti monitoringu vybraných druhov kriminality; rizikovým správaním; novými trendami a hrozbami; vývojom postupov a nástrojov na prevenciu kriminality.

Na konkrétne priority nadväzujú strategické ciele, ktoré ďalej špecifikujú parciálne oblasti podmienok a príčin umožňujúcich alebo vedúcich ku kriminalite a inej protispoločenskej činnosti. Napĺňaním stanovených cieľov sa v stratégii očakáva pozitívna zmena v spoločnosti v oblasti vytvárania vhodného prostredia pre výchovu, vzdelávania a trávenia voľného času pre deti a mládež; zmiernovanie dopadov krízových situácií; minimalizácie ziskov z trestnej a inej protispoločenskej činnosti; zvyšovaním ochrany verejných priestorov a pocitu bezpečia; posilnením dôvery v orgány verejnej moci a pokrokom v prevencii kriminality.

Prevencia v školách je v súčasnosti najčastejšie na pleciach koordinátorov prevencie, teda učiteľov, ktorí učia na plný úväzok. Okrem svojich učiteľských pracovných povinností sa venujú aj preventívnym programom, zameraným na prevenciu drogových závislostí a ďalších sociálno-patologických javov. Koordinátor prevencie spolu s riaditeľom školy spracujú plán prevencie na príslušný kalendárny rok, ktorý vychádza zo strategických dokumentov, akými sú Národná protidrogová stratégia, Stratégia prevencie kriminality v SR, prípadne Protidrogová stratégia Európskej únie. Preventívne programy sa v školách vykonávajú rôznymi spôsobmi. Môžu byť formou preventívnych projektov, besied počas alebo aj mimo vyučovania, prípadne formou jednorazových aktivít.

Riaditeľ materskej, základnej a strednej školy môže na účely inkluzívneho vzdelávania vytvoriť školský podporný tím. Bližšie ho popisuje § 84a, zákona č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších prepisov.

Úlohou školského podporného tímu je najmä:

- koordinovať rozvoj inkluzívneho vzdelávania,
- zabezpečiť vo výchove a vzdelávaní uplatňovanie používania prístupov a stratégií, ktoré vyplývajú z jednotlivých odborov vedy a techniky,
- spolupracovať so zariadením poradenstva a prevencie a ďalšími subjektmi pri podpore detí, žiakov a ich zákonných zástupcov v oblasti výchovy a vzdelávania,
- poskytovať poradenstvo deťom, žiakom a zákonným zástupcom a metodickú podporu pedagogickým zamestnancom,
- podieľať sa na tvorbe školského vzdelávacieho programu.

Členmi školského podporného tímu sú školský špeciálny pedagóg a všetci odborní zamestnanci príslušnej školy. Členmi školského podporného tímu môžu byť aj iní pedagogickí zamestnanci. Zloženie školského podporného tímu upraví riaditeľ vo vnútornom predpise po prerokovaní v pedagogickej rade, ak je zriadená.

Podľa Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) sa v § 130 k ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie zaradil aj sociálny pedagóg. Jeho hlavné úlohy v školskom prostredí by podľa Hroncovej a Emmerovej (2012) mali spočívať:

- v realizovaní primárnej prevencie sociálno-patologických javov, v prípade výskytu problémového správania aj v realizácii sekundárnej prevencie,
- v organizovaní voľnočasových aktivít pre žiakov,
- v sociálnom poradenstve,
- v spolupráci s odborníkmi,
- v aktívnej práci so žiakmi zo sociálno-znevýhodneného prostredia,
- v spolupráci s rodičmi,
- v oblasti mediácie pri konfliktoch.

Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch č. 138/2019 v znení neskorších zákonov, sociálneho pedagóga v § 23 začlenil do kategórie odborných zamestnancov. Následne v § 27 citovaného zákona bol sociálny pedagóg zaradený do skupiny „Ďalšie kategórie odborných zamestnancov“, kde je v odstavci 2 uvedené, že „Sociálny pedagóg:

- a) vykonáva preventívne činnosti zamerané na predchádzanie a odstraňovanie rizikového správania detí a žiakov a na predchádzanie a odstraňovanie sociálno-patologických javov,

- b) poskytuje poradenstvo a intervenciu so zameraním na deti a žiakov s rizikovým správaním, ohrozených sociálno-patologickými javmi a na deti a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- c) poskytuje poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom, pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom,
- d) vykonáva sociálno-pedagogickú diagnostiku prostredia a vzťahov, osvetovú činnosť a ďalšie činnosti v sociálno-výchovnej oblasti,
- e) podporuje spoluprácu pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov so zákonnými zástupcami, zamestnancami zariadení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately a ďalšími fyzickými osobami a právnickými osobami“.

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v § 130 odsek 4 uvádza, že „Zariadeniami poradenstva a prevencie sú

- a) centrum poradenstva a prevencie,
- b) špecializované centrum poradenstva a prevencie“.

Tieto subjekty systému poradenstva a prevencie podľa vyššie uvádzaného zákona multidisciplinárne spolupracujú najmä so zákonnými zástupcami, zástupcami zariadenia, školami, zamestnávateľmi, orgánmi verejnej správy a ďalšími subjektami, ktoré sa zaoberajú výchovou a vzdelávaním. Zároveň poskytujú deťom, žiakom, zákonným zástupcom alebo zástupcom zariadenia, zamestnancom škôl a školských zariadení odborné činnosti, a to bezplatne. Tieto centrá okrem odborno-metodickej činnosti a práce s klientom v oblasti poskytovania odbornej starostlivosti zabezpečujú aj aktivity v oblasti prevencie sociálnej patológie a taktiež aj následne realizujú preventívne programy pre mládež. K hlavným úlohám sociálnych pedagógov, pracujúcich v týchto centrách, patrí tvorba a následná realizácia preventívnych programov a projektov a samozrejme aj zabezpečovanie aktivít v oblasti primárnej prevencie deviantného správania žiakov.

Ďalšou inštitúciou, ktorá vykonáva prevenciu kriminality, je Policajný zbor. Tento plní úlohy na úseku prevencie v rozsahu pôsobnosti ustanovenej zákonom a to Zákomom č. 583/2008 Zb o prevencii kriminality a inej protispoločenskej činnosti. Hlavným nositeľom prevencie v podmienkach Policajného zboru sú pracoviská prevencie, ktoré okrem vykonávania preventívnych projektov a iných aktivít zameraných na prevenciu, vyhodnocujú a analyzujú plnenie úloh daných právnymi predpismi a zároveň navrhujú potrebné opatrenia na riešenie problematiky prevencie kriminality v ďalšom období. Na centrálnej úrovni, na Prezídium Policajného zboru, je vytvorené Oddelenie prevencie vnútorného odboru kancelárie prezidenta Policajného zboru. Na krajskej úrovni jednotlivých krajských riaditeľstvách Policajného zboru

pracujú na oddelení komunikácie a prevencie dvaja policajti, ktorí majú na starosti priamo prevenciu. V rámci okresných riaditeľstiev Policajného zboru je na prácu prevencie vyčlenený spravidla jeden policajt. Ten pracuje na organizačnom útvare, nazývanom Skupina prevencie vnútorného odboru okresného riaditeľstva Policajného zboru. Základným predpokladom dobrej kooperácie polície so školami a školskými zariadeniami je zosúladenie úloh, ktoré plní polícia s úlohami školských zariadení v oblasti prevencie. Úlohy príslušníkov Policajného zboru sú taxatívne vymedzené v zákone Národnej rady Slovenskej republiky č. 171/1993 Zb. o Policajnom zbore v znení neskorších predpisov. V rámci tohto zákona polícia spolupracuje s právnickými osobami, fyzickými osobami a s orgánmi územnej samosprávy. Nezanedbateľná je činnosť na úseku prevencie, kde je vytvorený priestor na spoluprácu so školskými zariadeniami. V súvislosti s prevenciou polícia spolupracuje s materskými, základnými, strednými a vysokými školami, s centrami voľného času, s centrami poradenstva a prevencie, s obvodnými úradmi a taktiež aj s mestami a mestskou políciou.

2 Metodologické východiská a charakteristika výskumného súboru

Cieľom výskumu bolo zistiť a analyzovať rozsah a formu protiprávnych konaní páchaných mládežou za obdobie rokov 2020 až 2023.

VO1 „Aké protiprávne konania, rozdelené podľa právnej kvalifikácie, páchajú maloletí a mladiství páchatelia v meste Lučenec a aký je ich vývoj?“

Výskumný súbor tvorili policajné štatistiky o protiprávnom konaní právne kvalifikovanom ako priestupky a trestné činy, ktoré boli spáchané v hodnotenom období v meste Lučenec. Do výskumného súboru sme zahrnuli správy o vyhodnotení činnosti na úseku prevencie zo strany Okresnej prokuratúry Lučenec a Mestskej polície Lučenec, alebo správy o realizovaní preventívnych aktivít, vykonávaných Centrom poradenstva a prevencie Lučenec. Obdobie rokov, ktoré sme analyzovali, bolo 2020 až 2023.

Ako metódu zberu dát sme využili obsahovú analýzu. Išlo o metódu vyhodnocovania obsahu zabezpečených dokumentov, s cieľom preskúmať a analyzovať ich obsah a následne takto vyextrahované údaje použiť v našom výskume. Na základe takto získaných dát za obdobie rokov 2020 až 2023 bolo prístupné k ich následnej analýze. V nej sme vychádzali zo štatistických údajov evidovaných Obvodným oddelením PZ Lučenec, týkajúcich sa spáchaných priestupkov a trestných činov. Zároveň boli zanalyzované dáta z OR PZ Lučenec Mestskou políciou Lučenec, Centrom poradenstva a prevencie Lučenec a Okresnou prokuratúrou Lučenec súvisiace s vykonávaním preventívnych prednášok. V príspevku sú prezentované len vybrané štatistické ukazovatele v zhl'adom na jeho zameranie.

3 Výsledky a diskusia

Analýza spáchaných trestných činov za roky 2020 až 2023 z aspektu maloletých a mladistvých

Štatistický prehľad vývoja spáchaných trestných činov za obdobie roku 2020

V roku 2020 bolo v pôsobnosti Obvodného oddelenia PZ Lučenec zaevidovaných celkovo 696 trestných činov, z ktorých bolo objasnených 428, celková objasnenosť trestných činov v roku 2020 bola na úrovni 61,49%. V tabuľke 1 uvedené počty zistených trestných činov a počty objasnených trestných činov, z čoho je vypočítaná objasnenosť danej skupiny.

Tabuľka 1 Trestné činy evidované v roku 2020

2020			
Skupina TČ	TČ zistené	TČ objasnené	Objasnenosť v %
Spáchané TČ spolu	696	428	61,49%
Násilné + samovraždy	57	47	82,46%
Vraždy	0	0	0
Lúpeže	8	7	87,50%
Mravnostné TČ	9	8	88,89%
Znásilnenia	1	1	100%
Majetkové TČ	298	125	41,95%
Krádeže vlámaním	69	13	18,84%
Krádeže vlámaním do bytov	8	5	62,50%
Ekonomické TČ	109	67	61,47%
Dane, poisťné	11	11	100%
Ostatné	17	3	17,65%

Zdroj: Štatistika Obvodného oddelenia PZ Lučenec

Legenda: TČ – trestné činy.

V roku 2020 bola objasnenosť trestných činov podľa Trestného zákona, ktoré spáchali maloletí, nasledovná. Trestný čin *krádeže* podľa § 212 spáchali 3 maloletí páchatelia mužského pohlavia, trestný čin *poškodzovanie cudzej veci* podľa § 245 spáchal 1 páchatel' mužského pohlavia, trestný čin *porušovanie domovej slobody* podľa § 194 spáchal 1 páchatel' mužského

pohlavia. Štatistiky sú zobrazené v tabuľke 2. Z výsledkov konštatujeme, že v hodnotenom období boli z hľadiska rodu páchatel'mi len maloletí muži.

Tabuľka 2 Trestné činy páchané maloletými za obdobie roku 2020

2020			
	§ 212	§ 245	§ 194
Maloletí - muži	3	1	1
Maloleté - ženy	0	0	0
Spolu	3	1	1

Zdroj: Štatistika Obvodné oddelenie PZ Lučenec

Legenda: §212 Krádež, 245 Poškodzovanie cudzej veci, § 194 Porušovanie domovej slobody.

V roku 2020 trestný čin *krádeže* podľa § 212 spáchali 13 mladiství páchatelia mužského pohlavia a 1 páchatel' ženského pohlavia, trestný čin *poškodzovanie cudzej veci* podľa § 245 spáchal 1 páchatel' mužského pohlavia, trestný čin *marenie výkonu úradného rozhodnutia* podľa § 348 spáchal 1 páchatel' mužského pohlavia, trestný čin *výtržníctvo* podľa § 364 spáchal 1 páchatel' mužského pohlavia. Štatistiky sú zobrazené v tabuľke 3. Z analýzy je zrejmé, že v hodnotenom období boli z hľadiska rodu väčšinovými páchatel'mi mladiství muži.

Tabuľka 3 Trestné činy páchané mladistvými za obdobie roku 2020

	§ 212	§ 245	§ 348	§ 364
Mladiství - muži	13	1	1	3
Mladistvé - ženy	1	0	0	0
Spolu	14	1	1	3

Zdroj: Štatistika Obvodné oddelenie PZ Lučenec

Legenda: §212 Krádež, § 245 Poškodzovanie cudzej veci, § 348 Marenie výkonu úradného rozhodnutia, § 364 Výtržníctvo.

Štatistický prehľad vývoja spáchaných trestných činov za obdobie roku 2021

V roku 2021 bolo v pôsobnosti Obvodného oddelenia PZ Lučenec zaevidovaných celkovo 597 trestných činov, z ktorých bolo objasnených 364, a teda celková objasnenosť trestných činov v roku 2021 bola na úrovni 60,97%. Následne sú v tabuľke 4 uvedené skupiny trestných činov, počty objasnených trestných činov, z čoho je vypočítaná objasnenosť danej skupiny.

Tabuľka 4 Trestné činy evidované v roku 2021

2021			
Skupina TČ	TČ zistené	TČ objasnené	Objasnenosť v %
Spáchané TČ spolu	597	364	60,97%
Násilné + samovraždy	46	32	69,57%
Vraždy	1	1	100%
Lúpeže	2	2	100%
Mravnostné TČ	4	1	25%
Znásilnenia	0	0	0
Majetkové TČ	233	126	54,08%
Krádeže vlámaním	51	12	23,53%
Krádeže vlámaním do bytov	3	3	100%
Ekonomické TČ	119	50	42,02%
Dane, poisťné	13	6	46,15%
Ostatné	8	0	0%

Zdroj: Štatistika Obvodné oddelenie PZ Lučenec

Legenda: TČ – trestné činy.

V roku 2021 neboli maloletí páchatelia evidovaní ako páchatelia trestného činu. V roku 2021 bol objasnený nasledovný počet trestných činov podľa Trestného zákona, ktoré spáchali mladiství. Trestný čin *krádeže* podľa § 212 spáchali 13 mladiství páchatelia mužského pohlavia a 3 páchatelia ženského pohlavia. Na základe štatistík uvedených v tabuľke 5 sme dospeli k záveru, že v hodnotenom období boli z hľadiska rodu väčšinovými páchatelmi opäť mladiství muži.

Tabuľka 5 Trestné činy páchané mladistvými za obdobie roku 2021

2021	
	§ 212
Mladiství - muži	13
Mladistvé – ženy	3
Spolu	16

Zdroj: Štatistika Obvodné oddelenie PZ Lučenec

Legenda: §212 Krádež.

Štatistický prehľad vývoja spáchaných trestných činov za obdobie roku 2022

V roku 2022 bolo v pôsobnosti Obvodného oddelenia PZ Lučenec zaevidovaných celkovo 617 trestných činov, z ktorých bolo objasnených 395, a teda celková objasnenosť trestných činov v roku 2022 bola na úrovni 64,02%. V tabuľke č. 6 sú uvedené skupiny trestných činov, počty objasnených trestných činov, z čoho je vypočítaná objasnenosť danej skupiny.

Tabuľka 6 Trestné činy evidované v roku 2022

2022			
Skupina TČ	TČ zistené	TČ objasnené	Objasnenosť v %
Spáchané TČ spolu	617	395	64,02%
Násilné + samovraždy	38	27	71,05%
Vraždy	2	1	50%
Lúpeže	5	5	100%
Mravnostné TČ	10	9	90%
Znásilnenia	0	0	0
Majetkové TČ	269	149	55,39%
Krádeže vlámaním	57	20	35,09%
Krádeže vlámaním do bytov	3	2	66,67%
Ekonomické TČ	79	39	49,37%
Dane, poisťné	11	8	72,73%
Ostatné	12	6	50%

Zdroj: Štatistika Obvodné oddelenie PZ Lučenec

Legenda: TČ – trestné činy.

V roku 2022 bol objasnený nasledovný počet trestných činov podľa Trestného zákona, ktoré spáchali maloletí. Trestný čin *krádeže* podľa § 212 spáchal 1 maloletý páchateľ mužského pohlavia. Štatistiky sú zobrazené v tabuľke 7. Z výsledkov konštatujeme, že v hodnotenom období bol páchateľom z hľadiska rodu iba jeden maloletý muž, čo je z hľadiska celkovo spáchaných trestných činov pozitívne.

Tabuľka 7 Trestné činy páchané maloletými za obdobie roku 2022

2022	
	§ 212
Maloletí - muži	1
Maloleté – ženy	0
Spolu	1

Zdroj: Štatistika Obvodné oddelenie PZ Lučenec

Legenda: §212 Krádež.

V roku 2022 bol objasnený nasledovný počet trestných činov podľa Trestného zákona, ktoré spáchali mladiství. Trestný čin *krádeže* podľa § 212 spáchali 5 mladiství páchatelia mužského pohlavia a 2 páchatelia ženského pohlavia, trestný čin *podvodu* podľa § 221 spáchali 2 páchatelia ženského pohlavia, trestný čin *ublíženie na zdraví* podľa § 156 spáchali 3 páchatelia mužského pohlavia. Štatistiky sú zobrazené v tabuľke 8. Opätovne sme dospeli k záveru, že v hodnotenom období boli z hľadiska rodu väčšinovými páchatel'mi opäť mladiství muži, ale postupne sa zvyšuje aj počet trestných činov páchaných mladistvými ženami.

Tabuľka 8 Trestné činy páchané mladistvými za obdobie roku 2022

2022			
	§ 212	§ 221	156
Mladiství - muži	5	0	3
Mladistvé – ženy	2	2	0
Spolu	7	2	3

Zdroj: Štatistika Obvodné oddelenie PZ Lučenec

Legenda: §212 Krádež, § 221 Podvod, §156 Ublíženie na zdraví.

Štatistický prehľad vývoja spáchaných trestných činov za obdobie roku 2023

V roku 2023 bolo v pôsobnosti Obvodného oddelenia PZ Lučenec evidovaných celkovo 566 trestných činov, z ktorých bolo objasnených 352, a teda celková objasnenosť trestných činov v roku 2023 bola na úrovni 62,19%. Následne sú v tabuľke 9 uvedené skupiny trestných činov, počty objasnených trestných činov, z čoho je vypočítaná objasnenosť danej skupiny.

Tabuľka 9 Trestné činy evidované v roku 2023

2023			
Skupina TČ	TČ zistené	TČ objasnené	Objasnenosť v %
Spáchané TČ spolu	566	352	62,19%
Násilné + samovraždy	34	18	52,94%
Vraždy	1	1	100%
Lúpeže	3	3	100%
Mravnostné TČ	7	3	42,86%
Znásilnenia	0	0	0
Majetkové TČ	226	133	58,85%
Krádeže vlámaním	36	20	55,56%
Krádeže vlámaním do bytov	11	8	72,73%
Ekonomické TČ	111	52	46,85%
Dane, poisťné	30	27	90%
Ostatné	12	5	41,67%

Zdroj: Štatistika Obvodné oddelenie PZ Lučenec

Legenda: TČ – trestné činy.

V roku 2023 bol objasnený nasledovný počet trestných činov podľa Trestného zákona, ktoré spáchali maloletí. Trestný čin *krádeže* podľa § 212 spáchali 2 maloletí páchatelia mužského pohlavia. Štatistiky sú zobrazené v tabuľke 10. Z vykonanej analýzy je zrejmé, že v hodnotenom období boli páchatel'mi z hľadiska rodu iba dvaja maloletí muži, čo je z hľadiska celkovo spáchaných trestných činov pozitívne.

Tabuľka 10 Trestné činy páchané maloletými za obdobie roku 2023

2023	
	§ 212
Maloletí - muži	2
Maloleté – ženy	0
Spolu	2

Zdroj: Štatistika Obvodné oddelenie PZ Lučenec

Legenda: §212 Krádež.

V roku 2023 bol objasnený nasledovný počet trestných činov podľa Trestného zákona, ktoré spáchali mladiství. Trestný čin *krádeže* podľa § 212 spáchal 1 mladiství páchatel' mužského pohlavia a 3 páchatelia ženského pohlavia, trestný čin *podvodu* podľa § 221 spáchal 1 páchatel' ženského pohlavia, trestný čin *ublíženie na zdraví* podľa § 156 spáchali 3 páchatelia mužského pohlavia, trestný čin *zatajenie veci* podľa § 236 spáchal 1 páchatel' mužského pohlavia, trestný čin *poškodzovania cudzej veci* podľa § 245 spáchal 1 páchatel' ženského pohlavia, trestný čin *výtržníctvo* podľa § 364 spáchal 1 páchatel' mužského pohlavia. Štatistiky sú zobrazené v tabuľke 11. Aj pri poslednej analýze musíme konštatovať, že v hodnotenom období boli z hľadiska rodu väčšinovými páchatel'mi opäť mladiství muži, ale postupne sa zvyšuje aj počet trestných činov páchaných mladistvými ženami.

Tabuľka 11 *Trestné činy páchané mladistvými za obdobie roku 2023*

2023						
	§ 212	§ 221	§156	§236	§245	§364
Mladiství - muži	1	0	3	1	0	1
Mladistvé – ženy	3	1	0	0	1	0
Spolu	4	1	3	1	1	1

Zdroj: Štatistika Obvodné oddelenie PZ Lučenec

Legenda: §212 Krádež, § 221 Podvod, §156 Ublíženie na zdraví, § 236 Zatajenie veci, § 245 Poškodzovanie cudzej veci, § 364 Výtržníctvo.

Pri trestných činoch, páchaných maloletými a mladistvými páchatel'mi došlo od roku 2020 až 2021 k poklesu o 8 spáchaných trestných činov, následne v roku 2022 k poklesu o 3 trestné činy a tento stav bol zaznamenaný aj v roku 2023. Vidieť, že dochádza k znižovaniu trestných činov páchaných mládežou. Štatistiky sú zobrazené v tabuľke 12.

Tabuľka 12 *Trestné činy spáchané maloletými a mladistvými v rokoch 2020 až 2023*

Rok	TČ spáchané maloletými	TČ spáchané mladistvými	Spolu
2020	5	19	24
2021	0	16	16
2022	1	12	13
2023	2	11	13

Zdroj: Štatistika Obvodné oddelenie PZ Lučenec

Legenda: TČ – trestné činy.

Z prehľadu evidovaných trestných činov za obdobie rokov 2020 až 2023 je zrejmé, že v roku 2021 došlo k poklesu o 99 evidovaných trestných činov. V roku 2022 došlo k nárastu o 20 evidovaných trestných činov a v roku 2023 došlo k poklesu o 55 evidovaných trestných činov. Štatistiky sú zobrazené v tabuľke 13.

Tabuľka 13 Porovnanie celkového počtu spáchaných trestných činov v rokoch 2020 až 2023

Rok	Celkový počet spáchaných trestných činov	Počet objasnených TČ	Objasnenosť TČ v %
2020	696	428	61,49%
2021	597	364	50,97%
2022	617	395	64,02%
2023	566	352	62,19%

Zdroj: Štatistika Obvodné oddelenie PZ Lučenec

Legenda: TČ – trestné činy.

Hodnoty uvedené v tabuľke 14 predstavujú percentuálny podiel trestných činov, pri ktorých bolo zistené, že ich spáchali spolu maloletí a mladiství páchatelia, a to za hodnotené obdobie rokov 2020 až 2023. Uvedené hodnoty predstavujú len mierny percentuálny podiel na páchaných trestných činoch, čo je pozitívne zistenie.

Tabuľka 14 Podiel trestných činov páchaných maloletými a mladistvými z celkového počtu objasnených trestných činov za obdobie rokov 2020 až 2023

Rok	TČ spáchané maloletými a mladistvými	Podiel v %
2020	24	5,61%
2021	16	4,40%
2022	13	3,29%
2023	13	3,69%

Zdroj: Štatistika Obvodné oddelenie PZ Lučenec

Legenda: TČ – trestné činy.

Zistenia, vyplývajúce z našej analýzy, ako aj vyhodnotenie a interpretáciu výsledkov, v súvislosti so stanovenou výskumnou otázkou, ktorá znela: „Aké protiprávne konania rozdelené podľa právnej kvalifikácie páchajú maloletí a mladiství páchatelia v meste Lučenci a aký je ich

vývoj?“ Zosumarizovaním výsledkov, vyplývajúcich z nášho výskumu v oblasti zameranej na protiprávne konania páchané maloletými a mladistvými môžeme skonštatovať, že protiprávne konanie páchané mládežou má mierne klesajúcu tendenciu, čo považujeme za pozitívne zistenie.

Pri analýze štruktúry protiprávných konaní sme zistili, že najväčší podiel na páchaných priestupkoch zo strany mládeže, a to za celé hodnotené obdobie rokov 2020 až 2023, majú priestupky proti majetku. Druhou skupinou najviac páchaných priestupkov za celé sledované obdobie sú priestupky proti občianskemu spolunažívaniu. Zarážajúce bolo pre nás zistenie, že pri majetkových priestupkoch sa podiel na páchaných priestupkoch u tejto kategórie páchatel'ov dostal v roku 2020 až na úroveň 51,03% spomedzi všetkých zistených páchatel'ov, čo bolo pre nás nečakané zistenie. Pravdou je, že tento podiel na majetkových priestupkoch sa do roku 2023 postupne znížil až na hodnotu 25,32%, ale aj táto hodnota je vzhľadom na skutočnosť, že páchatel'mi sú len maloletí a mladiství páchatelia, stále vysoká.

V ďalšej analýze sme sa venovali štruktúre protiprávných konaní, kvalifikovaných ako trestné činy, kde sme zistili, že najviac páchaným trestným činom zo strany mládeže bola za celé hodnotené obdobie krádež. Druhým najčastejšie páchaným trestným činom bolo ublíženie na zdraví. Treba však poznamenať, že podiel na páchaných trestných činoch zo strany maloletých a mladistvých páchatel'ov nedosahoval také vysoké hodnoty ako u priestupkov a pohyboval sa na úrovni od 3,29% do 5,61%. Po zosumarizovaní najčastejšie páchaných priestupkov a trestných činov po obsahovej stránke sme dospeli k záveru, že mládež sa najčastejšie zameriava na také protiprávne konania, ktorými si prisvojuje cudziu vec, čím si zadovážuje neoprávnený majetkový prospech, prípadne svojím konaním spôsobuje inému škodu na majetku. Na druhom mieste sú to také protiprávne konania, ktorými mládež inému ubližuje na zdraví, prípadne sa inému vyhráza ublížením na zdraví alebo sa hrubým spôsobom voči takej osobe správa.

Záver

Kriminalita za posledné obdobie celosvetovo stúpa, čo je však alarmujúce, že na jej páchaní sa podieľa aj mládež. Práve kriminalita mládeže je veľmi nebezpečným spoločenským javom a nielen z dôvodu, že takým konaním vzniká škoda na majetku, zdraví a životoch ale hlavne preto, že vzniká veľmi vysoká pravdepodobnosť recidívy u mladistvých páchatel'ov. Mladí ľudia sa čoraz viac správajú agresívnejšie, neuvedomujúc si dôsledky svojho konania, čo je jedným z dôvodov páchania protiprávneho konania. O narastajúcej agresivite mládeže svedčia aj výsledky prieskumov uvádzané v Akčnom pláne riešenia šikanovania v školách a

školských zariadeniach na roky 2022 – 2023, spracovanom Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Kriminalite venujú v súčasnej dobe pozornosť mnohé inštitúcie, pretože jej dôsledky sa netýkajú iba jednotlivcov, ale majú priamy dosah na celú spoločnosť, a teda na každého z nás. Preto dôležitú úlohu v boji s kriminalitou zohráva jej prevencia (Hroncová, 2020). Súčasná postmoderná spoločnosť predstavuje mnohé sociálne ohrozenia a riziká pre deti, mládež, ale aj pre dospelú populáciu a seniorskú populáciu. Čím ďalej vzrastá potreba pomáhajúcich profesií pri prevencii a riešení sociálno-patologických javov a zefektívnenie školskej prevencie najmä smerom k žiakom pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, kde je vyšší predpoklad vzniku deviantného správania

Literatúra

Hroncová, J., Emmerová, I. et al. (2012). *Sociálny pedagóg v škole*. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Hroncová, J., Niklová, M., Dulovics, M. et. al. (2020). *Sociológia výchovy a sociálna patológia*. IPV. Žilina.

Ondrejko, P. (2011). *Kriminológia pre sociológov, sociálnych pracovníkov a sociálnych pedagógov*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Stratégia prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike.
<https://www.minv.sk>

Štatistický úrad Slovenskej republiky <https://slovak.statistics.sk/>

Zákon č. 300/2005 Z.z. Trestný zákon v znení neskorších predpisov.(2005) <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2005/300/>

Zákon č. 372/1990 Z.z., o priestupkoch v znení neskorších predpisov. (1990).
<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1990/372/>

Zákon č. 583/2008 Zb o prevencii kriminality a inej protispoločenskej činnosti v znení neskorších predpisov. (2008). <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-583>

Zákon č. 171/1993 Zb. o Policajnom zbore v znení neskorších predpisov. (1993).
<https://www.zakonypreludi.sk/zz/1993-171>

Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov. (2019). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/>

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (Školský zákon) v znení neskorších zákonov.
<https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>.

Adresa autorov

Prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky a andragogiky

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

Slovenská republika

Email: miriam.niklova@umb.sk

<https://orcid.org/0000-0002-0463-8322>

Mgr. Ján Kružliak

Email: jan.kruzliak@student.umb.sk

EXPERIMENTÁLNE OVERENIE PREVENTÍVNEHO PROJEKTU *SMAJLÍK - BEZPEČNE A ZODPOVEDNE ONLINE*

Mário Dulovics

Abstrakt

Cieľom predkladanej štúdie je analyzovať výsledky experimentálneho overenia preventívneho projektu „*Smajlík – Bezpečne a zodpovedne online*“. Preventívny projekt bol realizovaný u žiakov 5. ročníka základných škôl. Experimentálne overenie preventívneho projektu prebiehalo v troch experimentálnych skupinách/triedach (58 žiakov) a v troch kontrolných skupinách/triedach (52 žiakov). Preventívny projekt pozostával z 5 tematických oblastí (rozvoj sebaúcty, rozvoj kritického myslenia, zmierlivé správanie a tolerancia k inakosti, bezpečné používanie internetu a moderných technológií, zdravie v kyberpriestore), pri ktorých sme úspešnosť intervencie zisťovali prostredníctvom piatich škál. Z toho boli 3 škály vlastnej konštrukcie (Škála - bezpečnosť online, Škála – kritické myslenie, Škála – zmierlivé správanie v online priestore). Pri meraní konštruktu sebahodnotenia sme použili Rosenbergovu škálu sebahodnotenia (Rosenberg, 1965) a pri meraní regulácie nadmerného používania internetu škálu The Compulsive Internet Use Scale – CIUS (Meerkee et al., 2009). Na základe deskriptívnej analýzy priemerného skóre v preteste a postteste sme u experimentálnej skupiny vo všetkých meraných oblastiach zistili pozitívny dopad navrhnutého preventívneho projektu. Naopak v kontrolnej skupine bola prostredníctvom meraní zistená stagnácia, respektíve mierne zhoršenie správania.

Kľúčové slová: prevencia, škola, žiak, preventívny projekt, experiment.

Úvod

Expanzia informačných a komunikačných technológií sa premietla do všetkých sfér spoločenského života, nevynímajúc edukačnú realitu. Možnosť byť online kdekoľvek a kedykoľvek prispelo k urýchleniu a uľahčeniu mnohých procesov, no so sústavnou a intenzívnou konektivitou sa začali spájať viaceré riziká a ohrozenia, ktoré sa vo veľkej miere dotýkajú aj detí a dospelých. V správe EU Kids Online (2020) sa uvádza, že vo vekovej skupine 9 až 10 ročných sa na dennej báze pripája na internet 41 % opýtaných prostredníctvom mobilu a 34 % prostredníctvom počítača. Vo vekovej skupine 11 až 12 ročných je to až 71%

(mobil) a 44% (počítač). Podľa výskumnej správy Children and parents: media use and attitudes report (2022) až 32 % detí vo veku 8 až 11 rokov prišlo do kontaktu so znepokojivým alebo rušivým obsahom. Uvedené zistenia ako ďalšie empirické výskumy deklarujú potrebu venovať pozornosť virtuálnemu životu a virtuálnym ohrozeniam detí a žiakov v intenciách školského preventívneho pôsobenia.

1 Teoretické východiská tvorby preventívneho projektu

Odborníci v oblasti prevencie (Miovský et al., 2015; Niklová, 2022; Emmerová, 2023 a ďalší) sa zhodujú, že efektívne preventívne stratégie by sa mali riadiť nasledovnými všeobecnými princípmi:

- Komplexnosť a kombinácia viacerých stratégií pôsobiacich na určitú cieľovú skupinu. Prevenciu je nutné koncipovať ako súhrn viacerých faktorov a ako koordinovanú spoluprácu rôznych inštitúcií.
- Kontinuita pôsobenia a systematickosť plánovania.
- Cielenosť a adekvátnosť informácií i foriem pôsobenia vzhľadom k cieľovej populácii a jej vekovým a iným charakteristikám.
- Skorý začiatok preventívnych aktivít, ideálne už v predškolskom veku.
- Pozitívna orientácia primárnej prevencie a demonštrácia konkrétnych alternatív. Podpora zdravého životného štýlu, využívanie pozitívnych modelov a ponuka atraktívnych pozitívnych alternatív.
- Orientovať sa nie iba na úroveň informácií, ale predovšetkým na kvalitu postojov a zmenu správania. Cieľom prevencie je ovplyvniť práve správanie.
- Využitie „peer“ prvkov, dôraz na interakciu a aktívne zapojenie. Pre deti a dospievajúcich sú rovesníci často autoritou s väčším vplyvom ako rodičia a učitelia.
- Denormalizácia – primárna prevencia má prispievať k vytvoreniu takej sociálnej klímy, ktorá nie je priaznivá k podpore a rozvoju rizikového správania. Normy a hodnoty zmeniť tak, aby rizikové správanie nebolo považované za žiaduce, ale ani za neutrálnu sociálnu normu.
- Podpora protektívnych faktorov v spoločnosti. Cieľom denormalizácie je celkové zvýšenie povedomia v spoločnosti o danom probléme.
- Nepoužívanie neúčinných prostriedkov. Ako neúčinné sa preukázalo jednoduché poskytovanie zdravotných či iných typov informácií o danom type rizikového správania.

Neúčinné je zastrašovanie, zakazovanie, moralizovanie či preháňanie následkov (Miovský et al., 2015).

Uvedené všeobecné princípy sme v čo najväčšej miere zohľadnili aj pri konštruovaní preventívneho projektu „*Smajlik – Bezpečne a zodpovedne online*“. Následne sme pri kreovaní preventívneho projektu vychádzali aj z „*Obsahových štandardov odborných činností v zariadeniach poradenstva a prevencie a v prostredí škôl*“, ktoré boli vypracované v rámci projektu „*Štandardizácia systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce*“. Podstatným východiskovým materiálom bol konkrétne štandard pod názvom „*Odborná činnosť prevencia rizikového správania*“, časť „*4.2.6. Obsahový štandard pre prevenciu problematického používania digitálnych technológií, sociálnych sietí a videohier*“, v ktorom sú vymedzené vedomosti, zručnosti, spôsobilosti a kompetencie, ktorými by žiaci 5. až 7. ročníka mali disponovať.

Pri tvorbe preventívneho projektu sme sa držali nasledovných základných požiadaviek kladených na nami zvolenú cieľovú skupinu, ktoré vymedzuje obsahový štandard *Odborná činnosť prevencia rizikového správania*:

Vedomosti:

- Žiak vie, že príliš veľa času s digitálnymi zariadeniami mu bráni investovať čas do iných aktivít.
- Žiak vie, že čokoľvek zverejní na internete, tak tam bude už nastálo.
- Rozumie tomu, že nadmerné trávenie času pri obrazovkách môže spôsobovať rôzne zdravotné problémy – obezitu, bolesti chrbta, hlavy, očí, závislosť, zmeny pozornosti, afektivitu, že môže vyvolávať pocity osamelosti a depresie.

Zručnosti, spôsobilosti a kompetencie:

- Nezverejňuje na internete osobné informácie, fotografie a pod., veci, ktoré by mohol neskôr ľutovať, že ich zverejnil.
- Nestretáva sa s ľuďmi, ktorých stretol online a nepozná ich, bez sprievodu rodiča alebo inej dospeléj osoby, ktorej dôveruje.
- K obsahu pristupuje kriticky, pretože rozumie tomu, že autorom obsahu na internete môže byť ktokoľvek a nemusí to byť vždy ten človek, za ktorého sa vydáva.
- Keď sa stretne s nevhodným obsahom na internete, ide za rodičom/učiteľom/ dospelou osobou, ktorej dôveruje a požiada ju o pomoc (aby vedel, ako sa má so situáciou vyrovnáť) (Tichý, et al., 2023).

Sokolová (2022) uvádza, že aktivity v intenciách preventívnych projektov, či programov by mali byť orientované na tri kľúčové zložky: vedomosti, emócie a správanie. Túto skutočnosť sme zohľadnili pri štruktúrovaní jednotlivých aktivít, ktorými sú sýtené tematické stretnutia preventívneho projektu. Preventívne aktivity sú vystavané spôsobom, ktorý rešpektuje potrebu rozvíjať kognitívnu, afektívnu aj konatívnu stránku osobnosti.

Následne boli pri koncipovaní preventívneho projektu kľúčové meritórne atribúty efektívnych preventívnych projektov, medzi ktoré sú zaraďované nasledovné:

- Mať konkrétne vytýčené rizikové správanie a témy s tým spojené, čo znamená, aby cieľ, obsah a spôsob realizácie boli jednoznačne a jasne prepojené s problematikou rizikového správania.
- Každý projekt má písomne spracované a popísané všetky časti potrebné na úspešnú realizáciu:
 - prípravu a plán projektu (definovanie konkrétneho cieľa, časový plán atď.),
 - postup realizácie (ako je program realizovaný, kým, kde a za akých okolností),
 - zhodnotenie (akými nástrojmi, akým spôsobom je program hodnotený).
- Zacielenosť a jasne vymedzená cieľová skupina a s tým súvisiace zdôvodnenie, prečo je daný program vhodný práve pre tieto cieľové skupiny, aký rieši problém a špecifické potreby definovanej cieľovej skupiny aktivity/programu.
- Súčasťou programu je uvedenie základných materiálo-technických, organizačných, personálnych a ekonomických požiadaviek na jeho realizáciu.
- Preventívnemu programu musí predchádzať zisťovanie potrieb problémovej cieľovej skupiny, čo znamená, že preventívny program musí byť súčasťou širšieho systému preventívneho pôsobenia – zaistená nadväznosť.
- Súčasťou realizácie je hodnotenie kvality, prípadne tiež efektivity – evalvácia prípravy a procesu programu/preventívnej aktivity, z ktorej je jasné, ako sa má program realizovať (Miovský et al., 2010; Tichý, Kríž, Božík & Vojtová, 2023).

Cieľom preventívneho projektu „*Smajlík – Bezpečne a zodpovedne online*“ je rozvíjať vedomosti, zručnosti a kompetencie žiakov základných škôl v oblasti bezpečného a zodpovedného používania internetu a sociálnych sietí, prostredníctvom skupinového zážitkového učenia. Cieľom je taktiež podporovanie protektívnych faktorov na strane osobnosti žiaka, ako aj sociálneho prostredia, predovšetkým školskej triedy.

Čiastkové ciele preventívneho projektu sú:

- Rozvíjať sebaúctu žiakov v nadväznosti na deformujúce vplyvy mediálnych obsahov.

- Rozvíjať kritické myslenie žiakov za účelom eliminácie negatívnych vplyvov dezinformácií a hoaxov na ich psycho-sociálny vývin.
- Viesť žiakov k zmierlivému správaniu a tolerancii inakosti vo virtuálnom priestore v kontexte prevencie kyberšikanovania.
- Zvýšiť povedomie žiakov o bezpečnom používaní internetu a sociálnych sietí.
- Rozvíjať u žiakov zručnosti súvisiace s reguláciou používania internetu a sociálnych sietí.

V rámci preventívneho projektu „Smajlík – Bezpečne a zodpovedne online“ sme rozpracovali päť tematických oblastí pre žiakov základných škôl, ktoré sme vzhľadom na doterajšie poznatky a výskumy v oblasti online rizikového správania vyhodnotili ako kľúčové. Pri ich koncipovaní sme sa opierali o vyššie spomenuté teoretické východiská tvorby preventívnych projektov. Každá z tematických oblastí bola navrhnutá na dve vyučovacie hodiny. Ide o nasledovné tematické oblasti:

- *Rozvoj sebaúcty ako prevencia negatívnych dôsledkov vplyvu mediálnych obsahov.*
- *Rozvoj kritického myslenia vo vzťahu k mediálnym obsahom.*
- *Zmierlivé správanie a tolerancia k inakosti v online priestore.*
- *Bezpečné používanie internetu a moderných technológií.*
- *Zdravie v kyberpriestore (regulácia nadmerného používania internetu a moderných technológií).*

2 Metódy

Experimentálne overenie preventívneho projektu „Smajlík – Bezpečne a zodpovedne online“ prebiehalo od marca do mája 2024 na troch základných školách. Preventívny projekt bol realizovaný počas 10 stretnutí v rozsahu 45 minút na jedno stretnutie, alebo 5 stretnutí v rozsahu 90 minút na jedno stretnutie. Časový manažment realizácie preventívneho projektu závisel od preferencií jednotlivých škôl. Pracovali sme s tromi experimentálnymi a tromi kontrolnými skupinami. Na vyhodnotenie úspešnosti preventívneho projektu bolo použitých 5 škál v rámci pretestu a posttestu:

- Rosenbergová škála sebahodnotenia (Rosenberg, 1965). Ide o štvorstupňovú Likertovú škálu pozostávajúcu z 10 položiek. Hodnoty vnútornej realiability škály, rovnako aj ďalších škál uvádzame na základe meraní pretestu v experimentálnej skupine. Cronbachovo alfa má hodnotu $\alpha = 0,788$.

- Škála - bezpečnosť online. Škála vlastnej konštrukcie, ktorá meria mieru rizikového využívania internetu a sociálnych sietí žiakmi. Ide o päťstupňovú Likertovú škálu pozostávajúcu z 12 položiek. Hodnota Cronbachovo alfa je 0,572.
- Škála The Compulsive Internet Use Scale – CIUS (Meerkee et al., 2009), ktorou sa meria výskyt excesívneho používania internetu. Nástroj CIUS pozostáva zo 14 položiek a päťstupňovej frekvenčnej škály. Hodnota Cronbachovo alfa je 0,912 0,918
- Škála - zmierlivé správanie v online priestore. Škála vlastnej konštrukcie, ktorá meria rešpekt, toleranciu a úctu voči ostatným v online komunikácii a online interakciách. Ide o päťstupňovú Likertovú škálu pozostávajúcu z 12 položiek. Cronbachovo alfa má hodnotu 0,875.
- Škála - kritické myslenie. Škála je zameraná na identifikáciu miery kritického myslenia žiakov vo vzťahu k mediálnym obsahom a zdieľaným informáciám. Ide o päťstupňovú frekvenčnú škálu pozostávajúcu z 11 položiek. Hodnota Cronbachovo alfa je 0,801.

Viacere z uvedených škál obsahovali reverzné položky, ktoré sme pri spracovaní dát prekódovali.

Preventívny projekt bol realizovaný u žiakov 5. ročníka základných škôl. Pred zahájením preventívneho projektu boli rodičom žiakov distribuované Informované súhlasy, v ktorých rodičia potvrdili, že boli informovaní a súhlasia s účasťou ich dieťaťa na aktivitách realizovaných v rámci preventívneho projektu „*Smajlík – Bezpečne a zodpovedne online*“. Následne bolo v skupinách realizované prvé meranie vedomostí, zručností a kompetencií žiakov. Výber žiakov do experimentálnej aj kontrolnej skupiny bol dostupný. Vzhľadom na uvedenú skutočnosť ide v našom prípade o kváziexperiment.

Experimentálnu skupinu tvorilo 58 žiakov, z toho 23 (39,7%) chlapcov a 35 (60,3%) dievčat. Kontrolnú skupinu tvorilo 52 žiakov, z toho 25 (48,1%) chlapcov a 27 (51,9%) dievčat.

3 Výsledky experimentálneho overenia preventívneho projektu a diskusia

V tejto časti príspevku sa zameriame na prezentovanie výsledkov experimentálneho overenia preventívneho projektu *Smajlík – Bezpečne a zodpovedne online*. Zistenia prezentujeme na základe dosiahnutého priemerného skóre v sledovaných premenných. Z deskriptívnej analýzy dát vyplývajú pozitívne zistenia, ktoré prezentujeme v tabuľke T1.

T1 Výsledky dosiahnutého skóre v preteste a postteste v experimentálnej a kontrolnej skupine

Sledované oblasti	Experimentálna skupina		Kontrolná skupina	
	Pretest AM	Posttest AM	Pretest AM	Posttest AM
Sebahodnotenie *	28,02	29,16	27,48	27,26
Online bezpečnosť *	47,90	49,71	44,33	44,42
Excesívne používanie internetu **	30,86	29,88	33,00	34,64
Zmierlivé správanie v online priestore *	46,45	47,00	46,65	47,00
Kritické myslenie **	32,88	31,28	33,00	34,85

Legenda:

* Ukazovateľ pozitívnej zmeny je nárast priemerného skóre (Sebahodnotenie; Online bezpečnosť; Zmierlivé správanie v online priestore).

** Ukazovateľ pozitívnej zmeny je pokles priemerného skóre (Excesívne používanie internetu; Kritické myslenie).

Zo zistení vyplýva, že u žiakov v experimentálnej skupine došlo po realizácii preventívneho projektu k pozitívnym zmenám v ich vedomostiach a zručnostiach vo všetkých piatich sledovaných kategóriách. Pri sledovaných oblastiach ako sebahodnotenie, online bezpečnosť, či zmierlivé správanie v online priestore, bol ukazovateľom pozitívnej zmeny nárast priemerného skóre v postteste. Pri excesívnom používaní internetu a kritickom myslení bol naopak ukazovateľ pozitívnej zmeny u žiakov pokles priemerného skóre v postteste. Najvýraznejší posun nastal pri online bezpečnosti, kde sa priemerné skóre žiakov v experimentálnej skupine v postteste zvýšilo o 1,81 percentuálnych bodov a najmenší pozitívny posun nastal u žiakov v zmierlivom správaní v online priestore, kde priemerné skóre posttestu narástlo len o 0,55 percentuálnych bodov.

Prínos preventívneho projektu potvrdzuje aj pokles, respektíve stagnácia priemerného skóre posttestu v porovnaní s pretestom v kontrolnej skupine. V prípade sebahodnotenia, online bezpečnosti a zmierlivého správania na internete boli rozdiely vo výsledkoch pretestu a posttestu takmer totožné. Meranie excesívneho používania internetu v postteste naznačuje negatívnu zmenu v kontrolnej skupine, keďže priemerné skóre vzrástlo o 1,64 percentuálnych bodov. Podobný negatívny trend v kontrolnej skupine sme zaznamenali aj pri meraní kritického myslenia, kde došlo k nárastu priemerného skóre o 1,85 percentuálnych bodov.

Medzi limity nami realizovaného evalvačného výskumu môžeme zaradiť:

- Dostupný výber školy aj žiakov.
- Rôznorodá frekvencia realizácie jednotlivých stretnutí, čo môže determinovať výsledky meraní.
- Nízky počet participantov v kontrolnej a experimentálnej skupine.

Záver

Preventívny projekt *Smajlík - Bezpečne a zodpovedne online* sa na základe skúseností počas jeho realizácie, ako aj na základe meraní v medziach experimentálneho overovania, javí z profylaktického hľadiska ako efektívny a využiteľný. Tematické oblasti obsiahnuté v preventívnom projekte tak môžu do určitej miery prispieť k ochrane detí a žiakov vo virtuálnom priestore, respektíve k rozvíjaniu ich vedomostí, zručností, ale aj pozitívnych osobnostných vlastností, čo má prirodzený presah aj do offline života.

Afiliácia k projektu: Príspevok je výstupom **Projektu KEGA č. 024UMB-4/2022** pod názvom *Prevenčia online rizikového správania*.

Literatúra

- Children and parents: media use and attitudes report 2022.*
https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0024/234609/childrens-media-use-and-attitudes-report-2022.pdf (2024-4-15)
- Emmerová, I. (2023). *Agresia a kyberagresia žiakov*. Ružomberok : VERBUM.
- Izrael, P., Holdoš, J., Ďurka, R., & Hasák, M. (2020) *Správa z výskumu EU Kids Online IV na Slovensku –Slovenské deti a dospievajúci na internete*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. https://detstvobeznasilia.gov.sk/web_data/content/upload/subsubsub/8/narodna-sprava-final-s1_op-1.pdf (2024-4-15)
- Miovský, M., Skácelová, L., & Zapletalová, J. et al. (2015). *Prevenca rizikového chování ve školství*. Praha : Klinika adiktologie Univerzity Karlovy v Praze.
- Meerkerk, G. J., Eijnden, R.J.J.M., Vermulst, A. A., & Garretsen, H. (2009). *The Compulsive Internet Use Scale (CIUS): Some Psychometric Properties*. *CyberPsychology & Behavior*, 12(1), 1-6.
- Niklová, M. (2022). Preventívne programy so zreteľom na online rizikové správanie. In *Zborník Socialia 2022*. Banská Bystrica : Belianum, s. 306-317.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self- image*. Princeton University Press.
- Sokolová, L. (2022). *Tvorba preventívneho programu*. Bratislava : NIVAM.

Tichý, Ľ., Vojtová, Z., Božík, M., & Kříž, T. (2023). *Odborná činnosť prevencia rizikového správanía*. <https://www.minedu.sk/obsahove-standardy-odbornych-cinnosti-v-zariadeniach-poradenstva-a-prevencie-a-v-prostredi-skol/>

Adresa autora

doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky a andragogiky

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

Slovenská republika

Email: mario.dulovics@umb.sk

PRIMÁRNÍ PREVENCE V ČESKÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Stanislava Svoboda Hoferková, ČR

Abstrakt

Institucionální předškolní vzdělávání je v České republice určeno dětem obvykle od tří do šesti let. Odborníci upozorňují, že již v tomto období se objevují první známky rizikového chování, proto je vhodné začlenit do mateřských škol také prevenci rizikového chování, která má v tomto období nejčastěji rozměr nespecifické primární prevence. Příspěvek teoreticky představuje problematiku primární prevence v českém předškolním vzdělávání.

Klíčová slova: dítě, předškolní vzdělávání, mateřská škola, rizikové chování, prevence.

1 Institucionální předškolní vzdělávání v České republice

Institucionální předškolní vzdělávání je v České republice určeno dětem obvykle od tří do šesti let, ve zdůvodněných případech i pro děti mladší. Zabezpečují jej mateřské školy, které mohou být veřejné, soukromé, nebo firemní, mohou fungovat jako samostatná školská zařízení, ale také jako součást jiných školských zařízení. (Národní ústav pro vzdělávání, 2022, online) Předškolní vzdělávání není povinné, ovšem novela školského zákona zavedla od roku 2017 povinnou předškolní docházku pro děti starší 5 let, které mají za rok nastoupit do základní školy (tato povinnost se nevztahuje na děti s hlubokým mentálním postižením). Těmto dětem je docházka do mateřské školy nabízena přednostně. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání upravuje podrobnosti o podmínkách či organizaci mateřské školy, včetně počtu dětí ve třídách. Mimo jiné také stanovuje, že mateřská škola je povinna spolupracovat se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými a právníckými osobami s cílem „*vyvíjet aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dětí a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení mateřské školy, rodiny a společnosti.*“ (§ 1, odst. 1, Vyhláška č. 14/2005 Sb.)

Ve vývoji dítěte hraje nezastupitelnou roli rodina, ovšem po nástupu do předškolního vzdělávání se výrazným způsobem začne zapojovat právě mateřská škola, proto je zásadní, aby respektovala obecné i individuální potřeby a zájmy dítěte. Mateřská škola poskytuje dětem podnětné prostředí, učí komunikaci, kooperaci, sebe obslužné aktivity, vytváří bezpečné prostředí, ale také představuje řád a vyžaduje určité podřízení a respektování norem. Dítě má v

rámci mateřské školy dostatek prostoru na hru, která je přirozenou činností v předškolním věku. Již dětský psycholog Matějček (např. 2013) upozorňoval na významný vliv předškolního vzdělávání v životě dítěte. Zásadní je poskytnutí kvalitních citových a sociálních vztahů, jak upozorňuje např. Šmelová (2004). I Hoskovicová (2006) upozorňuje, že v tomto prostředí mají děti možnost navázat kontakt s vrstevníky, osvojit si zkušenosti, které v rodině nemohou získat, a zvyknout si na cizí autoritu a pravidla.

Po roce 1990 došlo v českém školství k výrazným změnám, které byly reakcí na společensko-politické události a měly vliv na celkový přístup k vzdělávání dětí. Tyto změny se odrazily také v mateřských školách, zejména od přechodu z kolektivně stanovovaných cílů založených na dosaženém věku dítěte a jednotných metodách, až po individuálním přístupu k potřebám dítěte, zejména v oblasti vzdělávání, citového rozvoje a socializace. Mateřské školy se také více otevřely rodinám dětí, což umožnilo vstup alternativních přístupů k výchovně-vzdělávací práci. V současnosti se zaměřujeme na rozvoj osobnosti každého dítěte a na kultivaci vztahů v dětské skupině. Můžeme konstatovat, že v současné době se pedagogové mateřských škol ve větší míře dále vzdělávají, projevují zájem o různé kurzy, ale i o komplexní vzdělání. V devadesátých letech byl na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze otevřen v rámci vysokoškolského studia obor s názvem Učitelství pro mateřské školy. V současné době je tento obor otevírán na pár výjimek na všech pedagogických fakultách. Daný obor se zaměřuje na vývoj dítěte, jeho specifika, zabývá se odlišnostmi dítěte v rámci individualit. (srov. Koťátková, 2014).

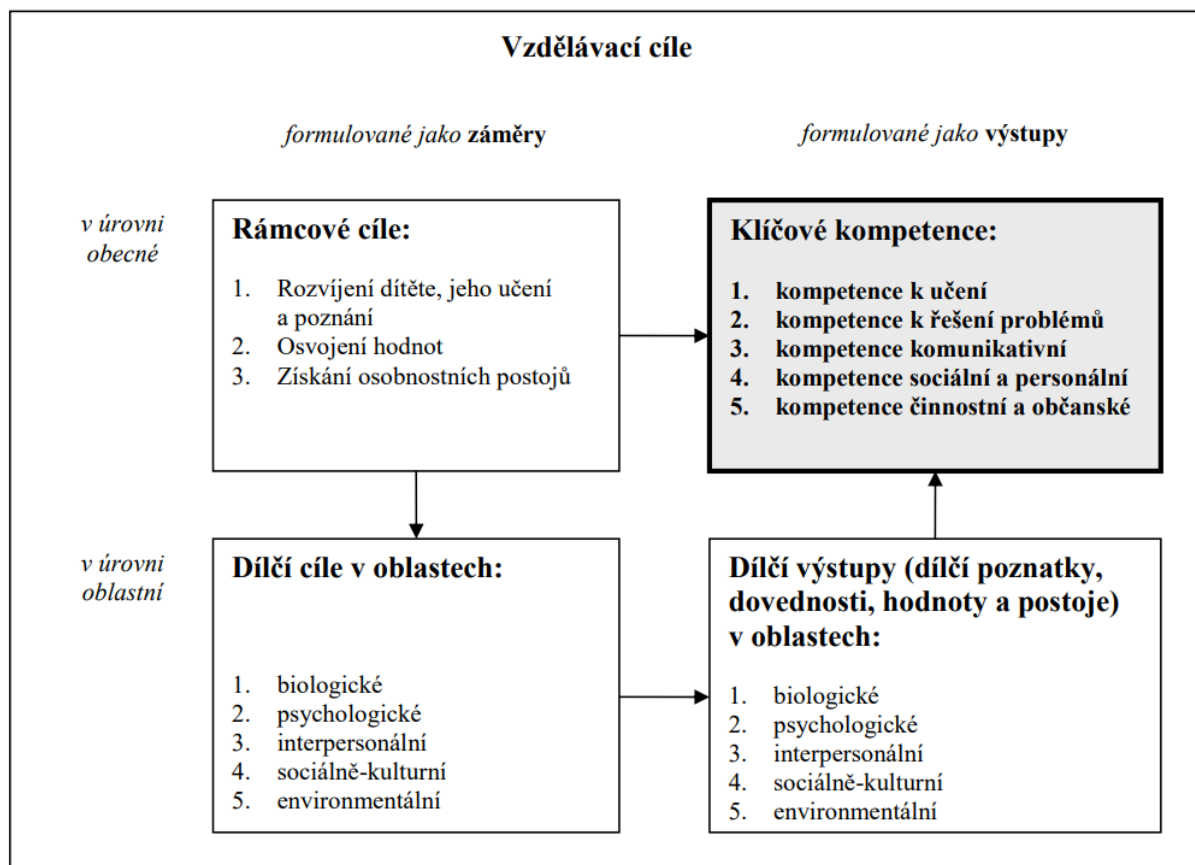
Kurikulum předškolního vzdělávání je zaneseno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Rámcové vzdělávací programy vycházejí ze strategie vzdělávání a formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání. Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je podle RVP PV zejména:

- doplňovat a podporovat rodinnou výchovu,
- v úzké vazbě na rodinu pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů,
- poskytovat dítěti odbornou péči,
- aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání,
- usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu,
- rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu,

- napomáhat mu v chápání okolního světa,
- motivovat je k dalšímu poznávání a učení,
- učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané,
- maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dítěte a umožnit dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení,
- předškolní vzdělávání plní i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dětem nadaným. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, online, s. 6-7)

RVP PV stanovuje rámcové cíle, které vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání, dále klíčové kompetence, které představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti. Dílčí cíle pak vyjadřují konkrétní záměry a dílčí výstupy jsou poznatky, dovednostmi, postoji a hodnotami, které dílčím cílům odpovídají. Tyto cílové kategorie jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují (viz schéma č. 1).

Schéma č. 1: Vzdělávací cíle definované v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, online, s. 9)



Obsah předškolního vzdělávání je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou nazvány:

- Dítě a jeho tělo (biologická): podpora růstu, tělesné zdatnosti, sebe obslužné dovednosti a zdravé životní návyky;
- Dítě a jeho psychika (psychologická): podpora psychické zdatnosti a odolnosti, rozvoj intelektu, řeči a poznávacích procesů;
- Dítě a ten druhý (interpersonální): podpora utváření vztahů a obohacení vzájemné komunikace;
- Dítě a společnost (sociálně-kulturní): uvedení dětí do společnosti, do světa kultury i materiálních a duchovních hodnot;
- Dítě a svět (environmentální): podpora znalostí dítěte o okolním světě a o vlivu člověka na okolní prostředí. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, online).

Zejména sociální a personální kompetence a činnostní a občanské kompetence pomáhají rozvíjet dítě ve zdravou osobnost, s prosociálním chováním, která se nechová rizikově k sobě ani vůči svému okolí. Učí např. odpovědnosti za své činy, uvědomovat si práva svá i práva druhých, být tolerantní, chápat, že nespravedlnost a násilí není vhodným prostředkem k dosažení cílů a také učí mj. bránit se projevům násilí jiných osob. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, online, s. 11-12) Je zřejmé, že kurikulum předškolního vzdělávání i definované klíčové kompetence významně podporují zdravý všestranný vývoj dítěte a vytváří z **mateřské školy centrum nespecifické primární prevence**.

Také autorky Klementová a Sychrová (2020, s. 19) upozorňují na preventivní potenciál předškolního kurikula: „...všechny klíčové kompetence obsažené v RVP PV jsou v tématu prevence rizikového chování důležité. Je však také zřejmé, že některé z nich jsou pro realizaci prevence rizikového chování velmi podstatné... Při tvorbě ŠVP tedy doporučujeme při definování těchto klíčových kompetencí navrhnout konkrétní formy a metody práce, které vedou k rozvoji těchto kompetencí, respektive dovedností či postojů.“ Na základě RVP PV škola vypracovává školní vzdělávací program (ŠVP). Pokud má mateřská škola více tříd, pak každá třída má vypracovaný individuální třídní vzdělávací plán; TVP se mohou lišit například způsobem plnění aktivit.

2 Rizikové chování dětí předškolního věku

Pojem rizikové chování v českém školním prostředí v posledních letech „zdomácněl“ a plně nahradil dříve užívané označení sociálně patologické jevy. Jako rizikové chování

považujeme takové chování, které vytváří riziko poškození zdraví jedince, jeho okolí či celé společnosti (zdraví chápeme v jeho bio-psycho-sociálním rozměru). Gestorem v oblasti primární prevence je v českém prostředí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které stanovuje strategie prevence rizikového chování na určité období. Aktuálně platná je Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027, která vymezuje základní typy rizikového chování následovně:

1. Agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, domácí násilí, krizové situace spojené s násilím, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie, krádeže, loupeže, vydírání, vyhrožování,
2. záškoláctví,
3. závislostní chování, užívání různých typů návykových látek, netolismus, gambling,
4. rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů,
5. spektrum poruch příjmu potravy,
6. negativní působení sekt,
7. sexuální rizikové chování. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019, online).

Rizikové chování je velmi široká kategorie, neboť zahrnuje nekázeň při vyučování, vandalismus, ale také závažné projevy agresivního chování, jako je šikana nebo sebevražedné chování. Příčiny rizikového chování jsou multifaktorové, můžeme je spatřovat v osobnosti dítěte, v jeho rodině, ve škole, ve vrstevnické skupině, lokálním prostředí, či v působení médií. Zásadním činitelem při formování osobnosti dítěte je rodina. Úplná a stabilní rodina má předpoklady pro to, aby v ní vyrůstala harmonicky se vyvíjející osobnost. Poslední dobou se pojetí klasické rodiny narušuje tím, že velmi často dochází k rozvodům a rozvratu rodiny či opuštění rodiny jedním z jejích členů. V takové rodině se setkáváme s emocionálním selháním, s nenávisť partnerů, se sporem o výchovu dětí. (např. Mühlpachr, 2008) Děti z rodin zasažených rozvodem mohou prožívat tuto situaci velmi intenzivně; odborníci v této souvislosti stále častěji hovoří o traumatizovaných dětech. Traumatizované dětství se může projevit nejen zhoršeným duševním zdravím, ale také výskytem rizikového chování.

Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) každý rok vydává výroční zprávu o stavu a vývoji vzdělávacího systému v České republice za stanovené období. Poslední roky je součástí také hodnocení stavu prevence rizikového chování v předškolním, základním a středním vzdělávání. Dokument tak přináší aktuální informace o stavu a vývoji rizikového chování a jeho prevence, zejména v kontextu školního poradenského systému. Výroční zprávy ČŠI reflektují prevenci rizikového chování v předškolním, primárním i sekundárním vzdělávání. Od školního roku

2015/2016 je součástí každé výroční zprávy také kapitola prevence a výskyt rizikového chování dětí, a to v předškolním i školním vzdělávání (v tomto roce vyšla také tematická zpráva obsahující mj. výskyt a prevenci šikany). Za důležitou součást pokládáme právě oblast předškolního vzdělávání, neboť informací o výskytu rizikového chování a jeho prevenci máme k dispozici poskrovnu.

Tab. č. 1: Výskyt rizikového chování v MŠ – podíl škol (v %) (Česká školní inspekce, 2023, online, s. 35.)

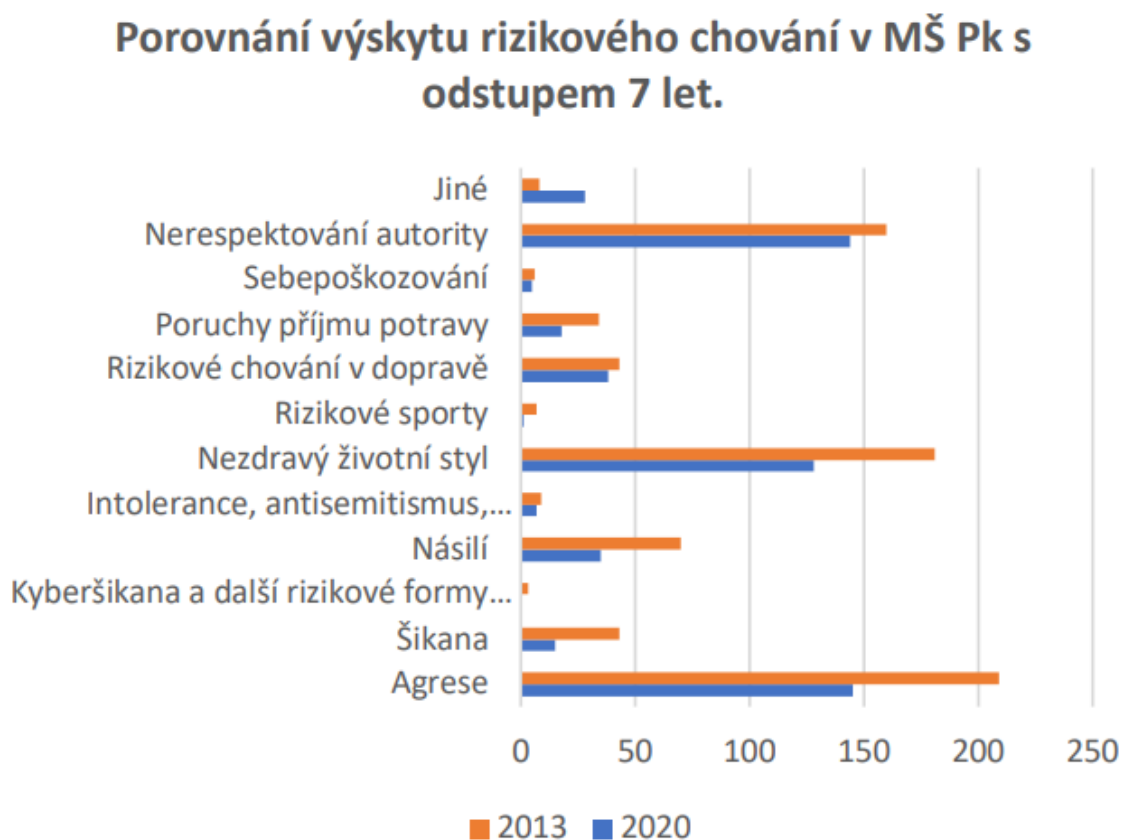
Podíl škol s výskytem rizikového chování	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	9,3	12,5	10,0
Nevhodné verbální chování vůči pedagogovi	6,3	5,2	5,8
Poškozování majetku, vandalismus	2,3	5,2	3,6
Šikana	2,3	3,2	2,9
Jiné	1,5	1,8	1,6
Nadměrné/nevhodné/problémové užívání technologií (internet, hry, mobil)	-	2,6	1,5

Ve školním roce 2022/2023 byly zaznamenány tyto projevy rizikového chování předškolních dětí: izolované případy agrese a násilí (10 % škol) a nevhodné verbální chování vůči učitelům (6 % škol). Z rozhovorů s řediteli a učiteli vyplývá, že na chování dětí má značný vliv problematické rodinné prostředí a výchovný styl, sociokulturní rozdíly, vyšší počet dětí s výchovnými problémy nebo poruchami chování a dětí s jazykovými bariérami. Preventivní aktivity v školách zahrnují nástroje pro posilování sociálních dovedností mezi rodinou a školou, neboť kvalitní spolupráce s rodinou a týmová práce jsou klíčové pro zdravé školní prostředí. Během školního roku jsou organizovány různé akce pro podporu spolupráce. (Česká školní inspekce, 2023, online).

Významný výzkumný počín nabízí autorky Klementová, Sychrová (2020); šetření proběhlo v rámci projektu dotačního titulu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) Podpora primární prevence v Pardubickém kraji 2020. Součástí výzkumného šetření byla mj. analýza celkem 88 ŠVP dostupných na webových stránkách mateřských škol v Pardubickém kraji. Z analýzy vyplynulo, že mateřské školy se ve svých ŠVP nejvíce zaměřují na prevenci poruch příjmu potravy, a dále na prevenci závislostí na alkoholu a tabáku, nejméně často pak na hazardní hraní a kyberšikanu. Prevence je realizována nejčastěji prostřednictvím sociálního, kooperativního, prožitkového a situačního učení, využívány jsou ukázky, dramatizace, nebo práce s pohádkami, aktivity probíhají prostřednictvím plaveckých výcviků,

na výletech, na dopravním hřišti apod. Mateřské školy často spolupracují s hasiči, policií, základními školami, divadly, knihovnami apod. Podle šetření se mateřské školy nejčastěji setkávají s nerespektováním autorit, s nezdravým životním stylem a agresí (viz graf 1). Funkce školního metodika prevence je ve zkoumaných mateřských školách spíše výjimečná. Preventivní program má vytvořeno 88 % mateřských škol daného kraje, i přesto, že preventivní program by podle současné legislativy měly mít vytvořeny i mateřské školy. (Klementová & Sychrová, 2020)

Graf č. 1: Porovnání výskytu rizikového chování v mateřských školách Pardubického kraje s odstupem 7 let (Klementová & Sychrová, 2020, s. 27)



3 Prevence v předškolním vzdělávání

V rámci školské prevence rozeznáváme dva základní typy primární prevence, a to specifickou primární prevenci a nespecifickou primární prevenci. Specifická primární prevence je zaměřena konkrétním cílem aktivity, konkrétním projevem rizikového chování, a dělí se dle cílové skupiny na všeobecnou primární prevenci (cílí na celou populaci), selektivní (cílené skupiny osob ohrožené rizikovým chováním) a indikovanou primární prevenci (jedinci

s vyšším rizikem výskytu rizikového chování, či vybraná skupina, např. třída). Nespecifická primární prevence je zaměřena na zdravý životní styl a představuje soubor i jednorázových aktivit, jako jsou sportovní dny, besídky, divadelní představení apod. Sekundární prevence není typická pro předškolní věk, obsahuje aktivity cílené pro rizikové skupiny jedinců (např. prevence užívání návykových látek u středoškolské mládeže). Terciární prevence pak představuje aktivity směřující na rizikově (sociálně patologicky) se chovající jedince, s cílem minimalizace rizik poškození zdraví. (více např. Miovský, 2010)

Prevence rizikového chování nebývá v českém prostředí typicky spojována s předškolním vzděláváním, i když mnozí odborníci zdůrazňují, že s prevencí je třeba začít již v tomto období. Na tuto skutečnost upozorňují např. Miovský a kol. (2015), kteří konstatují, že rané začátky prevence jsou velice efektivní, ovšem je třeba respektovat věk dítěte. Primární nespecifickou prevencí uskutečňují pedagogové v mateřských školách téměř denně, mnohdy jde o nezáměrné chování, např. o důsledné dodržování pravidel, udržování pozitivního klimatu třídy, uskutečňování činností, které vedou k udržení zdravého životního stylu apod. Klementová a Sychrová (2020) zdůvodňují, že v předškolním období si dítě začíná utvářet své postoje, hodnoty a názory, zároveň je nejvíce ovlivnitelné a je důležité nezanedbat výchovu. I proto by měly být preventivní aktivity směřovány právě do tohoto období, neboť prevence může pomoci vytvořit dítěti vlastní postoje k rizikovému chování. Autoři Čech a Zvoníčková (2017) konstatují, že cílem preventivního působení v tomto věkovém období je zejména to, aby předávané znalosti a dovednosti přetrvaly do dospělosti, a aby se jedinec co nejdéle vyhýbal rizikovému způsobu života. Národní ústav pro vzdělávání stanovuje, že v předškolním věku se prevence orientuje především na vytváření zdravých sociálních a životních návyků. Samotnému zdraví připisuje tu nejdůležitější hodnotu. (Národní ústav pro vzdělávání, 2022, online) Programy prevence u dětí předškolního věku zařazují autoři nejčastěji do nespecifické primární prevence.

V českém prostředí existuje několik certifikovaných primárních preventivních programů, které jsou určeny pro toto vývojové období. Jedná se např. o Zipyho kamarády, metodiku určenou pro děti ve věku od 5 do 7 let. Program je zaměřen na všechny děti bez ohledu na specifické vzdělávací potřeby. Metodika rozvíjí strategie v oblasti zvládání obtížných životních situací, zaměřuje se na rozvoj sociálních dovedností. Obsah je založen na příběhu dvojčat Lenky a Tondy, spolužáků a strašilky Zipyho. Pedagog, či psycholog skrze příběhy, hry a různé aktivity vede děti k nacházení řešení v případě jejich každodenních těžkostí (Duševní zdraví dětí, 2019, online). Tento program nabízí např. organizace E-clinic, z.ú.

Cvičení se Zdravíkem a Jedlíkem je program akreditovaný MŠMT, pro děti ve věku 4-7 let. Zaměřuje se na rozvíjení pohybu, vztahu ke sportu, zdravému životnímu stylu. Program je založen na příběhu o Zdravíkovi a Jedlíkovi, kteří tráví prázdniny u strýce Toma, kde zažívají různá dobrodružství. (Projekt Zdraví dětem, 2024, online)

Kočíčí zahrada je program nespecifické prevence, který se soustředí na rozvoj dovedností pro život. Program je určen zejména pro žáky prvního stupně základních škol, ale je možné ho využít také v předškolním vzdělávání. Program se skládá z dvanácti tematických lekcí, příběhů, které na sebe navazují a cílí na rozvoj sociálních dovedností dětí, podporu zdravého klimatu ve třídním kolektivu a také na elementární prevenci užívání návykových látek. (Miovský a kol., 2015)

Organizace Proxima Sociale o.p.s. nabízí program Primární prevence pro mateřské školy. Hlavním posláním je podpora zdravého životního stylu a předcházení vzniku a rozvoji rizikového chování u dětí v mateřských školách v Praze a Středočeském kraji. Každý tematický blok vychází z pohádky nebo příběhu a na něj navazují další aktivity, například hra s maňásky, práce s omalovánkami či obrázky. (Proxima Sociale, 2023, online)

Návrhy preventivních aktivit obsahuje také Metodický materiál pro předškolní vzdělávání v oblasti prevence rizikového chování (Klementová & Sychrová, 2020). Materiál obsahuje základní teoretický rámec prevence v předškolním vzdělávání, výsledky výzkumného šetření realizovaného v Pardubickém kraji, ale také návrhy preventivních aktivit využitelné právě v předškolním období.

4 Závěr

Mateřská škola hraje klíčovou roli v socializaci dětí v předškolním věku, i když je mnohými stále považována jako pouze přechodné období mezi rodinou a školou. Jako zásadními aspekty se jeví:

1. sociální zkušenosti, skupinové soužití: mateřská škola představuje prostředí, ve kterém se děti učí sociálním dovednostem jako je spolupráce, sdílení, řešení konfliktů, respektu k ostatním apod.; děti se ve školce setkávají s různými osobnostmi, což je připravuje na budoucí vztahy;
2. adaptace jako výzva: děti se přechodem z rodinného prostředí musí adaptovat na nové prostředí mateřské školy, na učitele a spolužáky, na režimová opatření, překonávat překážky, oddalovat či dokonce vzdávat se svých momentálních požadavků a přání – mnohdy se poprvé ve školce setkají děti s tím, že jejich přání a potřeby nejsou vyslyšeny hned, nebo dokonce vůbec;

3. rituály a pravidla: mateřská škola má rituály a pravidla, která děti učí respektovat a dodržovat, což je důležité při začleňování do společnosti; školka může být také prvním místem, který vytváří hranice a mantinely;
4. diagnostický rozměr: odborníci upozorňují, že mnohé problémy v chování dětí školního věku se objevují již v mateřské škole, kde jim nebyla věnována dostatečná pozornost, nebyly adekvátně diagnostikovány a řešeny. Může se jednat o nevhodný styl rodinné výchovy, o prožitá traumata, nebo neurologická onemocnění či poruchy, které vedou k rizikovému či jinak problémovému chování. Včasná diagnostika a vhodná intervence může zásadním způsobem změnit budoucí „školní kariéru“ daného dítěte.

Celkově lze tedy říci, že mateřská škola je klíčovým místem, kde se děti učí sociálním dovednostem a připravují se na budoucí život ve společnosti. Proto je víc než vhodné začlenit do chodu mateřských škol také prevenci rizikového chování, která má v tomto období nejčastěji rozměr nespecifické primární prevence. Autorky (Klementová & Sychrová, 2020, s. 40) na závěr konstatují: *„Často se v předškolním vzdělávání realizují aktivity, které odpovídají svým obsahem primární prevenci, nejsou však nikde ukotveny a mohou být jen nahodilé. I toto je důvod, proč je dobré si ujasnit, co vše v MŠ s dětmi děláme a co z toho, jsou aktivity primární prevence. Nezapomínejme ovšem na skutečnost, že nejsilnějším „učitelem“ je právě osobní vzor, který dětem poskytujeme. Naše chování a postoje, které zaujímáme a děti je od nás přijímají. Buďme tedy dobrými vzory.“*

Literatura

- Čech, O., & Zvoníčková, N. (2017). *Možnosti prevence rizikového chování dětí*. Theia - krizové centrum.
- Česká školní inspekce. (2023). *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023: Výroční zpráva České školní inspekce*. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-vzdelavani-ve-skolnim-roce-2022-2023-%E2%80%93-vyr>
- Duševní zdraví dětí. (2019). *Zipyho kamarádi*. <https://zipyhokamaradi.cz/zipyho-kamaradi/>
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Grada.
- Klementová, J., & Sychrová, M. (2020). *Metodický materiál pro předškolní vzdělávání v oblasti prevence rizikového chování*. https://www.pppuo.cz/soubory/projekty/PPPPK/Methodicky_material_MS.pdf
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada.

- Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Portál.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027*. https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>
- Miovský, M. a kol. (2010). *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.
- Miovský, M. a kol. (2015). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.
- Mühlpachr, P. (2008). *Sociopatologie*. Masarykova univerzita.
- Národní ústav pro vzdělávání. (2022). *Předškolní vzdělávání*. <https://archiv-nuv.npi.cz/t/predskolni-vzdelavani.html>
- Projekt Zdraví dětem. (2024). *Cvičíme se Zdravíkem a Jedlíkem – děti 4 - 7 let*. <https://www.projektzdravidetem.cz/matrska-skola>
- Proxima Sociale. (2023). *Primární prevence v MŠ*. <https://www.proximasociale.cz/res/archive/007/003052.pdf?seek=1663596959>
- Výhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. *Zákony pro lidi*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14/zneni-20240101>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20240101>

Adresa autorky

Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

Česká republika

stanislava.hoferkova@uhk.cz

PŘIPRAVENOST ZAČÍNÁJÍCÍCH VÝCHOVNÝCH PORADCŮ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH A ŠKOL K ŘEŠENÍ ŠIKANY

Preparedness of Guidance Counsellors in Upper Secondary Schools, and Schools to Deal with Bullying

Martin Knytl, Karel Hromadko, ČR

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na téma šikany z pohledu začínajících výchovných poradců, kteří působí na středních školách. Je představeno nejen téma šikany, ale také školní poradenské pracoviště. Z prezentovaných výsledků kvalitativního výzkumného šetření za využití techniky rozhovoru vyplývá individuální úroveň připravenosti k řešení šikany, jak ze strany výchovných poradců, tak i ze strany celého školního poradenského pracoviště a pedagogického sboru. Informanti se také ve většině případů shodují na nízkém sebehodnocení k připravenosti na řešení šikany.

Klíčová slova: šikana, střední škola, výchovný poradce, školní poradenské pracoviště.

Abstract

The contribution is focused on the topic of bullying from the perspective of novice guidance counsellors working in upper secondary schools. Not only is the topic of bullying introduced, but also the school counselling centre. The presented results of a qualitative research investigation using the interview technique show the individual level of readiness to deal with bullying, both on the part of the guidance counsellors and on the part of the whole school counselling department and the teaching staff. Informants also agree in most cases on low self-assessment of their readiness to deal with bullying.

Keywords: bullying, upper secondary school, guidance counsellor, school counselling centre

Úvod

Šikana ve školním prostředí představuje závažný psychosociální problém, který může mít a mívá negativní dopady na psychické a fyzické zdraví především oběti, ale může zasáhnout také další členy skupiny, tedy žáky konkrétní školní třídy. V obecné rovině lze šikanu

charakterizovat jako takové situace, ve kterých je jedinec (oběť) opakovaně vystavován úmyslnému negativnímu chování jiné osoby (nebo osob) a je vytvářena mocenská nerovnost mezi agresorem a obětí. Je možné konstatovat, že šikanu reprezentují čtyři charakteristiky: záměr, opakování, mocenská nerovnováha a negativní dopady (Foody et al., 2017). Řešení šikany proto vyžaduje příslušné znalosti a kompetence poradenských pedagogických pracovníků, kteří jsou součástí školního poradenského pracoviště v každé škole.

Nejblíže k prevenci a řešení školního šikanování mají školní metodici prevence a výchovní poradci. Z toho důvodu je vhodné, aby škola, na které tito poradenští pracovníci působí, napomáhala ke zvýšení jejich pedagogických kompetencí pro prevenci a řešení šikany prostřednictvím dalšího vzdělávání, tematických školení a dalších kurzů. Předkládaný příspěvek je s ohledem na již zmíněné primárně zaměřen na úlohu výchovného poradce v kontextu řešení šikany.

Šikana je již tradičním předmětem pedagogického výzkumu. V dlouhodobém měřítku se tématu šikany a nadřazenému rizikovému chování dětí a mládeže v českém prostředí věnuje Česká školní inspekce. Podle statistik České školní inspekce je prevalence šikany na mírném vzestupu. Při porovnání školního roku 2022/2023 se školním rokem 2015/2016 Česká školní inspekce došla ke zjištění, že šikana v prostředí středních škol se zvýšila ze 60 % na 63 %, kdy nejčastějšími formami šikany mezi žáky jsou verbální projevy šikany a také kyberšikana. Podle ní za vyšším podílem šikany nemusejí být samotné případy šikany, nicméně také vyšší schopnost škol šikanu identifikovat, a tím ji také aktivně řešit (Spitzerová et al., 2023).

Současným problémem není pouze tzv. tradiční šikana, ale také šikana v kyberprostoru neboli kyberšikana. Prostřednictvím digitálních technologií a negativních psychologických aspektů kyberprostorů, které popisují např. J. Suler (2004) a L. Hulanová (2012), mezi něž patří anonymita, flexibilita identity a disinhibice neboli opadnutí zábrán, dochází k širšímu spektru možností, jak může šikana „oslovit“ větší množství žáků, rozšířit počet obětí, ale také k tomu, že řešení šikany se stává stále náročnějším úkolem.

Ačkoliv je povědomí o výskytu šikaně vyšší, mnoho školních a školských institucí stále nemá dostatečně připravené vzdělávací programy zaměřené na řešení a prevenci šikany. Nejedná se pouze o tento problém, jde také o vhodnou práci s oběťmi, které leckdy nechtějí šikanu nahlásit, ať už z důvodu stigmatizace nebo horších důsledků následků ze strany agresora.

1 Školní poradenské pracoviště a výchovný poradce v kontextu šikany

Smyslem škol není pouze vzdělávat a vychovávat žáky. Školy a školská zařízení mají dbát také na bezpečnost a ochranu zdraví žáků, kteří daná zařízení navštěvují. Tuto potřebuje

definuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, který v ustanovení § 29 odst. 1 uvádí: „Školy a školská zařízení jsou při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb povinny přihlížet k základním fyziologickým potřebám dětí, žáků a studentů a vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů.“ (Zákon č. 561/2004 Sb.) Daná povinnost se nevztahuje pouze na učitele, ale také na další pedagogické pracovníky, mezi které se řadí i poradenští pedagogičtí pracovníci. Tito pracovníci jsou v drtivé většině případů sdruženi do tzv. školního poradenského pracoviště (ve zkr. ŠPP).

Školní poradenské pracoviště je místem ve škole, jehož cílem je poskytování poradenských služeb ve škole zaměřených na oblast výchovnou a kariérovou, ale také na oblast preventivní. Poradenský tým je složen z ředitele školy, výchovného poradce a školního metodika prevence. Nedílnou součástí jsou také třídní učitelé a učitelé. Tým poradců může být také rozšířen o pozice školního psychologa a školního speciálního pedagoga, je-li to v možnostech konkrétní školy (srov. s Národní pedagogický institut, 2018a).

Poradenské služby ve škole jsou vymezeny vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Do těchto služeb se řadí:

- a) poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami;
- b) sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření;
- c) prevence školní neúspěšnosti;
- d) kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění;
- e) podpora vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami;
- f) podpora vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných;
- g) průběžná a dlouhodobá péče o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení;
- h) včasná intervence při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,
- i) předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace;
- j) průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou;
- k) metodická podpora učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy;

- l) spolupráce a komunikace mezi školou a zákonnými zástupci;
- m) spolupráce školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními (§ 7 odst. 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb.).

S ohledem na výskyt šikany patří mezi důležité poradenské pracovníky školní metodik prevence, který má prevenci a řešení tohoto jevu v kompetenci. Přestože standardní činnosti výchovného poradce nezahrnují řešení šikany, i on se na ni spolu se školním metodikem prevence částečně podílí. Jak vyplývá z výzkumu České školní inspekce, až 58,8 % výchovných poradců ze středních škol poskytují školním metodikům prevence metodickou podporu (Spitzerová et al., 2023). V daném kontextu je tedy zapotřebí uvést, že i připravenost a kompetentnost výchovných poradců je velmi zásadní věcí pro řešení a následné vyřešení šikany (Zatloukal et al., 2023).

Šikana má široké spektrum negativních důsledků, které se mohou projevat jak v krátkodobém, tak dlouhodobém horizontu. Krátkodobé efekty zahrnují pocity úzkosti, strachu a deprese, zatímco dlouhodobé dopady mohou vést k nízkému sebevědomí, posttraumatické stresové poruše a zvýšenému riziku sebevražedného chování. Výchovní poradci, kteří jsou schopni rozpoznat a adekvátně reagovat na šikanu, mohou významně přispět k ochraně žáků před těmito negativními důsledky (Zatloukal, 2023).

Schopnost včasného rozpoznání a rychlé intervence je pro výchovné poradce klíčová. Rychlá reakce na příznaky šikany může zabránit eskalaci problémů a zmírnit negativní dopady na oběti. To zahrnuje schopnost efektivně komunikovat s oběťmi, identifikovat agresory a implementovat vhodná opatření k řešení situace.

Šikana má komplexní dopady nejen na oběti, ale i na agresory, kteří často čelí vlastním problémům různé povahy. Výchovní poradci mohou poskytnout podporu oběma stranám, pomáhají obětem zotavit se a pracují s agresory na změně jejich chování a zvládnání emocí. Tímto způsobem přispívají k celkovému zlepšení mezilidských vztahů ve škole. Kompetentní a kvalifikovaný výchovný poradce je tedy důležitou součástí školního poradenského pracoviště a školy jako takové. Napomáhá vytvářet podpůrné školní prostředí a podněcuje žáky k vlastnímu úspěchu a uplatnění (Národní pedagogický institut, 2018b).

Pro adekvátní řešení šikany slouží výchovným poradcům nejen kvalifikační vzdělávání a další odborné kurzy, nýbrž i strategické a koncepční dokumenty Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR. Do těchto dokumentů patří:

- *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027;*

- *Akční plán realizace Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2023–2025;*
- *Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních;*
- *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, konkrétně přílohy 6 (Školní šikana) a 7 (Kyberšikana a další formy kybernetické agrese).*

Metodický pokyn k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních hraje velmi velkou roli vůči šikaně. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy jasně ukotvilo, že škola má ohlašovací povinnost při výskytu šikany v případech, kdy dojde k jednání, které naplňují znaky přestupku nebo trestného činu, a musí se obrátit na Policii České republiky. Dojde-li k šikaně v průběhu vyučování, škola to musí oznámit zákonnému zástupci agresora a oběti. Existuje-li z důvodu šikany riziko ohrožení jednoho nebo více žáků, škola tuto skutečnost ohlašuje orgánu sociálně právní ochrany dětí (Právnická fakulta Univerzity Karlovy, 2024).

2 Výzkumné šetření zaměřené na připravenost začínajících výchovných poradců a školy k řešení šikany

Jak již bylo zmíněno, pro vhodné řešení šikany je zapotřebí adekvátní připravenost příslušných poradenských pedagogických pracovníků a školy jako celku. Z toho důvodu bylo zrealizováno kvalitativně orientované výzkumné šetření u začínajících výchovných poradců. V rámci kvalitativního přístupu byla použita metoda dotazování a technika polostrukturovaného rozhovoru.

Výzkumným problémem celého šetření byly znalosti a zkušenosti začínajících výchovných poradců s řešením šikany mezi žáky středních škol. Cílem bylo tedy zjistit dané znalosti a zkušenosti. Pro účely tohoto příspěvku jsou představeny vybrané výsledky šetření zaměřené na připravenost začínajících výchovných poradců na řešení středoškolské šikany. Pro danou část výzkumného šetření byla stanovena tato dílčí výzkumná otázka: *Jak hodnotí začínající výchovní poradci vlastní připravenost a připravenost školy k řešení šikany?* Dílčí výzkumná otázka byla saturována těmito tazatelskými otázkami:

- *TO 1: Jak hodnotíte vlastní připravenost na řešení šikany?*
- *TO 2: Jak hodnotíte připravenost školního poradenského pracoviště na Vaší škole k řešení šikany?*
- *TO 3: Jak hodnotíte připravenost pedagogického sboru na řešení šikany?*

Výzkumný soubor tvoří začínající výchovní poradci z různých koutů České republiky, kteří se v době realizace rozhovorů (prosinec 2023) účastnili kvalifikačního vzdělávání pro výchovné poradce na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Výzkumný soubor lze tedy považovat za typ dostupného výběru. Složení výzkumného souboru je součástí následující tabulky (viz Tabulka 1).

Tabulka 1 *Stručná charakteristika informantů*

Označení informanta	Pohlaví informanta	Druh školy	Délka výkonu výchovného poradce
I1	Žena	Gymnázium	1 rok
I2	Žena	Gymnázium a odborná škola	4 roky
I3	Žena	Gymnázium	0,5 roku
I4	Muž	Střední odborná škola	1 rok
I5	Žena	Odborné učiliště	1,5 roku

Před zahájením samotných rozhovorů byli informanti seznámeni s účelem výzkumného šetření, ale také s jeho etickou rovinou. Všichni informanti souhlasili s pořízením nahrávky rozhovoru za účelem jeho následného písemného a výzkumného zpracování. Výsledky šetření byly zpracovány prostřednictvím metody otevřeného kódování.

2.1 Výpovědi informantů

Ve vztahu k dílčí výzkumné otázce „*Jak hodnotí začínající výchovní poradci vlastní připravenost a připravenost školy k řešení šikany?*“ je vhodné uvést, že připravenost vzdělávacího prostředí je klíčovým faktorem v oblasti prevence a řešení šikany. Škola jako celek musí systematicky přistupovat k dané problematice a vypracovávat efektivní opatření na ochranu svých žáků. To zahrnuje nejen stanovení jasných pravidel a postupů, ale také kultivaci prostředí k respektu a toleranci.

Školní poradenská pracoviště hrají klíčovou roli v poskytování podpory žákům v obtížných situacích, včetně šikany. Jejich připravenost měřená dostupností, odborností a efektivitou je nezbytná pro úspěšné řešení případů šikany. Zajištění, aby tito profesionálové měli dostatečné znalosti o prevenci a intervenčních strategiích, je nedílnou součástí celkového přístupu k bezpečnému vzdělávacímu prostředí.

Pedagogický sbor hraje také klíčovou roli v prevenci šikany. Je důležité, aby učitelé byli informováni a vybaveni nástroji k identifikaci případů šikany a adekvátnímu zasahování. Profesionální rozvoj pedagogického sboru by měl zahrnovat školení v oblasti řešení konfliktů, komunikace a vytváření podpůrného prostředí pro všechny žáky.

Celkově lze říct, že připravenost škol na prevenci a řešení šikany spočívá ve vzájemné souhře mezi jasnými politikami, efektivními školními poradenskými pracovišti a dovednostmi pedagogického sboru. Tento komplexní přístup umožňuje vytvořit bezpečné a podporující prostředí, které napomáhá vývoji celkového blaha a úspěchu žáků.

TO 1: Jak hodnotíte vlastní připravenost na řešení šikany?

Otázka, zda jsou výchovní poradci dostatečně připraveni čelit a efektivně řešit situace šikany, představuje klíčový aspekt v poskytování podpory žákům. Více než polovina výchovných poradců se cítí kompetentně a myslí si, že jsou připraveni na možný výskyt šikany. „*Doufám ve svou kompetenci, nějakou zkušenost už mám.*“ (I1) „*Cítím se kompetentně, jsem bývalá pracovnice vězení a mám kurz adiktologie.*“ (I5)

Ačkoliv jsou všichni informanti výchovnými poradci, každý z nich má jinou délku působení. Proto dva informanti odpověděli, že se zatím necítí dostatečně kompetentně. „*Zkušenosti mám zatím malé, takže se necítím dosti kompetentní.*“ (I3) „*No, asi záleží na situaci, ale myslím si, že mám ještě špatnou připravenost.*“ (I4)

Práce výchovného poradce je opravdu náročná, musí se orientovat v mnoha skutečnostech. Vzdělává se z metodik a jiných pokynů, ale i z vlastních zkušeností. Každý má zkušenosti jiné, a každý samozřejmě působí jako výchovný poradce odlišnou dobu, proto je důležité získávat zkušenosti nejen na své škole, ale i na dalších seminářích.

TO 2: Jak hodnotíte připravenost školního poradenského pracoviště na Vaší škole k řešení šikany?

Školní poradenská pracoviště hrají klíčovou roli v podpoře žáků a vytváření bezpečného prostředí v rámci školního života. Otázka, zda jsou tato pracoviště dostatečně připravena na efektivní řešení problémů spojených se šikanou, představuje podnětný aspekt pro analýzu a zdokonalení jejich fungování.

Každý z výchovných poradců má na své škole metodika prevence, ale u mnoha informantů je více členů školního poradenského pracoviště, může to být školní psycholog: „*No, my máme i svého školního psychologa.*“ (I1), kariérní poradce: „*My máme i svého kariérního poradce, ten v nějakých chvílích také dosti pomáhá i při řešení šikany, občas to dítě je samo*

ztracené, že neví, co chce dělat, a závidí ostatním, že třeba ví, co v životě chtějí být.“ (I5), ale hlavní je také školní metodik prevence: *„My máme jen metodičku.“* (I4), *„No docela dobrý, ale máme jen metodika prevence.“* (I3)

Některé školy informantů mají hodně členů školního poradenského pracoviště, ať je to školní psycholog, školní metodik prevence, školní speciální pedagog nebo kariérní poradce. Jedna informantka dokonce uvedla i velmi těsnou spolupráci s pracovníky orgánu sociálně právní ochrany dětí.

TO 3: Jak hodnotíte připravenost pedagogického sboru na řešení šikany?

Připravenost pedagogického sboru k řešení šikany je zásadní pro vytvoření bezpečného školního prostředí. Vyžaduje odbornou přípravu v oblasti šikany, schopnost vytvářet bezpečné klima a aktivní práci na preventivních programech.

Navzdory důležitosti připravenosti pedagogického sboru, výchovní poradci odpovídali spíše negativně. Jedním z odůvodnění, proč hodnotí špatnou připravenost bylo: *„Jedná se o to, že máme starší kantory, kteří to moc nechtějí řešit.“* (I4) Další důvodem bylo, že *„ne, že by nebyli připraveni, ale spíše si nejsou jisti, jak to řešit,“* (I3) nebo *„spíše to přenechají výchovnému poradci, nechtějí to řešit.“* (I2) Informantka 1 si nebyla jistá, jak jsou její kolegové připravení, a doplnila to o to, že *„častěji se jedná spíš o deprese než o tu šikanu.“*

Jedna odpověď byla velmi kladná, informantka v ní sdělila, že *„připravenost je opravdu dobrá, hned pracuji s výchovným poradcem, s metodičkou a s asistentkou kriminality.“* (I5)

2.2 Stručné shrnutí dílčí výzkumné otázky

Všechny tři otázky byly pro informanty náročnější povahy. Museli se zamyslet jak nad sebou samými, tak i nad svými kolegy, se kterými spolupracují. Náročné bylo zejména sebehodnocení, kdy několik z nich uvedlo, že se ještě necítí dosti kompetentní. Většina z nich mluvila ve smyslu *„ze zkušenosti si myslím...“* S ohledem na uvedené byl pro odpovědi TO 1 stanoven kód takto: **„zkušenost jako klíč k připravenosti.“** Informanti, kteří odpověděli, že se cítí kompetentně a hodnotí svou připravenost pozitivně, mají už o něco delší praxi v působení v roli výchovných poradců, přestože je lze považovat ještě za začínající výchovné poradce.

Školní poradenské pracoviště může klíčovým způsobem přispět k řešení šikany tím, že poskytuje individuální psychosociální podporu obětem i agresorům. Jeho role spočívá v identifikaci příčin šikany, nabízení preventivních opatření, organizaci vzdělávacích aktivit na téma prevence šikany a spolupráci s učiteli, rodiči a žáky pro vytváření bezpečného a inkluzivního školního prostředí. Bohužel ne na všech školách mohou být školní psychologové,

školní speciální pedagogové, školní metodici prevence, speciální pedagogové – etopedi atd. Právě absence zmíněných odborníků je na škole u informantů 3 a 4, kteří mají pouze školní metodiky prevence. Informanti 1, 2 a 5 mají školního psychologa a školního metodika prevence. Členem školního poradenského pracoviště u informantky 2 je navíc kariérní poradce a školní speciální pedagog. Všichni informanti se shodli, že kdyby to bylo možné, a měli by více kolegů, jednalo by se o dost lepší stav. Současně by měli jistější oporu v situacích, kam jejich kompetentnost nezasahuje. Pro TO 2 byl stanoven kód: „**více kolegů specialistů jako cesta k lepší úspěšnosti.**“

Znalost postupů při řešení šikany je pro pedagogy velmi důležitá. Podle zákona č. 561/2004 Sb., pedagogové mají povinnost zajistit bezpečné a příznivé prostředí pro vzdělávání a rozvoj žáků. Bohužel z uvedeného výzkumného šetření vyplývá, že na třech školách informanti zhodnotili pedagogy jako nekompetentní k tomu, aby řešili šikanu. Řešením pověřují výchovného poradce. Jedna informantka odpověděla, že si není úplně jistá, jak by šikanu kolegové řešili, nicméně se ani nezminila o tom, že by její kolegové nebyli připraveni. Pozitivní odpověď sdělila informantka 5, podle které se kolegové problémem ihned zabývají a jdou ho hned oznámit výchovnému poradci a školnímu psychologovi. Pro TO 3 byl na základě odpovědí informantů stanoven kód: „**nízká připravenost a delegování problému.**“

Závěr

Příspěvek se zaměřil na téma šikany pohledem středoškolských výchovných poradců, které lze v určitém ohledu považovat za začínající výchovné poradce. Ústředním tématem byl výňatek výzkumného šetření, který se orientoval na dílčí výzkumnou otázku v tomto znění: „*Jak hodnotí začínající výchovní poradci vlastní připravenost a připravenost školy k řešení šikany?*“

Úkolem této otázky bylo zjistit, zda se oslovení výchovní poradci cítí být kompetentními k řešení šikany. Dále také, zda si myslí, že jejich školní poradenské pracoviště je také připraveno k onomu řešení šikany, a v neposlední řadě, jak hodnotí připravenost pedagogického sboru na řešení šikany.

Na tazatelskou otázku, jak hodnotí výchovní poradci vlastní připravenost na řešení šikany, byly odpovědi kladné až na dva informanty. „*Doufám ve svou kompetenci, ale poradím se vždy se školní psycholožkou.*“, „*Snažím se jít přes své zkušenosti, vyslechnu a reaguju.*“, „*Cítím se kompetentně, pomohla mi k tomu bývalá práce ve věznici, nebo kurz adiktologie.*“ Další zmínění informanti odpověděli spíše záporně. Buď odpověděli, že mají ještě málo zkušeností, nebo by záleželo na dané situaci.

Náročnost práce výchovného poradce je opravdu vysoká. Výchovní poradci musejí mít adekvátní vzdělání a být vybaveni potřebnými znalostmi a dovednostmi k vytvoření a aplikaci metod a strategií k řešení šikany. Existuje několik programů, které nabízejí vzdělávání pro výchovné poradce. Výchovný poradce může absolvovat kurzy krizové intervence, sociálně psychologické cvičky, nebo například program *Minimalizace šikany* pro výchovné poradce od vzdělávacího institutu AISIS, z. ú.

Druhá prezentovaná tazatelská otázka se zaměřila na zhodnocení připravenosti jejich školního poradenského pracoviště. Odpovědi byly různorodé, jelikož každá škola disponuje jinými specialisty. Na jedné škole byl kromě výchovného poradce ještě školní psycholog, školní speciální pedagog a školní metodik prevence, na druhé škole školní metodik prevence, kariérní poradce a školní psycholog. Na třetí a čtvrté škole je přítomen pouze školní metodik prevence. Na poslední škole je školní metodik prevence, školní psycholog, asistent kriminality, ale potažmo také zástupci orgánu sociálně právní ochrany dětí.

Z výpovědí informantů lze dojít k názoru, že ne každá škola má dostatek specialistů. Informanti jsou s touto skutečností nespokojeni, jelikož by chtěli mít ve své škole více specialistů, než mají v této chvíli. Podle výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2022/2023 disponuje skoro každá střední škola výchovnými poradci a metodiky prevence. Na všechny střední školy (1 316) vychází pouze 7,5 % školních speciálních pedagogů (cca 99 škol), 28,9 % školních psychologů (cca 380 škol) a 0,8 % sociálních pedagogů (11 škol).

Poslední tazatelská otázka byla zaměřena na zhodnocení připravenosti pedagogického sboru na školách výchovných poradců k řešení šikany. Až na jednu informantku odpověděli ostatní informanti negativně. Podle výchovných poradců kolegové spíše přenechávají problematiku šikany výchovnému poradci, protože ji nechtějí řešit. Další odpověď spočívala v nejistotě, nevědí, jak by kolegové šikanu řešili nebo to odůvodnili tím, že na středních školách jsou spíše starší kantoři.

Už podle zmiňovaného zákona 561/2004 Sb., jsou pedagogové povinni udržovat bezpečné prostředí a pokud mají podezření nebo jsou svědky šikany, musejí ji aktivně řešit. Navíc již od roku 2016 existuje metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikany mezi žáky škol a školských zařízení, kde je přesně uvedeno, jak pedagogové musí postupovat při šikaně.

Z uvedeného vyplývá, že připravenost výchovných poradců, ale i pedagogických sborů je velice individuální. Jelikož lze vnímat rezervy v pedagogických kompetencích k řešení šikany, je nutné nejen další vzdělávání v oblasti šikany a dalších forem rizikového chování žáků, ale také posilování spolupráce mezi kantory na jednotlivých školách.

Chtějí-li školy disponovat vynikajícími a kompetentními pedagogy, mohou využít širokou škálu kurzů a vzdělávacích akcí, které je uvedou do problematiky šikany, prohloubí jejich znalosti a dovednosti potřebné k rozpoznání, řešení, ale především k prevenci šikany v jejich škole. Přidanou hodnotou je i to, že proškolení a stále se vzdělávající pedagogové přispívají k lepší spolupráci mezi učiteli, s vedením školy, rodiči a komunitou. Společná znalost a jednotný přístup k řešení šikany zajišťují, že všechny zúčastněné strany pracují koordinovaně a efektivně. To zahrnuje nejen sdílení informací a konzultace, avšak i společné plánování preventivních a intervenčních strategií.

Literatúra

- Foody, M., Samara, M., & O'Higgins Norman, J. (2017). Bullying and cyberbullying studies in the school-aged population on the island of Ireland: A meta-analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 87(4), 535–557. <https://doi.org/10.1111/bjep.12163>.
- Hulanová, L. (2012). *Internetová kriminalita páchaná na dětech: psychologie internetové oběti, pachatele a kriminality*. Triton.
- Národní pedagogický institut (2018a). *Školní poradenské pracoviště*. Inkluze v praxi. <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1149-povinnosti-skolniho-poradenskeho-pracoviste>.
- Národní pedagogický institut (2018b). *Výchovný poradce*. Inkluze v praxi. <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1808-vychovny-poradce>.
- Právnická fakulta Univerzity Karlovy (2024). *Šikana ve škole a trestní právo*. Trestni-rizeni.com. <http://www.trestni-rizeni.com/dokumenty/sikana-ve-skole-a-trestni-pravo>.
- Spitzerová, M., Pavlas, T., Andrys, O., Zatloukal, T., Suchomel, P., Pražáková, D., & Hamberger, T. (2023). *Hodnocení rizikového chování žáků základních a středních škol se zaměřením na oblast kyberšikany: tematická zpráva*. Česká školní inspekce.
- Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology and Behavior*, 7(3), 321–326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>.
- Zatloukal, T. (2023, 14. března). *Více než polovina dětí se ve škole setkává s šikanou, oběťmi jsou i kantoři*. iDnes.cz. https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/kybersika-sikana-deti-socialni-site-internet-skoly-nebezpeci.A230314_095248_domaci_imat.
- Zatloukal, T., Beneš, T., Basl, J., Bláhová, A., Borkovcová, I., Colledani, M., Čámský, P., Dabalová, L., Dvořák, D., Erhart, J., Folwarczný, R., Fürstová, A., Guziurová Tomiczková, G., Hedvíková, E., Hlásenská, I., Holomek, J., Chaloupková, P., Janošek, L., Jíšová, M., ...

Žilka, L. (2023). Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023: výroční zpráva České školní inspekce. Česká školní inspekce.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Adresa autorov

PaedDr. Bc. Martin Knytl, MBA, MCS

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III

Česká republika

martin.knytl@uhk.cz

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8095-168X>

Bc. Karel Hromadko

student navazujícího magisterského programu Sociální pedagogika

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III

Česká republika

karel.hromadko@uhk.cz

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-5542-638X>

SPECIFIKA VE VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE VE VYLOUČENÉ LOKALITĚ

Kateřina Krupková, Marek Herel, ČR

Abstrakt

Cílem příspěvku je identifikovat výzvy ve vzdělávání romského etnika optikou učitelů na základní škole, která se nachází ve vyloučené lokalitě. Nejprve je představena zvolená minorita v kontextu českého prostředí a následně je pozornost upřena na samotný výzkum, který se uskutečnil kvalitativní strategií metodou polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy. Záměrem je přiblížit aktuální problémy romských žáků, které mají svůj původ v rodinném zázemí, nízké motivaci k dochození základní školy i vzájemném vztahu majority a minority.

Klíčová slova: Romové, základní škola, vzdělávání Romů, specifika ve vzdělávání, vyloučená lokalita.

1 Úvod do zvolené problematiky

Romští žáci čelí mnoha výzvám v oblasti vzdělávání, které jsou často způsobeny komplexními sociokulturními faktory. Tyto faktory jsou objektivně popisovány a analyzovány v literatuře, která je následně využita k formulaci výzkumného rámce tohoto příspěvku. Jedním z charakteristických rysů Romů je rodina, od které se odvíjí i specifika romských dětí ve škole. Romská rodina je typicky mnohočetná, což znamená, že jedinec nikdy není osamocený a má možnost konzultovat svá rozhodnutí s ostatními (Knejp a Kaleja, 2009). To může mít zásadní vliv na jeho úspěchy ve škole. Problém může představovat absence soukromí a majetku. Stává se, že si děti školou povinně půjčují školní pomůcky jako je pravítko, tužka atd. V romských domácnostech je méně knih a kreslicích potřeb, a také je zde méně intelektuálních podnětů. Romské děti mnohdy projevují určité vzdělávací nedostatky, jako je špatná soustředěnost, krátkodobá pozornost, pasivní přijímání informací a nedostatek motivace, což může vést k absenci radosti z dokončených úkolů. Na druhou stranu se v romské kultuře objevují i pozitivní faktory, jako je muzikalita, spontaneita a estetické cítění (Unucková, 2007).

Romští žáci se v rámci školního prostředí často řadí mezi sociálně znevýhodněné jedince. Tento termín byl zakotven v zákoně v roce 2004 a vymezuje skupinu žáků, kteří potenciálně či skutečně selhávají ve vzdělávání, nejsou zdravotně postižení, dlouhodobě nemocní, případně

jim není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování. Sociální znevýhodnění je tak kategorií, která označuje širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo pramení z jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy (srov. s Felcmanová, Habrova, 2015).

I přes snazší přístup ke vzdělání v dnešní době se setkáváme s nedostatečným zájmem Romů. Z výzkumného šetření z roku 2013 (UNDP, online) se jeví, že Romové nemají zájem účastnit se navazujícího středního vzdělávání. Ze statistiky vyplývá, že 70 % Romů nemá ani střední vzdělání. U ne-Romů je to méně než 20 %. Tato problematika je velmi rozsáhlá a zasahuje do všech aspektů jejich života. Čím nižší vzdělání, tím menší uplatnění na pracovním trhu. Z toho většinou plyne nižší příjem.

Komplikace ve vzdělávání Romů pramení z několika důvodů. Šotolová (2011) rozlišuje mezi následujícími hlavními příčinami: odlišný jazykový vývoj, odlišná kvalita plnění funkce rodinné výchovy, nedocnění významu vzdělání, sociální izolovanost rodiny, nedostatečná připravenost pedagogů na práci s minoritami.

Podle statistiky uvedené ve Zprávě o stavu romské menšiny v České republice za rok 2021 (Vláda ČR, 2023, online) je 12,81 % romských studentů vzděláváno podle Rámcového vzdělávacího programu se sníženými nároky na výstupy ze vzdělávání z důvodu mentálního postižení (dále jen „RVP ZV UV“). Přitom Romové tvoří 26,93 % všech dětí vzdělávaných podle RVP ZV UV. To je velmi vysoké číslo, zejména když zohledníme, že Romové tvoří pouze 3 % populace na základních školách.

Důvodem tohoto vysokého podílu romských studentů vzdělávaných podle RVP ZV UV je několik faktorů. Němec (2020) tvrdí, že jde o nedostatečnou diferenciací diagnostiku v oblasti lehkého mentálního postižení. Mnoho romských dětí je zařazeno do kategorie lehkého mentálního postižení, i když toto postižení není zdravotního charakteru, ale spíše sociálního. Pro takový stav se používá odborný termín pseudooligofrenie. Tedy označení stavu pseudomentálního postižení, kde se dítě v některých situacích jeví jako postižené, ačkoliv není. Je velmi těžké rozlišit, jestli je dítě mentálně postižené, nebo má jen sociální hendikep. Což může mít kořeny v nedostatečné přípravě dítěte do školy v rámci rodiny.

Této situaci pomáhá fakt, že byla roku 2017 zavedena povinná předškolní docházka. Dítě je povinno docházet do předškolního zařízení pro dítě, které do začátku školního roku dovrší pět let (MŠMT, 2019, online). Tato opatření pomáhají vytvářet pravidelný režim v životě dětí a připravují je na formální vzdělávání.

Podle statistiky uvedené ve Zprávě o stavu romské menšiny v České republice za rok 2021 (Vláda ČR, 2023, online) se zvýšila docházka sociálně znevýhodněných dětí do mateřské školy. Bohužel tam chodí děti jen ten poslední povinný ročník. Romští koordinátoři uvádějí finanční nákladnost jako hlavní důvod neúčasti romských dětí v mateřských školách. Romské matky obecně zůstávají v domácnosti déle. Tudíž jim nečiní problém starat se o dítě doma. Další problémem je časté stěhování. Někdy se stává, že sociálně znevýhodnění nemají na placení poplatků. Školky nemůžou vyloučit někoho, kdo už je zapsán. To staví školky do postavení, kdy nechtějí nabírat romské děti do tříd.

Pedagogové mají zásadní vliv na to, jak jsou Romové ve školním prostředí vnímáni a jak je k nim přistupováno. Důležitou roli ve formování postojů pedagogů hraje nedostatečná schopnost rozpoznat sociální a etnická specifika. Někteří učitelé automaticky spojují nízké vzdělání a problémové chování s etnickou příslušností. Pokud se však setkají s Romy, kteří mají dobré výsledky ve škole a jsou bezproblémoví v chování, často je nepovažují za Romy. Toto popírání existence „dobrých Romů“ může prohlubovat předsudky a vycházet právě z nich. Z dalšího výzkumu vyplynulo, že někteří pedagogové preferují segregované školy. Z výzkumu od Fučíka (2015) se zjistilo, že z 280 pedagogů pracujících s romskými žáky by radši 60 % dotazovaných bylo pro to, aby žáci docházeli do segregovaných škol nebo navštěvovali segregované třídy, případně aby docházeli do etnicky homogenní škol.

Mezi další přístupy v rámci školství pro Romy patří zavedení přípravných tříd, které mají pozitivní vliv. Tyto třídy slouží k seznámení romských dětí s prostředím školy a novým režimem. Vzhledem k tomu, že je v sociálně slabých rodinách častý nedostatek zaměstnanosti, mají děti málo příležitostí vidět vzory pracovního chování. Proto je důležité zavést režim již ve fázi přípravných tříd. V těchto prostředích by se měly děti učit hravou formou zejména český jazyk, kulturu a tradice, které mohou v mladém věku chybět. Cílem těchto přípravných tříd je vyrovnat se s hendikepem, který mohou romské děti mít z prostředí své rodiny. Důraz je kladen na základní dovednosti jako udržení pozornosti, respektování autority a odpovědné plnění domácích úkolů. Pro dosažení těchto cílů jsou využívány různé pedagogické metody, včetně rozhovorů, didaktických her, dramatizací, výtvarných aktivit, pracovních úkolů, pohybových aktivit a hudebních činností. Velikost třídy je omezena na 15 dětí, aby měl učitel dostatek času na každého žáka (Zormanová, 2015, online).

V některých mateřských školkách jsou realizovány edukativně stimulační skupiny, kde se děti učí hravou formou za přítomnosti rodičů. V každé hodině je jeden z rodičů přítomen, což pomáhá úzkostlivým dětem přizpůsobit se novému prostředí. Tato aktivita přináší výhody i rodičům, kteří se naučí lépe komunikovat s dětmi, vnímat jejich potřeby a porozumět jejich

schopnostem. Může jim poskytnout inspiraci pro práci s dítětem doma a může také změnit jejich postoj ke vzdělávání, zejména pokud k němu měli z dětství negativní vztah. Další výhodou pro děti je spolupráce s vrstevníky (Zormanová, 2015, online).

Mezi často aplikované přístupy patří zařazení asistenta pedagoga do školní třídy. V mnoha případech má toto zařazení pozitivní dopad, zejména pokud je asistent pedagoga Romem. Účelem není propagovat pozitivní diskriminaci, ale romský pedagog může mít u žáků větší autoritu a může jim sloužit jako vzor. I když je asistent pedagoga neromský, může mít velmi pozitivní dopad na celou třídu. Pomáhá žákům s výukou, zejména s adaptací na nové prostředí, podporuje pedagogy školy při výchovné činnosti a komunikaci se žáky, spolupracuje s rodiči žáků a s romskou komunitou v místě školy (Šotolová, 2011).

2 Metodologie prováděného výzkumu

Konkrétní zkušenosti pedagogů s romskými žáky poodkrývá text následující části, který je založen na výzkumném šetření realizovaném na základní škole ve zvolené vyloučené lokalitě Královéhradeckého kraje. S ohledem na zachování anonymity informantů a etiku výzkumu nebudeme uvádět další bližší specifika. Sběr dat probíhal v březnu 2024 skrze kvalitativní metodu polostrukturovaného rozhovoru. Minimální požadavky na náš výzkumný vzorek byl dokončený magisterský titul a minimálně 5 let praxe na zkoumané škole.

Samotné šetření probíhalo na 1. stupni základní školy, kde 80 % žáků představují Romové. Toto zařízení nabízí přípravné třídy a třídy dle § 16 odst. 9 školského zákona, které jsou využívány především Romy. Tyto třídy jsou alternativou mateřských škol. V nichž se mohou připravit na budoucí studium na této škole. Škola nabízí i řadu volnočasových aktivit. Zařízení se snaží vytvořit přátelskou a hravou atmosféru. Důkazem jsou toho kytary a piano, které jsou dostupné na chodbách všem žákům školy. Škola je propojena se školní jídelnou a družinou. Je zde i školní poradenské pracoviště, které zaměstnává výchovného poradce, metodika prevence a speciálního pedagoga. Základní školu vede ředitel školy a jedna zástupkyně ředitele. Na škole působí celkem 24 pedagogů a 10 asistentů pedagoga.

Náš výzkumný vzorek pro tento příspěvek představují 4 pedagožky. Záměrně jsme zvolili ty z prvního stupně ZŠ, neboť tráví s dětmi více času oproti těm ze druhého stupně ZŠ, kde se učitelé střídají v důsledku odborných zaměření předmětů. Informantky tráví čas ve třídách i o přestávkách. To jim poskytuje hlubší porozumění jejich žákům. Oslovení informantek bylo poměrně snadné, neboť na ně jeden z autorů tohoto příspěvku má kontakty s ohledem na vlastní studium zde. Setkali jsme se proto s ochotou a vstřícností.

Tab. 1 Popis informantek

	Označení informantek	Délka praxe ve vzdělávání žáků romského etnika
Informantka 1	I1	37 let
Informantka 2	I2	19 let
Informantka 3	I3	5 let
Informantka 4	I4	37 let

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit a popsat nejčastější specifika Romů na základní škole. Výzkum se pokouší o osvětlení tematiky Romů na základní škole, nejen jejich specifík, ale i jejich aktivity, přístupu ke vzdělávání, kázeňských problémů, rodinného zázemí, komunikace rodiny, připravenosti jak materiální, tak vědomostní a na konec aktivity zájmových kroužků ve škole, které se mohou pozitivně přičiňovat o růst pozitivních vazeb romských žáků ke škole.

„Výzkumným cílem se rozumí zamýšlená aktivita vědeckých aktérů. Tato aktivita má podobu plánu výzkumných činností, projektu výzkumné činnosti s definováním očekávaných výstupů a výsledků výzkumné činnosti“ (Ochrana, 2013, s. 26).

Hlavní výzkumná otázka je definována následovně: **„Jaká jsou podle pedagogů specifika Romů ve vzdělávání?“** a doplnili jsme ji následujícími dílčími výzkumnými otázkami:

DVO 1: Jaké jsou postoje Romů ke vzdělávání?

DVO 2: Jaké jsou kázeňské problémy ve výuce s romskými žáky?

DVO 3: Jak vypadá komunikace s romskými rodiči?

DVO 4: Jak je hodnocena připravenost Romů na výuku a volnočasové aktivity?

Tyto otázky byly pečlivě formulovány na základě analýzy literatury. Jsou navrženy tak, aby poskytovaly komplexní pohled na specifika vzdělávání romských žáků a umožnily hlubší pochopení jejich vzdělávacích potřeb a sociokulturního kontextu, ve kterém se nacházejí.

Pro sběr dat byla tedy zvolena kvalitativní výzkumná strategie. „Kvalitativní výzkum se snaží porozumět světu a toto porozumění zprostředkovat většinou, byť ne výhradně prostřednictvím textu. Takové porozumění má řadu rovin: chceme rozumět jednání aktérů i sociálním strukturám, v nichž se dané jednání uskutečňuje“ (H., Novotná et al., 2019).

Konkrétní metodu představoval polostrukturovaný rozhovor, mezi jehož výhody patří jeho flexibilita. Výzkumník má připravený soubor otázek tzv. „guide list“ a snaží se získat

všechny odpovědi z připravených otázek, které má možnost doplnit a reagovat na situaci jinými otázkami. V tomto typu rozhovoru je velmi malé riziko nepochopení (Novotná et al., 2019).

Výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového popisu případů. Nezůstáváme na jejich povrchu, provádíme podrobnou komparaci případů, sledujeme jejich vývoj a zkoumáme příslušné procesy (Hendl, 2016, s. 53).

3 Zkušenosti pedagogů s romskými žáky ve vyloučené lokalitě

V této kapitole jsou formou prosté analýzy textu interpretovány výsledky kvalitativního výzkumného šetření. Důraz spočívá v rozdělení studie do čtyř odlišných oblastí, z nichž každá vychází ze specifických dílčích výzkumných otázek. Následující část poskytuje komplexní odpovědi na každou z těchto otázek díky shromážděným datům. Hlavní důraz spočívá v identifikaci sdílených i jedinečných aspektů v rámci jednotlivých výpovědí.

Interpretace DVO 1: „*Jaké jsou postoje Romů ke vzdělávání?*“

Skrze tuto výzkumnou otázku jsme se snažili zjistit, v čem jsou dle dotazovaných informantek Romové specifičtí při vzdělávání. Jak jsou v průběhu vyučování aktivní, zda mají nějaká specifika v komunikační rovině. Také bylo zjišťováno chování učitelů k romským žákům. Dílčím cílem tak bylo získat celkový obraz o postoji Romů k vzdělávání.

Nejprve bylo zjišťováno, jak vnímají učitelé aktivitu romských studentů při hodinách. Tři ze čtyř informantek reflektovali aktivitu svých romských žáků. „*V principu jsou ty děti aktivní, ale často odpovídají nesmyslně protože nemají vědomostní základy adekvátní věku.*“ (I2) Problém s nimi není v jejich pasivitě, ale především ve správné motivaci, která hraje důležitou roli v aktivizaci žáka. Podle I1 známky nejsou moc motivující. Snaží se své žáky zapojit a ukázat jim, že látku zvládají jako jejich vrstevníci, že jsou stejně šikovní. Tím se snaží probudit jejich soutěživost. V tomto případě je nutné, aby byl úkol adekvátní jejich schopnostem. Mezi další motivační prvky patří vlídná slova a pochvala. To se osvědčuje všem informantkám. Důležitá byla zmínka o poklesu motivace s věkem, kdy žáci ztrácejí svou „*dětskost*“ a „*odkouvávají chování od své komunity a stanou se z nich lajdáci.*“ (I4)

Dále byla pozornost upřena k typickým problémům s romskou komunitou při vzdělávání. Jeden z překvapivých poznatků byl ten, že domácí úkoly jsou zde dobrovolné: „*Ted' vlastně v současné době je už tak nějak vyhlášeno, že domácí úkoly jsou dobrovolné.*“ (I2) Úkoly zadávat mohou, ale netrestají je špatnou známkou. Při doplnění úkolu jsou potom žáci náležitě odměněni. Hlavní důvod zavedení dobrovolnosti úkolů byla nízká návratnost úkolů nebo jejich nesplnění. Rodiče nepomáhají dětem při domácí přípravě. Pro dítě je pak velmi těžké si k domácímu úkolu sednout samo do sebe. Rodiče často ani neomluví absenci dítěte, tudíž

informantky pochybují, že by jim pomáhali s psaním domácích úkolů. Jeden z často zmiňovaných problémů byla právě absence, o které bude ještě pojednáno dále.

Specifický problém romské menšiny je používání češtiny. Informantka I1 upozorňovala na problémy s komunikací, neboť je znát, že doma mluví žáci specifickou hovorovou češtinou nebo speciálním slangem. Tento problém může mít kořeny v jejich rodinném prostředí, kde se často používá dialekt nebo slang, což stěžuje zvládnutí standartní češtiny. Jak uváděla respondentka I4, Romové neslyší dlouhé hlásky. Některé zvuky a intonace v češtině může být pro Romy obtížné rozlišit, což ovlivňuje jejich schopnost správně vyslovovat slova. „*My čteme jejich e-maily a ta čeština bývá slabá.*“ (I3) Za těchto podmínek je obtížné naučit se správně česky. Zároveň je potřeba brát v úvahu i další faktory jako je zapomínání pomůcek a další, k čemuž se ještě vztáhneme.

Zajímá nás přístup romské komunity ke vzdělávání. U Romů se i ve vzdělávacím procesu projevuje družnost a soudržnost. „*Ta komunita hodně drží při sobě. Hodně žáků má ve škole bratrance, sestřenice, tety, strýce, a tak se vyhledávají i mimo svoji třídu. Chodí na návštěvy do jiných tříd. To mají moc rádi. Sdružují se. Ze školy také odchází ve skupinkách.*“ (I3)

„*Romové, jako všechny děti, jsou vděční za pochvalu. A za to, že dospělý s nimi interaguje.*“ (I2) To může pramenit z toho, že se jim doma tolik nevěnují. V rozhovorech rezonovalo, že romští žáci v jejich škole nacházející se ve vyloučené lokalitě, nemají zrovna nejvhodnější rodinné zázemí. Rodiče se nezajímají o to, jak bylo ve škole, jaké má jejich dítě úkoly atd.

Pozornost byla dále upřena na přístup pedagogů k romskému etniku. Informantky se shodly na tom, že se chovají k Romům odlišně oproti dětem z české majority. Romové mají podle dotazovaných pedagogů vyšší absenci, proto více dovysvětlují a pomáhají jim s doháněním učiva. „*Co se týká chování k žákům tak tam je potřeba zvýšená komunikace, neboť jak často chybí, tak člověk musí víc dovysvětlovávat.*“ (I3) Učitelky se shodly na podobných tvrzeních. Informantka 1 uvedla, že při dozorování si dává pozor na problémovou skupinku Romů, tak je více pozoruje, ale chová se k nim jako k ostatním dětem.

Interpretace DVO 2: *Jaké jsou kázeňské problémy ve výuce s romskými žáky?*

V této výzkumné otázce byla pozornost směřována na kázeňské problémy ve výuce s romskými žáky, přičemž hlavním bodem zájmu byla jejich absence ve škole. Absence je častým důvodem neúspěchu ve vzdělávání a často souvisí s podhodnocováním důležitosti školní docházky v rámci romské komunity. Mezi Romskou komunitou není škola na vysokém žebříčku hodnot (Šotolová, 2011).

Dalším důležitým bodem ve výzkumném šetření je nekázeň a vulgární mluva. Tato problematika vychází přímo z rodinného prostředí. Romové používají sprostá slova jiným způsobem než majoritní společnost. Vulgární slova nemusejí být v určitém kontextu myšlena hanlivě. Pro romské dítě je tedy obtížné ujasnit si, že nemůže používat tato slova ve veřejném prostoru.

Pedagogové shledávají zameškané hodiny jako největší překážku v úspěšnosti romských žáků. Absence u romského etnika je podle informantek značně vyšší než u ostatních žáků. V stávající třídě I3 mělo šest dětí z dvanácti odloženou klasifikaci z důvodu vysoké absence. Na škole, kde se konalo výzkumné šetření, musí být žák přítomen v sedmdesáti procentech výuky. Cokoliv pod tuto hodnotu je nepřijatelné a dítěti je odložena klasifikace. V třídě I3 měli žáci, kteří měli odloženou klasifikaci, absenci kolem padesáti procent. Podle všech informantů se většinou jedná o „prodloužené víkendy“. I2 uvedla příklad: *„Třeba i v souvislosti s tím, že čtvrtek a pátek bude volno, tak v ostatní dny děti nepřijdou. To se mi za ta léta stalo mnohokrát“*. Pedagogové vyžadují omluvení při delší absenci SMS zprávou nebo e-mailem. S tím nesouzní někteří romští rodiče a toto nastavené pravidlo nedodržují. Často se stává, že se pedagogové musí doprošovat o omluvení některých hodin. I4 uvedla: *„Mít od všech omluvenky není vždy pravidlem. Někdy trvá, než je od rodičů dostaneme. Ještě jim musíme napsat datumy. Protože těch dětí mají tolik, že nevědí, který dítě kdy chybělo – samozřejmě jen v některých rodinách“*. Podle této informantky si také menší procento romských rodičů při absenci dítěte přijde pro úkoly a vypracuje je. Větší část omluví žáka telefonicky, ale nepřijdou si pro úkoly. Ta poslední část představuje největší komplikace, protože své děti nijak neomluví. Děti pak přijdou do školy a nemají ani jeden úkol, který byl na první den absence.

Při zkoumání důvodů neposílání romských dětí do školy bylo zjištěno, že někteří rodiče příliš přehnaně reagují na jakýkoliv náznak nemoci svých dětí. Často při prvních symptomech nemoci rozhodnou, že dítě zůstane doma, aniž by se ujistili u lékaře. Tento přístup může vést k dlouhodobé absenci ve škole, protože rodiče nepovažují za nutné konzultovat zdravotní stav svých dětí s lékařem. Někteří rodiče dokonce používají taktiku poslání jednoho dítěte k lékaři, aby se vyhnuli návštěvě lékaře s ostatními dětmi, což se děje zejména v případech větších rodin. Dalším problémem spojeným s absencí je nedostatečné dodržování povinnosti omlouvat absenci dítěte ze školy. Někteří rodiče nechťejí nebo nejsou schopni poskytnout omluvenku od lékaře, což vytváří administrativní problémy ve škole. Navíc někteří doktoři nejsou ochotni vydávat omluvenky, což ztěžuje situaci pro rodiče i pro školu.

Na tuto problematiku se váže téma doplňování učiva při zameškání hodin, kterou zmínily všechny informantky. *„Nemají zájem o zjištění zameškaného učiva. Často, i když je opakovaně*

upomínáme, že je to učivo potřeba dodělat, tak se často stane, že to učivo nedodělají.“ (I2) Rodiče si nechodí pro úkoly. Nedonutí své děti, aby dodělaly domácí práce. Potom se stává, že ve škole nerozumí látce, protože neprobraly to předchozí a jejich zameškané učivo se kupí.

Při řešení absencí se objevuje zajímavý problém spojený s vymyšlením důvodů nepřítomnosti. I1 popisovala, jak probíhají některé konverzace s romskými rodiči, kteří často vymýšlejí nepravdivé omluvenky. Učitelka se snažila otevřeně mluvit s rodiči a nabídla jim jednoduché řešení: *„Nevymýšlejte si různé omluvenky. Když potřebujete, tak mi to řeknete dopředu. Já vám dám kousek z češtiny a z matematiky, ať si to doma udělají a mají to omluvené. Oni si totiž pak strašně vymýšlejí. Je to úsměvné, ale jako je to v těch filmech. Několikrát do roka jim umře dědeček. My se snažíme, abychom je odnaučili to podvádění, lhaní oni to opravdu trošku v sobě mají“*. I1 se stalo, že potkala „nemocné“ děti *„to jsou děti nemocné a potkáte je ve městě, na ringu, jak já říkám“*. Toto bájně lhaní bylo potvrzeno i dalšími informantkami. *„Často se jedná o takové prodloužené víkendy. Opakující se bolesti zubů břicha nohy, nebo různé angíny, které nejsou vystřené lékařem, ale jsou diagnostikované rodiči. Často omlouvá jeden z rodičů, že mají antibiotika, druhý rodič na to, že má rýmu. Nesouhlasí to“*. (I3) Podle I4 některé rodiny používají tyto vymyšlené důvody k zakrytí skutečných příčin absence, jako je třeba zaspání. Učitelka I1 již vyvinula strategie, jak s tímto problémem efektivněji zacházet. Namísto kritiky za pozdní příchod se snaží motivovat žáky tím, že jim neuděluje poznámky za pozdní příchod do školy, což má za cíl snížit tlak na žáky a odstranit důvody k neupřimosti ohledně jejich absencí.

Kázeňské problémy ve výuce romských žáků byly také předmětem zkoumání v rámci této dílčí výzkumné otázky. I3 zmínila, že neshledává rozdíly v povaze kázeňských problémů mezi dětmi romského etnika a ostatními žáky. Podle I4 je v první třídě mezi žáky klid a poté začínají *„vystrkovat růžky“*. Tím měla na mysli především vulgární mluvu. To samé zmínila i I1: *„Takový to pokřikování. Takový, že jdou děti z praktické školy a oni mají potřebu je slovně napadat. Vulgárně.“* Jeden z dalších problematických znaků představuje živost. Někdy končí pošťuchováním a strkáním. *„A oni jsou prostě hodně akční. Oni by tady nejradši dělali streetdance o přestávkách. Tuto energii si někdy vybijí tzv. „okopáváním“*. Děti naznačují různé útočné pohyby a mají to jako hru. *Někdy se s naznačováním netrefí a spolužáka uhodí.“* (I4) Další zmiňovanou formou nekázně ve výuce je neuposlechnutí ústních pokynů a neúčast na zadané práci.

V otázce motivace romských žáků je hlavním faktorem pochvala. Pedagogové nepoužívají specifické motivace pouze pro romské žáky, ale snaží se motivovat všechny žáky najednou. Drobné dary, které představují sladkosti nebo samolepky, jsou často

používány k motivaci, a menší děti jsou motivovány hrami a písničkami. Při motivaci ke studiu se pedagogové snaží propojit učivo s běžným životem, možností reálné aplikace do praxe a používají různé hry k demonstraci látky.

Interpretace DVO 3: *Jak vypadá komunikace s romskými rodiči?*

V průběhu rozhovorů bylo upozorňováno na potřebu ověřovat pravdivost tvrzení romských rodičů. Informantka 3 popisovala konkrétní nedávné události, kdy jedna Romka viděla, jak někdo bije určitého žáka. Po příchodu do školy slovně napadla uklízečku velmi vulgární mluvou. Celý případ se začal intenzivně řešit. Po shlédnutí kamerových záznamů se ukázalo, že nedošlo k žádnému střetu. O tomto faktu nešlo přesvědčit daného rodiče, který neustále tvrdil svoje. „*Ten žák, o kterého se mělo jednat, kterého měli údajně mlátit, tak seděl celou dobu ve třídě, kde seděla vyučující.*“ Na tomto příkladu je patrná horkokrevnost Romů. I3 ještě uvedla, že v těchto případech neváhají jít do školy a jednat. Na druhé straně, když se po nich chce dostavit v jiný termín, kdy chce učitel, tak se nedostaví, nebo nemají čas. I3 uvedla další příklad se lhaním. Žák neměl hotový povinný domácí úkol. Pedagožka s tím konfrontovala maminku. Ta tvrdila, že ten úkol dělali. Po předložení prázdného papíru stále tvrdila, že úkol dělali. Tato absurdní situace není pro učitelky nic nového. Informantka 2 potvrdila, že podle jejích zkušeností bývají romští rodiče často nezaměstnaní. To jim dává čas na řešení nedůležitých věcí.

Další specifikum dle informantek spočívá v afektivním chování rodičů, což lze pozorovat i na výše zmíněném příkladu, kde Romové použili vulgární mluvu na uklízečku. Podle I4 toto chování působí trochu děsivě a je nevyzpytatelné. Občas se stane, že někteří rodiče eskalují situace do extrému, jako například panika kvůli nepodloženým zvěstem, jako je údajná epidemie svrabu ve škole, a místo získání dalších informací ihned reagují a jdou do školy řešit problém, který se nakonec ukáže jako neexistující.

Informantky si kladly otázku, zda romským rodičům skutečně záleží na prospěchu jejich dětí. „*Vyskytují se i rodiče u kterých člověk má dojem, že je jim vlastně jedno jestli to dítě propadne a opakuje ročník.*“ (I2) Toto záleží samozřejmě na rodině a individuálních příkladech nejde to aplikovat na celé etnikum. Jsou rodiny, které se hodně snaží. Informantkami byl však sdílen názor, že romským rodičům záleží na známkách zejména tehdy, když hrozí opakování ročníku. Často však neřeší situaci průběžně, ale až na konci roku, kdy bývá obtížné výsledky zvrátit.

Toto téma úzce souvisí s účastí na třídních schůzkách, kdy účast romských rodičů je informantkami hodnocena jako velmi nízká. I4 uvedla, že jí na rodičovské schůzky dochází čtyři maminky. I3 uvedla, že jí z celé třídy nepřišel na předem ohlášenou rodičovskou schůzi

ani jeden romský rodič, přičemž její třída je z většiny romská. Pedagogové začali zvat rodiče individuálně. Někteří informanti praktikují, že na rodiče čekají před školou. Mnoho rodičů si své děti totiž vyzvedává ve škole, což je skvělá příležitost si s nimi pohovořit, když se nedostavili na třídní schůzky.

Dále jsme se zajímali o podílení se rodičů na přípravě dětí do školy. I3 sděluje, že podle rodičů se na domácí přípravě podílí každý den, ovšem při bližším přezkoumání se rodiče nepodílí. Informantka I4 demonstrovala ukázkou z konverzace mezi ní, maminkou a dítětem. „*Ptám se žáka: Čte si s tebou někdo, sedí u tebe někdo? Odpověď: Bud' máma vaří, nebo kouří. Ne, čtu si sám. Zeptám se maminky a ta tvrdí, že u něj sedí a poslouchá.*“ Tato informantka se snaží rodičům vysvětlit, že je důležité sedět s dětmi a poslouchat, jak čtou, ale naráží na jejich nepochopení. Podle I1 je iniciativa často na straně rodičů, kteří dětem řeknou, že si musí sednout ke stolu a udělat úkoly, ale pokud už rodiče pomáhají, jejich znalosti nejsou dostatečné. Během rozhovorů bylo zaznamenáno, že v mimoškolním vzdělávání sehrávají důležitou úlohu neziskové organizace. Jejich působnost může usnadnit domácí přípravu potřebným. Avšak stává se, že potřebující odmítají pomoc. Jedna s touto školou spolupracující nezisková organizace nabízí doučování přímo v domově žáka. Tady se však lze setkávat s rušením předem naplánovaných schůzek (z důvodu nemoci a podobně). Druhá organizace je nízkoprahové zařízení pro děti a mládež (dále jen NZDM), kde se pro děti konají různé workshopy, např. v nedávné době tam byl workshop o hygieně. Děti mohou chodit do NDZM každý den a dělat tam úkoly nebo dohánět zameškanou látku. I3 však uvádí, že doučování ve NDZM trochu zaostává, protože děti chodí spíše na zájmové aktivity než na práci s úkoly.

Interpretace DVO 4: *Jak je hodnocena připravenost Romů na výuku a volnočasové aktivity?*

V této části byla pozornost směřována na připravenost romských dětí na výuku, zda se předem připravují na oznámené hodnocené práce, zda mají potřebné pomůcky k učení a jak je to s domácími úkoly.

I4 reflektovala, že příprava pomůcek je jejich slabší stránka. Zhruba dvě třetiny z dětí nemá v pořádku pomůcky. Obdobnou zkušenost uváděli i ostatní informantky. Na začátku roku mají pomůcky krásně připravené. Někteří je ztratí po prvních dvou týdnech. Jiní je nechají doma a tam jim „zmizí“. Menší procento si pomůcky udrží po celý rok v pořádku. Všechny třídy zavedly možnost vypůjčit si školní pomůcky od učitelů. Tyto zapůjčené pomůcky si nemohou brát domů, ale někdy se stane, že je nevrátí. Problém není ve financování pomůcek, kdy na začátku první třídy dostávají žáci od školy kompletní balíček s pomůckami, který jim může vydržet dlouho, pokud se o to zasadí.

Dalším zkoumaným tématem byl stav domácích úkolů. Hlavní poznatek je, že úkoly jsou dobrovolné. Pokud je děti samy nepřinesou, nejsou za to žádné sankce, pouze se upozorní rodiče. Pedagogové shledávají hlavní problém v nedostatečné pomoci rodičům při plnění úkolů, protože děti často dělají mnoho chyb a jejich domácí práce vypadá hůře než ta školní. I4 má však odlišnou zkušenost, jelikož její třída, která je z většiny romská, plní úkoly svědomitě. Je vidět, že toto téma je velmi individuální a hodně záleží především na rodinném zázemí žáků.

Podpora rodiny je velmi důležitá, v nízkém věku je dokonce klíčová pro úspěch ve škole. Tato podpora se projevuje i snahou pomáhat dítěti na avizované hodnocené práci. I3 sdělila, že praktikovala předem nahlášené diktáty, které byly naprosto stejné jako z učebnice. Na tyto diktáty se připravili jen dva žáci z celé třídy, a to bez ohledu na to, zda jsou Romové či nikoliv. Toto potvrdili i další informantky. Záleží na rodině. „*Když rodiče nemají zájem, aby dítě udělalo pětiminutový úkol. Tak potom se s ním nebude učit a nebude ho vést k tomu, aby si doma přeříkávalo nějaké učivo.*“ (I3) I1 zaznamenala změnu ve frekvenci opakování látky. Dříve nemusela tolik věcí opakovat, ale v současné situaci se jedna látka opakuje až čtyřikrát, a to nejen z učebnice, ale i ze sešitu a nakonec se píše otázky na tabuli s textem, který bude v testu. Poslední téma, kam směřovala naše pozornost, představují zájmové aktivity iniciované školou. K nim se řadí různé výlety i kroužky. Preference Romů se zaměřuje na pohybové a pěvecké aktivity. V těchto oblastech jsou lepší než v ostatních. Zjištěním bylo, že žáci, kteří dochází do družiny, mají větší sklony navštěvovat kroužky ve škole. Tyto děti však představují v kontextu školy menšinu než většinu. Problematická je především výdrž v docházce vůči zájmovým aktivitám. Ze začátku školního roku chodí běžně hodně žáků, ale postupně svou účast snižují.

4 Shrnutí specifík ve vzdělávání Romů

Empirické šetření si kladlo za cíl zjistit a popsat subjektivně vnímaná nejčastější specifika Romů na základní škole. Hlavní výzkumnou otázkou HVO: Jaká jsou podle pedagogů specifika Romů ve vzdělávání? Lze zodpovědět následovně.

Romští žáci jsou během vyučování dle informantek aktivní a angažovaní. Byly však zaznamenány problémy, jako jsou mezery ve znalostech přiměřené věku. Bylo například pozorováno, že někteří romští žáci poskytli nesmyslné odpovědi ne kvůli nedostatku úsilí, ale kvůli jejich omezeným základním znalostem. Zásadní problém je s jejich motivací. Podle informantky I1 nejsou známky motivační. Dalším významným aspektem, který byl zmíněn, byly motivační strategie používané pedagogy k povzbuzení romských žáků, včetně soutěžení, pochval a pozitivního posilování, ačkoli bylo zmíněno, že motivace romských žáků má tendenci s věkem klesat. Překvapivý poznatek byl, že domácí úkoly jsou na této škole dobrovolné.

Romští žáci si procházejí mnohými výzvami, především se potýkají s jazykovou bariérou, kdy je pro ně obtížné ovládnutí češtiny připisované používání jiného dialektu nebo slangu v romské komunitě, což komplikuje jejich schopnost naučit se gramaticky správně a spisovně česky. Navzdory těmto výzvám byla sociální schopnost romských studentů a komunitní duch evidentní. Byly akcentovány silné vazby uvnitř jejich komunity a vysoká hodnota přisuzovaná sociálním interakcím a chvále. Ve výzkumu bylo však také poukazováno na nepřilíš ideální rodinné zázemí mnoha romských žáků, které se vyznačuje nezájmem rodičů o jejich vzdělávací aktivity.

Mezi kázeňskými problémy zaznívaly především tři vzájemně se prolínající problémy, a sice absence, nekázeň a motivace romských dětí k učení. Absence je zdůrazňována jako významná překážka vzdělávacího úspěchu romských dětí. Šetření ukazuje, že absence je výrazně vyšší u romského etnika, kdy u šesti z dvanácti dětí ve třídě byla klasifikace zpožděna kvůli vysoké míře absence, která v některých případech dosáhla až padesáti procent. Další komplikací je nedostatek formálních omluv a nepřítomnost ze strany rodičů, což komplikuje snahu pedagogů o doplnění zameškaných hodin. S absencí souvisí i důvody, proč děti do školy nedocházejí a často jsou tyto důvody lživé. Při zameškání výuky je důležité tuto látku doplnit, ale některé rodiny nemají zájem chybějící učivo doplnit, což jejich děti staví do pozice zpoždění vůči ostatním spolužákům. Podle dotazovaných pedagogů je toto největší problém neúspěchu romských žáků. Další problematickou oblast představuje nedisciplinovanost a vulgární jazyk pocházející přímo z rodinného prostředí. Tyto kulturní odlišnosti představují pro romské děti problémy při chápání nevhodnosti používání takového jazyka ve veřejném prostoru, včetně toho školního. Dalším zásadním problémem je motivace k učení.

Pro úspěch žáka ve vzdělávání je nutné mít dostatečné rodinné zázemí. Rodiče hrají zásadní roli v tomto zázemí. Informantky upozorňovaly na nutnost ověřovat pravdivost informací od rodičů, neboť mají mnoho zkušeností se lhaním ze strany rodičů. Ať už se jedná o omlouvání neopodstatněné absence či vypracování úkolu, tyto lži lze poměrně lehce rozklíčovat. Poněkud znepokojivý fakt je, že někteří Romové jsou horkokrevní a někdy jednájí pod vlivem momentálních emocí. Jedním z pozoruhodných aspektů je afektivní chování těchto rodičů, jak ilustruje jejich reakce na nepodloženou fámou o svrabu ve škole, která demonstruje tendenci reagovat ukvapeně bez hledání dalších informací. Jedna učitelka dokonce vyjadřovala strach, že jí někdo v návalu emocí ublíží.

Šetření odhaluje smíšený obraz, pokud jde o rodičovský zájem o školní výsledky. Někteří rodiče se aktivně zajímají o známky svých dětí teprve tehdy, když čelí riziku opakování ročníků, což naznačuje spíše reaktivní než proaktivní přístup ke vzdělávání. Tento nedostatek trvalého

zájmu o studijní pokrok dále dokládá nízká účast na třídních schůzkách, které jsou klíčové pro informovanost o školních výkonech dětí. Navzdory snaze pedagogů individuálně zvat rodiče zůstává návštěvnost neuspokojivě nízká, což brání efektivní komunikaci a zapojení do vzdělávacího procesu.

Dalším kritickým problémem je zapojení rodičů do domácí přípravy na školu. Navzdory tomu, že někteří rodiče tvrdí svou aktivní účast, bližší zkoumání často odhalí nedostatek zapojení, přičemž děti často nechávají studovat samotné. Pedagogové reflektovali pomoc neziskových organizací při doučování. Tyto organizace nabízejí mimoškolní vzdělávání a doučování, včetně domácích návštěv a workshopů na různá témata. Bohužel ve skutečnosti existují značné limity poskytované pomoci romským žákům (např. nespolupráce s klientem nebo výběr ne až tak potřebných témat pro rozvoj jedince).

Posledním klíčovým tématem bylo hodnocení připravenosti Romů na výuku a volnočasové aktivity. Pedagogové zdůraznili, že příprava na nástroje je pro romské děti významnou slabinou, u dvou třetin podle informantů chybí studijní pomůcky. Přestože na začátku školního roku dostanou kompletní sadu pomůcek, mnoho dětí je buď ztratí, nebo je nechá doma, kde se ztratí. Školy se snaží tento problém omezit tím, že žákům umožňují půjčovat si pomůcky, i když si je nemohou vzít domů.

Z rozhovorů bylo zjištěno, že domácí úkoly mezi Romy jsou dobrovolné, bez sankcí za jejich nesplnění. To má za cíl zmírnit dopady neangažovanosti rodičů ve vzdělání. Domácí práce jsou někdy zpracovány hůře než školní práce. To může být způsobeno nevhodným prostředím pro plnění domácích úkolů. Vyskytuje se zde kontrast snaživých romských žáků, kteří si říkají i o práci navíc. Velmi záleží na rodinném prostředí. Při přípravě předem ohlášené klasifikované práce pozorují pedagogové malou domácí přípravu.

V neposlední řadě byla pozornost upřena na zájmové aktivity iniciované školou. Romští žáci v této škole jednoznačně preferují pohyb a zpěv. Problémy, jako je výdrž, ovlivňují pokračující docházku do aktivit.

Z výsledků empirického šetření je možné extrahovat specifika Romů. Často zmiňované specifikum je vysoká absence ve školách, která může mít mnoho příčin. Romští rodiče dle získaných informací z rozhovorů často nepodporují jedince ve studiu. Z pravidla tito jedinci nemají vysoké vzdělání, proto je nenutí striktně navštěvovat školu. Tím se dostávají do většího deficitu ve vzdělávání. Absence se hromadí a látka na doučení rovněž. Se zameškanými hodinami souvisí důvody těchto zameškání, které mnohdy bývají zbytečné, někdy jsou lživé. Dalším specifikem je pomoc při domácích pracích. Romští rodiče často nepomáhají s úkoly dětí natož doplnění chybějící látky. Z toho důvodu nejsou na této škole povinné domácí úkoly.

Významný problém v edukaci Romů, zejména při výuce českého jazyka, je kombinace jazyků a slangu. V romských rodinách se často ani nehovoří obecnou češtinou. V některých rodinách se mluví speciální slangem. Rodina je pro Romy nejdůležitější hodnotou jejich života a představuje pole silných sociálních vazeb. Tyto silné vazby se projevují i ve škole. Romští žáci se často navštěvují mezi třídami. Romové jsou ve výuce aktivní a vyhledávají vzdělání za předpokladu, že je pedagog dostatečně zaujme. Mezi další specifika patří jednání jejich rodičů, zejména jejich afektivní komunikace a v některých případech i lhaní. Významnou slabinou Romů je udržování pomůcek. To lze chápat rovněž jako jisté specifikum. Jako poslední zmíněné specifikum je upadající zájem o aktivity iniciované školou. Postupem času totiž ze zkušenosti dotazovaných pedagogů zájem Romů o tyto aktivity upadá.

Jsme si samozřejmě vědomí jistých limitů, s nimiž se naše výzkumné šetření potýká. Jeden z nejhlavnějších je, že výzkum je zaměřen jen na jednu školu a byl realizován pouze se čtyřmi učitelkami. To může zapříčinit zkreslené výsledky. Tyto výsledky nejde v žádném případě považovat za směrodatné ve vztahu k celé romské populaci či zkušenostem pedagogů s romskými žáky ve školách nacházejících se ve vyloučených lokalitách. Přesto však věříme, že námi získané informace přináší multioborový vhled do zvolené problematiky a přináší cenná zjištění z praxe konkrétní vzdělávací instituce.

Afilice k projektu: Příspěvek vznikl v rámci tříletého projektu specifického výzkumu 2/II_24 Sociálně pedagogické aspekty v práci s etnickými minoritami 2102/01260/1210.

Literatura

- Felcmanová, L., & Habrová, M. (2015). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Fučík, P. (2015). Co říkají vyučující o dětech migrantů a dětech z etnických menšin: výsledky dotazníkového šetření. In Jarkovská, L. (Eds.). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Kaleja, M. & Knejp, J. (2009). *Mluvme o Romech = Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2019). *Nejčastější dotazy k předškolnímu vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani-aktualizace-k>.

- Němec, Z. (2020). *"Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání": o segregaci romských žáků ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Novotná, H., Špaček, O., & Šťovíčková, M. (Eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK.
- Ochrana, F. (2013). *Metodologie sociálních věd*. Praha: Karolinum.
- Šotolová, E. (2011). *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum.
- UNDP (2012). *The situation of Roma in 11 EU Member States*. Luxembourg: Publications Office of the Europe Union.
https://issuu.com/undp_in_europe_cis/docs/_roma_at_a_glance_web/1#download.
- Unucková, M. (2007). *Žijí mezi námi: historie a současnost Romů*. Karviná: Sdružení Romů severní Moravy.
- Vláda České republiky (2021). *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů (Strategie romské integrace) 2021–2030*. https://vlada.gov.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/Strategie-rovnosti--zaclesneni-a-participace-Romu-2021---2030---textova-cast_OK_2.pdf.
- Zormanová, L. (8. září, 2015). *Romské děti ze sociálně vyloučených lokalit předškolního věku a jejich příprava na školu*. NPI: Metodický portál RVP.CZ.
<https://clanky.rvp.cz/clanek/20139/ROMSKE-DETI-ZE-SOCIALNE-VYLOUCENYCH-LOKALIT-PREDSKOLNIHO-VEKU-A-JEJICH-PRIPRAVA-NA-SKOLU.html>.

Adresa autorov

Mgr. et Mgr. Kateřina Krupková
Hradecká 1227/4, 500 11
Hradec Králové 3, Česká republika
katerina.krupkova@uhk.cz

Marek Herel
Hradecká 1227/4, 500 11,
Hradec Králové 3, Česká republika
marek.herel@uhk.cz

ONLINE RIZIKOVÉ SEXUÁLNE SPRÁVANIE DETÍ A MLÁDEŽE: MOŽNOSTI PREVENIE V KONTEXTE ROZVOJA SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ V NEFORMÁLNOU UČENÍ

Zuzana Hrabovská, SR

Abstrakt

Súčasné deti a mládež považujú čas strávený na internete za prirodzenú a neoddeliteľnú súčasť socializácie. Názory odbornej verejnosti, však v tejto súvislosti čoraz častejšie pripisujú online priestoru atribúty s vysokou povahou rizika. Nárast online rizikového sexuálneho správania predstavuje v súčasnosti naliehavý problém, ktorého riešenie môže spočívať v efektívnej prevencii. Rozvoj sociálnych zručností i v neformálnom pôsobení sa v uvedenej súvislosti javí ako jeden z prostriedkov účinnej prevencie. Cieľom príspevku je priblížiť problematiku online rizikového sexuálneho správania detí a mládeže a poukázať na opodstatnenosť rozvoja sociálnych a protektívnych zručností v neformálnom učení.

Kľúčové slová: deti a mládež, online rizikové sexuálne správanie, sociálne zručnosti, neformálne učenie

Úvod

Online rizikové sexuálne správanie detí a mládeže predstavuje v súčasnosti vysoko závažný problém, ktorý môže narušiť fyzický, psychický a sociálny vývin jednotlivca alebo vyústiť do neriešiteľnej situácie tak, ako v nasledujúcom príbehu:

Internet a sociálne siete výrazne prispeli k novým formám sexuálneho rizikového správania. Online priestor na jednom mieste, jedným klikom umožňuje prepájať život detskej nevinnosti a zraniteľnosti so zvráteným životom sexuálnych páchatel'ov. V posledných dekádach, tak môžeme byť svedkami nových foriem online rizikového sexuálneho správania a enormného nárastu mladých obetí, ktoré sme nedokázali ochrániť. Efektívne riešenie uvedenej problematiky závisí nielen od účinnej formálnej prevencie, ale od celospoločenskej potreby vychovávať, vzdelávať a chrániť súčasnú generáciu i prostredníctvom neformálneho učenia sa. Rozvíjanie sociálnych a protektívnych zručností detí a mládeže spojených s bezpečným používaním internetu sa javí ako účinná prevencia v eliminácii nielen online rizikového sexuálneho správania. Cieľom uvedeného príspevku je poukázať na závažnosť

online rizikového sexuálneho správania detí a mládeže a zdôrazniť opodstatnenosť rozvoja sociálnych a protektívnych zručností v neformálnom učení.

1. Vybrané druhy online rizikového sexuálneho správania

Do kategórie online rizikového sexuálneho správania autori ako (Dulovics, 2018, 2023; Emmerová, 2022; Hollá, 2016; Livengstone & Smith, 2014) zaraďujú sexting, sextortion – sexuálne vydieranie, sexuálne zneužívanie a detskú pornografiu.

Názory odbornej verejnosti pojednávajú o sextingu ako o všeobecne nebezpečnom probléme; vysoko rizikovom správaní mládeže – najmä dievčat. Hinduja & Patchin (2022, s. 2) definujú sexting ako „odosielanie alebo prijímanie sexuálne explicitných alebo sexuálne sugestívnych obrázkov alebo videí cez mobilný telefón“. Na Slovensku sa problematike sextingu venuje Hollá (2021, s. 2), podľa ktorej „sexting predstavuje prijímanie a odosielanie sexuálne explicitných správ (zobrazenie pohlavných orgánov alebo sexuálneho aktu) alebo implicitných (nahých, polonahých selfie) digitálnych fotografií človeka, videí alebo textov cez mobilné telefóny a sociálne siete“.

V súčasnosti sú definované rôzne formy sextingu, ktoré väčšinou odkazujú na konsenzuálny a nekonsenzuálny sexting. Konsenzuálny - súhlasný sexting sa chápe ako vývojová forma súčasnej sexuálnej komunikácie medzi dospelými, ktorá je síce považovaná za riskantnú praktiku, avšak nepredstavuje vo všeobecnosti tak závažný sociálny problém. Na druhej strane nekonsenzuálny – nesúhlasný sexting sa odohráva bez súhlasu zverejňovania sexuálne explicitného obsahu.

Čo sa týka problematiky sextingu, tak výskum Hollej (2017) poukázal, že žiadosť o zaslanie vlastnej nahej fotografie dostáva (30 %) slovenských detí, pričom aktívny self sexting vo forme odosielania vlastných fotografií zobrazujúcich úplnú alebo čiastočnú nahotu realizuje v SR (16 %) maloletých od 11 do 18 rokov. Podľa EU Kids Online Slovensko IV (2022) (67,6 %) detí a dospelých dostalo cez internet niekoľko-krát za posledný rok správu so sexuálnym obsahom, pričom možnosť aspoň raz za mesiac uviedlo (23,7 %) detí a dospelých. (27,3 %) detí a dospelých poslalo aspoň raz za mesiac niekomu sexuálnu správu (napr. slová, obrázky alebo video). Vo vekovej skupine 11 plus malo každé desiate dieťa alebo mladý človek skúsenosť s tým, že od nich za posledný rok cez internet niekto žiadal intímne informácie.

Sexting môže vyústiť do vyvíjania nátlaku alebo vydierania zúčastnenej osoby a predstavuje závažný problém, ktorý môže mať vážne následky pre dotknutú osobu (Dodaj & Sesar, 2020; Molla Esparza et al., 2020; Mori et al., 2019). V tejto súvislosti je vhodné poukázať

na zavedenie nového termínu pre uvedenú problematiku, ktorým je výraz sextortion. Daný pojem je zložený zo slova sex a extortion – vydieranie. Vo všeobecnosti k vydieraniu dochádza „keď jedna osoba využíva inú osobu proti svojej vôli pod hrozbou násilia alebo pod hrozbou ujmy akéhokoľvek druhu (Forsyth & Copes, 2014, s. 266). Sextortion - sexuálne vydieranie Patchin & Hinduja (2018, s. 1) definujú ako „hroziace šírenie explicitných, intímnych alebo trápnych obrázkov sexuálnej povahy bez súhlasu, zvyčajne za účelom získania ďalších obrázkov, sexuálnych aktov, peňazí alebo niečoho iného“. Dodávame, že na obeť je vyvíjaný nátlak (v podobe zastrasovania, vydierania a manipulácie) prostredníctvom možného zverejnenia sexuálne explicitného obsahu. Táto forma sexuálneho vydierania je používaná nielen pri vrstovníckom sextingu, ale uvedený fenomén je častou praktikou práve online sexuálnych predátorov v situáciách, keď maloletá sexuálne zneužívaná obeť pochopí, že bola zneužitá a odmieta so sexuálnym predátorom udržiavať kontakt.

Kopecký (2014), ktorý analyzoval ~~skutočné~~ prípady sextortion, vypracoval model správania sa páchatel'ov a rozdelil ich do nasledovných fáz:

1. fáza – nadväzovanie kontaktu. Ide o prvotné kontaktovanie páchatel'a s potenciálnou obeťou, v ktorom páchatel' zvyčajne vystupuje pod identitou rovnakého pohlavia ako obeť. Cieľom tejto fázy je presvedčiť dieťa, aby páchatel'ovi poskytlo osobné a intímne informácie.
2. fáza - manipulácia s lichôtkami. Intímny a osobný materiál je páchatel'om pozitívne hodnotený za účelom získania dieťaťa, ktoré túži po uznaní a obdive.
3. fáza - overenie skutočnej identity dieťaťa. V tejto fáze sa potrebuje páchatel' uistiť, že poslané fotografie sú autentické a že obeť je dieťa. Pre tento účel využíva metódu *fotografie s konkrétnym nápisom*, napr. z aktuálnych novín alebo časopisov.
4. fáza - stupňovanie intimity. Súčasťou tejto fázy je postupné spoločné vymieňanie čoraz intímnejších fotografií, pre ktoré páchatel' využíva zahraničné zdroje. Postupným stupňovaním intímnosti dieťa vníma posielanie svojich vlastných intímnych materiálov ako bežnú súčasť výmeny informácií.
5. fáza - viacstupňové vydieranie. V tejto fáze sa obeť rozhodne skončiť, páchatel' prechádza k vydieraniu a vyhrážaniu sa obeti zverejnením získaných materiálov.

Doplníme, že problematika sexuálneho vydierania nemusí končiť požiadavkou páchatel'a o opätovné zasielanie explicitných a intímnych fotografií, peňazí, ale môže prerásť do sexuálneho zneužitia dieťaťa alebo zneužitia dieťaťa na prostitúciu či pornografiu.

V rovine online sexuálneho zneužívania detí a mládeže je potrebné spomenúť aj súčasný, vysoko nebezpečný fenomén psychickej manipulácie - kybergrooming, ktorý predstavuje také

správanie užívateľa internetu, ktoré vo vyhliadnutej obeti vyvolá falošnú dôveru s cieľom osobného stretnutia. Motívom uvedeného správania je fyzické násilie, sexuálne zneužitie, alebo zneužitie obete na prostitúciu či pornografiu (Kopecký & Szotkowski, 2016).

Náš prehľad vybraných druhov online rizikového sexuálneho správania zakončíme detskou prostitúciou a pornografiou, ktoré sú považované za vysoko latentné trestné činnosti so značným podielom organizovanosti a utajovania. Emmerová (2023, s. 103) vysvetľuje že pod detskou pornografiou rozumieme „všetky audio alebo vizuálne materiály, ktoré zobrazujú deti v sexuálnom kontexte. Zahrňuje tiež výrobu, distribúciu a iné použitie takéhoto materiálu“. O tom, že uvedený problém môže byť aktuálny aj v našom prostredí svedčia aj nasledovné zistenia. Nahlasovanie online nezákonného obsahu Stopline.sk vrátane sexuálneho zneužívania detí stúplo v roku 2017 oproti roku 2016 z počtu 4 104 na 6 609, pričom najvyšší počet hlásení sa týkal detskej pornografie (www.stopline.sk). Štúdia, realizovaná nadáciou *Internet Watch Foundation* (IWF) v roku 2022, zaradila Slovensko na tretie miesto z krajín, kde bol na serveroch nájdený obsah s detskou pornografiou. Najčastejšie (75 %) boli zneužívané deti vo veku 11 – 13 rokov, (20 %) tvorili deti vo veku 7 – 10 rokov a v (5 %) boli zneužívaní dospievajúci vo veku 14 – 15 rokov. Vo väčšine obsahu (99 %) vystupovali dievčatá (www.beznastrah.online).

2. Intrapersonálne faktory

Podľa Lichnera & Šlosara (2017) intrapersonálne faktory sú tiež esenciálnym aspektom v rovine uvažovania o možnom vzniku rizikového správania adolescentov. V danom kontexte by sme ich mohli označiť ako osobnostné premenné. Holdoš (2013) dodáva, že najvýznamnejšie v súvislosti s problematickým používaním internetu sú: nízke sebahodnotenie, sociálna úzkosť alebo sociálna inhibícia. Avšak i ďalšie premenné, ako napríklad: plachosť, ktorá súvisí so strachom z negatívneho sociálneho hodnotenia či nízka úroveň sebaúcty, sú významovo dôležité. V neposlednom rade do osobnostných premien zaradíme aj nedostatok sociálnych a emocionálnych zručností v podobe nedostatočnej sebakontroly, časového manažmentu či copingových stratégií. Čerešník (2019), ktorý sa venuje skúmaniu intrapersonálnych faktorov, si kladie otázku, či existujú isté faktory, ktoré by jedinca mohli chrániť pred rizikovým správaním? „*Môžeme povedať, že áno, existujú*“. Pomenúva ich ako spúšťače – rizikové faktory a ochranné – protektívne faktory, pričom autor ich delí na individuálne, rodinné a sociálne. Medzi individuálne protektívne faktory podľa Čerešníka (2019) patria: vysoká sebaúcta a sebadôvera, schopnosť sebakontroly, vysoká inteligencia, pozitívne perspektívy do budúcnosti, pozitívna orientáciu na školu, zdravie a

pozitívnu skupinu, sociálne spôsobilosti, ale aj dobrovoľníctvo či religiozita. Kopecký (2010) dodáva, že deti a mládež nemajú ešte plne rozvinuté sociálne zručnosti ani dostatok životných skúseností, a tak sú ľahšie manipulovateľné. Medzi najčastejšie obeť zaraďuje:

1. deti s nedostatkom sebadôvery a s nízkou sebaúctou, ktoré možno ľahšie citovo či fyzicky izolovať.
2. obeť v núdzi alebo deti s emocionálnymi problémami, ktoré potrebujú pomocnú ruku a často hľadajú náhradu za svojich rodičov.
3. prehnane dôverčivé a naivné deti, ktoré ťažšie rozoznávajú rizikovú komunikáciu a skôr sa zapájajú do online konverzácie s neznámymi ľuďmi.
4. adolescenti, ktorých zaujíma ľudská sexualita a sú ochotní o nej hovoriť.

Nízke sebahodnotenie a sebaúcta sa javia ako rizikové faktory v online rizikovom sexuálnom správaní. Nasledovné zahraničné štúdie (Houck et al., 2014; Jonson et al., 2015; Rial et al., 2018; Wachs et al., 2017; Ybarra & Mitchell, 2014) skúmali súvis sextingu a sebahodnotenia na respondentoch od 13 do 19 rokov. Výsledky indikujú daný súvis a zároveň prezentujú, že u adolescentov s nižším sebahodnotením existovala vyššia pravdepodobnosť sextingu a nižšia emočná self-efficacy.

3. Prevencia vo formálnom a neformálnom učení

Rámcový systém osvojovania si vedomostí, zručností návykov, postojov a nadobúdania poznatkov vychádza z nasledovnej trojdimenzionálnej klasifikácie:

- Formálne učenie („vzdelávanie sa“) zabezpečujú vzdelávacie a odborné inštitúcie, ktoré majú oprávnenie pre udeľovanie oficiálne uznávaných dokladov o nadobudnutom vzdelaní, kvalifikácií alebo odbornosti.
- Neformálne učenie („vzdelávanie sa“) prebieha ako vedľajší prúd, bez vydania oficiálnych dokladov o ukončení. Neformálne učenie môže prebiehať na pracovisku, v občianskych združeniach, v mládežníckych organizáciách, ale rovnako môže byť súčasťou mimoškolských, záujmových aktivít a krúžkov, ktoré sú zabezpečované rôznymi organizáciami.
- Neinštitucionálne, informálne učenie je chápané ako prirodzená a dôležitá súčasť každodenného života jednotlivca. Má nezámerný charakter a často sa deje nezávisle od nášho vedomia (Memorandum, 2000).

Podľa Peška et al. (2013, s.13): Neformálne učenie je zámerné, zároveň dobrovoľné učenie, ktoré prebieha v rozmanitých prostrediach a situáciách, v ktorých vyučovanie, vzdelávanie a učenie nemusia byť jedinou či hlavnou oblasťou činnosti. Tieto prostredia či

situácie môžu byť dočasné alebo sa môžu striedať a príslušné činnosti či kurzy môžu viesť profesionálni facilitátori učenia (napr. pracovníci s mládežou, vychovávatelia, učitelia), ale aj dobrovoľníci mládežnícki vedúci alebo mladí vedúci). Aktivity a kurzy sú naplánované, ale zriedkakedy štruktúrované ako tradičné vyučovacie hodiny alebo predmety.

V dokumentoch Európskej únie zaznieva naliehavá požiadavka na prepájanie formálneho, neformálneho a informálneho učenia/vzdelávania a to najmä zabezpečením podpory, novej skúsenosti a participácie vo všetkých oblastiach života mladých ľudí – v rodine, v škole, na univerzite, vo voľnočasových záujmových aktivitách. Do pozornosti sa v tejto súvislosti dostáva aj prevencia rizikového správania a práca s marginálnymi skupinami detí a mládeže (Kratochvílová, 2015).

Nemcová & Šolcová (2020) dopĺňajú, že v neformálnom učení ide najmä o rozvoj sociálnych kompetencií, ktoré mladému človeku pomáhajú správať sa neohrozujúco a lepšie čeliť situáciám, ktoré sú rizikové.

Súhlasíme s autorkami a dopĺňame, že potenciál neformálneho učenia má nezastupiteľné miesto práve v rozvoji dôležitých protektívnych zručností a kompetencií jednotlivcov nielen pre ich budúce úspešné a prospešné, ale aj bezpečné a neohrozujúce začlenenie do spoločnosti.

4. Možnosti rozvoja sociálnych zručností žiakov v neformálnom učení

Efektívna prevencia online rizikového sexuálneho správania zohráva v súčasnosti dôležitú úlohu vo formálnom a neformálnom vzdelávaní/učení detí a mládeže.

Nové obsahové štandardy pre prevenciu problematickeho používania digitálnych technológií zdôrazňujú okrem vedomostí a poznatkov i opodstatnenosť rozvoja zručností a kompetencií žiakov v preventívno-výchovnom pôsobení. Zameranie sa na rozvíjanie zručností ako sú: schopnosť sebaregulácie a sebakontroly, schopnosť riešenia problémov, schopnosť rozhodovania sa, schopnosť zvládania stresu, schopnosť zvládania emócií, schopnosť predvídania následkov svojho správania, schopnosť odmietania nevyžiadanych interakcií na sociálnych sieťach a mnohé iné, pomáhajú deťom a dospievajúcim samostatne a primerane svojmu veku reagovať na spektrum problémov spojených s používaním digitálnych technológií (Tichý et al., 2023).

Vyššia miera protektívnych a sociálnych zručností zlepšuje celé spektrum edukačnej činnosti žiaka a zároveň podnecuje k neohrozujúcemu bezpečnému správaniu. Sociálny nácvik vyššie spomenutých zručností je možné realizovať integrálne, tzn. nielen vo výchovno-vzdelávacom procese, ale i v neformálnom preventívno-výchovnom pôsobení (v neformálnom učení sa).

Doplňame, že školy disponujú podmienkami pre aktívne neformálne, preventívne učenie žiakov. Svojim kompetentným prístupom poskytujú žiakom rozmanité voľnočasové aktivity, ktoré sú realizované nielen v školskom klube detí, ale aj v podobe rôznych krúžkov. Ponuka krúžkov závisí mnohokrát od technických možností školy, prípadne odbornej znalosti alebo záujmu pedagóga, ktorý daný krúžok zabezpečuje. Medzi najfrekventovanejšie oblasti krúžkov patria: šport, jazyk, prírodoveda, turistika, umenie a kreativita, IKT technika. Prirodzene, že keď nahliadneme na takto strávený čas detí a mládeže, môžeme súhlasiť s jeho pridanou hodnotou pre osobnostný rozvoj jednotlivca a zároveň uvažujúc v neformálnom preventívno-výchovnom rozmere, takto strávený čas má i preventívny charakter. Priestor, ktorým školy disponujú na vyššie spomenuté neformálne učenie žiakov, by rovnako mohol slúžiť na realizovanie preventívnych aktivít, kurzov, programov a projektov. Uvedené kurzy by mohli byť zacielené na rozvoj protektívnych a sociálnych zručností žiakov ako napríklad tréning exekutívnych zručností, sociálnych a komunikačných zručností, tréning emočnej stability a mnohé iné.

Súčasne teoreticko-empirické poznanie v prevencii rizikového správania Carr (2002); Dulovics et al. (2023); Niklová et al. (2022, 2023); Orosová et al. (2012); Sokolová (2022) nám už dnes ukazuje, v čom spočíva efektívna prevencia. Medzi najdôležitejšie faktory úspešnej prevencie môžeme zaradiť:

- Prevencia rizikového správania je realizovaná ako dlhodobý tréning kognitívnych, emocionálnych a behaviorálnych zručností.
- Odborná zdatnosť a osobnostné predpoklady aktérov realizujúcich preventívne programy, projekty či aktivity na rozvoj protektívnych zručností.
- Efektívna prevencia využíva spektrum vhodných didaktických metód a postupov, ktoré svojou podstatou napomáhajú k aktívnej participácii detí a mládeže v osvojení a nadobúdaní protektívnych zručností.
- Zmysel prevencie je odrazom celkovej filozofie školy, ktorá sa prelína celým výchovno-vzdelávacím a neformálnym procesom.
- Dôraz je kladený na pozitívnu klímu školy, ktorá je založená na spolupatričnosti, spolupráci a vzájomnej úcte učiteľov, žiakov i rodičov.

Záver

Akcelerujúci nárast online rizikového sexuálneho správania detí a mládeže stavia pred authority zásadnú otázku, akým smerom sa bude uberať preventívne pôsobenie vo formálnom i

v neformálnom pôsobení. Vzhľadom na vysokú povahu rizika online priestoru je dôležité popri rozvoji digitálnych kompetencií, ktoré žiakom umožňujú používať efektívne digitálne technológie, venovať pozornosť aj rozvoju sociálnych a protektívnych zručností, ktoré im môžu poskytnúť vyššiu mieru protektivity. Neformálne učenie, popri formálnom učení/vzdelávaní, poskytuje priestor na rozvíjanie uvedených zručností, čím môže výrazne prispieť k efektívnej prevencii online rizikového sexuálneho správania.

Afiliácia projektu: *Príspevok je výstupom projektu KEGA č. 024UMB-4/2022 pod názvom Prevencia online rizikového správania.*

Použitá literatúra

- Carr, A. (2002). Prevention: What works with children and adolescents? A critical review of psychological prevention programs for children, adolescents and their families. Routledge.
- Čerešník, M. (2019). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a sebaregulácia dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. SPU Nitra.
- Dodaj, A. & Sesar, K. (2020). Sexting categories. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 8(2), 1-26. <https://doi.org/10.6092/2282-1619/mjep-2432>
- Dulovics, M. (2018). *Online rizikové správanie u detí a mládeže a možnosť jeho prevencie prostredníctvom mediálnej výchovy*. Belianum.
- Dulovics, M. Niklová, M., Zošáková, K. (2023). *Digitálna vulnabilita detí a mládeže*. Belianum.
- Emmerová, I. (2022). Sexting a sextortion. Riziká a prevencia. *Sociálna prevencia*, 8(1), 20-21
- Emmerová, I. (2023). Sexuálne rizikové správanie – detí s mládež ako obeť a aktéri. *Pediatr pro praxi*, 24(2), 102 – 104. <https://doi.org/10.36290/ped.2023.030>
- Forsyth, C. J., & Copes, H. (2014). *Encyclopedia of social deviance*. <https://doi.org/10.4135/9781483340470>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2022). Teem sexting: A brief guide for parents and educators. In Cyberbullying Research Center, 10 p. Retrieved from: <https://cyberbullying.org/sextingresearch-summary-2022.pdf>
- Hollá, K. (2016). *Sexting a kyberšikana*, Iris.
- Hollá, K. (2017). Detekcia kyberagresie – kyberšikanovania a sextingu. Pedagogická fakulta UFK v Nitre.
- Hollá, K. (2021). *Riziká kyberšikanovania a sextingu a možnosti prevencie*. Národné osvetové centrum.

- Holdoš, J. (2013). Závislosť vysokoškolákov od internetu In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 47(2), 162 – 174
- Houck, C. D., Barker, D., Rizzo, C., Hancock, E., Norton, A., & brown, L. K. (2014). Sexting and sexual behavior in at-risk adolescents. *Pediatrics*, 133(2), 276-282. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-1157>
- Izrael, P., Holdoš, J., Ďurka, R., & Husák, M. (2022). *Správa z výskumu EU Kids Online IV na Slovensku – Slovenské deti a dospievajúci na internetu*. Katolícka univerzita v Ružomberku. Retrieved from: https://euko.ku.sk/wp-content/uploads/2022/04/EU-KidsOnline-Slovensko-spravy-z-vyskumu_ed_J_Holdos.pdf
- Jonsson, L. S., Bladh, M., Priebe, G., & Svedin, C. G. (2015). Online sexual behaviors among Swedish youth: associations to background factors, behaviors and abuse. *Psychiatry*, 24(10), 1245-1260. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0673-9>
- Kopecký, K. (2014). Stručný úvod do problematiky online vydírání českých dětí se zaměřením na tzv. sextortion. *Pediatr pro praxi*, 15(6). Retrieved from: [Pediater. praxi: Lékařské konference, kongresy, časopis, e-learning \(pediatriepropraxi.cz\)](http://pediatriepropraxi.cz)
- Kopecký, K Szotkowski, R. (2015). Kyberšiakna a další formy rizikového chování českých dětí v prostředí internetu. *Adiktologi*, 15(3), 226 - 233.
- Kratochvílová, E. (2007). Pedagogika voľného času v teórii a praxi. In: *Pedagogika voľného času – Teória a prax*. Trnava: PF Trnavskej Univerzity. Retrieved from: chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.scholaludus.sk/new/publikacie/TU_Ped_Vol_Casu.pdf.
- Lichner, V., Šlosar, D: (2017). *Problematické používanie internetu u adolescentov v kontextoch teórie a praxe sociálnej práce*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta.
- Livingstone, S., & Smith P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635-654. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12197>
- Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa. (2000). Retrieved from: https://www.minedu.sk/data/files/2607_2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf
- Molla Esparza, C., Nájera, P., López-González, E., & Losilla, J. M. (2020). Development and validation of the adolescent sexting scale (A SextS) with a Spanish samle. *International*

- Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21).
<https://doi.org/10.3390/ijerph17218042>
- Mori, C., Temple, J. R., Browne, D. T., & Medigan, S. (2019). Association of sexting with sexual behaviors and mental health among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 173(8). <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.1658>
- Nemcová, L., Šolcová, J. (2020). *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Belianum.
- Niklová, M., Dulovics, M., & Stehlíková, J. (2022). Generation Z in the virtual environment. Competencies and risks (199 s.). Poldruk.
- Niklová, M. (2024). Online rizikové správanie žiakov – aktuálne trendy a možnosti prevencie a riešenia v školách. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 3, 33-44. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.33-44>
- Orosová, O., Janovská, A., Kopuničová, V., & Vaňová, M. (2012). *Základy prevencie užívania drog a problematického používania internetu v školskej praxi*. UPJŠ v Košiciach.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2018). Sextortion among adolescents: Results from a national survey of U. S. *Journal of Research and Treatment*, 32(1), 30-54. <https://doi.org/10.1177/1079063218800469>
- Pešek, T., Dudáč, A., Tomanová, A. (2013). *Krok za krokom k uznaniu... alebo zo zákulisia uznávania neformálneho vzdelávania v práci s mládežou na Slovensku*. IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže. Retrieved from: <http://improve.se.sk/wp-content/uploads/2016/07/wordpress-is-awesome-Krok-za-krokom-k-uznaniu.pdf>
- Rial, A., Golpe, S., Sorna, M., Braña, T., & Gómez, P. (2018). Minors and problematic internet use: Evidence for better prevention. *Computers in Human Behavior*, 87, 140-145. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.030>
- Sokolová, L. (2022). *Psychologické princípy prevencie a osobnostného a sociálneho rozvoja*. Nivan. Retrieved from: [Psychologicke-principy-prevencie.pdf \(nivam.sk\)](https://www.nivam.sk/psychologicke-principy-prevencie.pdf)
- Tichý, Ľ. a kol., (2023). *Obsahové štandardy odborných činností v zariadeniach poradenstva a prevencie a v prostredí škôl*. MŠVVaŠ SR. Retrieved from: [27187.pdf \(minedu.sk\)](https://www.minedu.sk/27187.pdf)
- Wachs, S., Wright, M. F., & Wolf, K. D. (2017). Psychological correlates of teen sexting in three countries - direct and indirect associations between self-control, self-esteem, and sexting. *International Journal of Developmental Science*, 11(3), 109-120. <https://doi.org/10.3233/DEV-160212>
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2014). "Sexting" and its relation to sexual activity and sexual risk behavior in a national survey of adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 55(6), 757–764. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.07.012>

Internetové zdroje

www.stopline.sk

www.beznastrah.online

Adresa autorky

Mgr. Zuzana Hrabovská

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky a andragogiky

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

Slovenská republika

Email: miriam.niklova@umb.sk

VZDELÁVANIE DOSPELÝCH V TVORBE VZDELÁVACÍCH POLITÍK

Iveta Babjaková, SR

Abstrakt

Štúdia poskytuje informatívny prehľad webových sídiel a dokumentov, ktoré tvarujú politiky vzdelávania dospelých na globálnej, kontinentálnej, národnej, regionálnej a lokálnej úrovni. Hlavným zameraním je identifikácia kľúčových trendov, cieľov a stratégií obsiahnutých v týchto dokumentoch, najmä v oblasti neformálneho a informálneho vzdelávania dospelých. Prostredníctvom analýzy dokumentov organizácií ako sú OSN, UNESCO, OECD a EÚ, ako aj národných vlád (Slovenská republika), regionálnych (Banskobystrický samosprávny kraj) a miestnych (Banská Bystrica) samospráv, výskum zdôrazňuje dynamický vývoj v oblasti vzdelávania dospelých a vzájomnú prepojenosť politík na rôznych úrovniach aktuálne na jeseň 2024.

Kľúčové slová: vzdelávanie dospelých, celoživotné vzdelávanie, vzdelávacie politiky, strategické dokumenty, trendy vo vzdelávaní, kompetencie dospelých.

1 Úvod

V predloženej práci sa venujeme sumarizácii ako aj obsahovej analýze významných webových sídiel a dokumentov (stratégií, koncepcií, deklarácií...) z oblasti tvorby vzdelávacích politík so zameraním na vzdelávanie a výchovu dospelých a to na úrovni:

1. Globálnej – OSN - UNESCO, OECD
2. Kontinentálnej nadnárodnej – so zameraním sa na Európsky kontinent – Európsku úniu
3. Národnej – so zameraním sa na Slovenskú republiku
4. Regionálnej – so zameraním sa na Banskobystrický samosprávny kraj
5. Lokálnej – so zameraním sa na mesto Banská Bystrica

2 Prehľad a obsahová analýza významných dokumentov v oblasti vzdelávania dospelých

2.1 Globálna úroveň významných dokumentov

Pre obsahovú analýzu dokumentov vzdelávacích politík zameraných na neformálne a informálne vzdelávanie dospelých môžeme využiť viaceré medzinárodné strategické

dokumenty a odporúčania. Na medzinárodnej úrovni je niekoľko relevantných zdrojov, ktoré sa týkajú vzdelávania dospelých, vrátane dokumentov OSN, UNESCO, OECD.

2.1.1 OSN, UNESCO

Existuje viacero stránok, ktoré slúžia ako centrálny depozitár dokumentov Organizácie Spojených národov (OSN) alebo jej rôznych agentúr a programov. Tieto stránky zvyčajne zabezpečujú verejný prístup k rôznym typom dokumentov, vrátane správ, rezolúcií, politik, vedeckých štúdií a podobne, ktoré sú vydané pod záštitou OSN. Niektoré z týchto centrálnych depozitárov zahŕňajú aj tu uvedené dokumenty. Pre oblasť neformálneho vzdelávania dospelých pod záštitou OSN môžeme nájsť relevantné dokumenty a zdroje na nasledujúcich webových stránkach: UN Digital Library, UNESCO UNESDOC, UNESCO Institute for Lifelong Learning, UNESCO Education Sector a pod.

Dokumenty OSN a UNESCO o vzdelávaní dospelých sa zameriavajú na globálne vzdelávacie ciele, podporu neformálneho a informálneho vzdelávania a inkluzívne vzdelávacie politiky. Analyzujú výzvy a príležitosti vo vzdelávaní, poskytujú strategické odporúčania a podporujú vzájomnú spoluprácu medzi členskými štátmi. Tieto dokumenty **kladú dôraz na rovnosť v prístupe k vzdelaniu, rozvoj digitálnych a životných zručností**, a na **vzdelávanie ako nástroj na udržateľný rozvoj**. Založené na komplexných výskumoch a dátach, poskytujú konkrétne kroky na zlepšenie vzdelávacích systémov, podporujú politickú angažovanosť a globálnu spoluprácu. Celkovo slúžia ako vodiace línie pre tvorcov politik, vzdelávacie inštitúcie a odborníkov na celom svete, ktorí sa snažia zlepšiť vzdelávanie dospelých.

Tieto dokumenty by mali poskytnúť iba čiastočný prehľad o stratégiách, politikách a odporúčaníach v oblasti vzdelávania dospelých na medzinárodnej úrovni. Pre podrobnejšiu obsahovú analýzu by sme odporúčali preštudovať každý dokument a zamerať sa na témy týkajúce sa neformálneho a informálneho učenia sa dospelých. Ak by sme chceli vybrať jeden kľúčový dokument, zvolili by sme:

Agenda OSN pre udržateľný rozvoj 2030 (Agenda 2030)

Tento **kľúčový nadnárodný strategický dokument** je súhrnom globálnych záväzkov, ktorými medzinárodné spoločenstvo reaguje na najzávažnejšie výzvy súčasnosti, ako sú zmena klímy, chudoba, zvyšujúce sa ekonomické a sociálne nerovnosti alebo neudržateľnosť prevládajúcich vzorcov výroby a spotreby. Agenda udržateľného rozvoja obsahuje 17 cieľov v oblasti udržateľného rozvoja a 169 súvisiacich čiastkových cieľov, ktoré vyvažujú tri aspekty udržateľného rozvoja – ekonomický, sociálny a environmentálny. (United Nations, 2015).

Slovenská republika sa k implementácii Agendy 2030 prihlásila v dokumente Východiská implementácie Agendy 2030 pre udržateľný rozvoj schválenom Uznesení Vlády SR č. 95 / 2016.

2.1.2 OECD

Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) má niekoľko centrálnych úložísk, ktoré sa špecializujú na vzdelávanie dospelých, vrátane PIACC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Na hlavnej stránke OECD pre vzdelávanie dospelých a zručnosti, OECD - Education and Skills: Adult Education je možné vyhľadať správy, štatistiky a ďalšie zdroje. Digitálna knižnica OECD, ktorá obsahuje knihy, články a správy o zručnostiach a zamestnanosti, vrátane vzdelávania dospelých, je dostupná pod označením OECD iLibrary - Skills and Work. Stránka zameraná na stratégiu OECD pre rozvoj zručností, vrátane vzdelávania dospelých je zdrojom informácií pod označením OECD Skills Strategy.

Dokumenty OECD o vzdelávaní dospelých analyzujú medzinárodné trendy, hodnotia kompetencie a zručnosti dospelých, poskytujú odporúčania na tvorbu vzdelávacích politík. Zdôrazňujú celoživotné vzdelávanie, digitálne zručnosti, prispôbenie sa pracovným trhom. Ponúkajú medzinárodnú perspektívu, umožňujú porovnávacie analýzy a identifikáciu osvedčených postupov na globálnej úrovni. Zakladajú sa na veľkých dátach z mnohých krajín a empirických výskumoch, čo zvyšuje ich spoľahlivosť. Poskytujú konkrétne odporúčania pre tvorbu a implementáciu vzdelávacích politík, sledujú aktuálne trendy a inovácie, podporujú adaptáciu jednotlivcov na nové požiadavky trhu. Celkovo sú cenným zdrojom informácií pre tvorcov politík, výskumníkov a vzdelávacích odborníkov

Program medzinárodného hodnotenia kompetencií dospelých (PIAAC) je program hodnotenia a analýzy zručností dospelých. Hlavným prieskumom uskutočneným v rámci Survey of Adult Skills (v PIAAC) je Prieskum zručností dospelých. Prieskum meria odbornosť dospelých v kľúčových zručnostiach spracovania informácií – gramotnosť, počítanie a riešenie problémov – a zhromažďuje informácie a údaje o tom, ako dospelí využívajú svoje zručnosti doma, v práci a v širšom spoločensťve. Tento medzinárodný prieskum sa uskutočňuje vo viac ako 40 krajinách/ekonomikách a meria kľúčové kognitívne zručnosti a zručnosti na pracovisku, ktoré jednotlivci potrebujú na zapojenie sa do spoločnosti a na to, aby ekonomiky prosperovali.

Online nástroj na hodnotenie vzdelávacích a zručnostných kompetencií dospelých sa nachádza na stránke **Education & Skills Online**. Tento hodnotiaci nástroj bol navrhnutý tak, aby poskytoval výsledky na individuálnej úrovni, ktoré sú prepojené s meraniami

gramotnosti, matematickej gramotnosti a riešenia problémov v technologicky bohatých prostrediach . Všetky výsledky sú porovnateľné s meraniami použitými v PIAAC a možno ich porovnať s národnými a medzinárodnými výsledkami dostupnými pre zúčastnené krajiny.

2.2 Kontinentálna nadnárodná úroveň – s prioritou zamerania sa na Európsky kontinent

V súčasnosti nachádzame **mnoho webových sídiel, ktoré fungujú ako centrálné úložiská dokumentov Európskej únie (EÚ)** alebo jej rôznych inštitúcií a programov. Tieto stránky obvykle zabezpečujú verejný prístup k rôznym typom dokumentov vrátane správ, rezolúcií, politik, vedeckých štúdií a podobne, ktoré sú vydané pod záštitou EÚ. Pre oblasť neformálneho vzdelávania dospelých pod záštitou EÚ môžeme nájsť relevantné dokumenty a zdroje napríklad aj na nižšie uvedených webových sídlach.

Prvotným zdrojom informácií je oficiálny vestník Európskej únie, ktorý pravidelne zverejňuje rozhodnutia, nariadenia, smernice a iné oficiálne dokumenty. Webové sídlo Eurostat poskytuje štatistické údaje a analýzy týkajúce sa rôznych aspektov EÚ, vrátane vzdelávania, European Commission Website obsahuje širokú škálu dokumentov a publikácií o politikách a iniciatívach v oblasti vzdelávania. CORDIS (Community Research and Development Information Service) uvádza zdroje o výskume a inováciách, vrátane projektov zameraných na vzdelávanie dospelých, Adult Learning Policy Overview poskytuje komplexný prehľad politik a iniciatív EU v oblasti vzdelávania dospelých. Cedefop's Resources on Adult Learning ponúka prístup k rôznym dokumentom a zdrojom týkajúcim sa vzdelávania dospelých v EÚ, Publication office of The European Union poskytuje prehľad publikácií EÚ. European Training Foundation (Európska nadácia pre odborné vzdelávanie) je agentúra Európskej únie, ktorá pomáha krajinám susediacim s EÚ reformovať ich systémy vzdelávania a odbornej prípravy ako súčasť politik vonkajších vzťahov EÚ. Adult Learning Policy Overview poskytuje komplexný prehľad politik a iniciatív EÚ v oblasti vzdelávania dospelých, Europe for Citizens programme (Európa pre občanov) je program EÚ na financovanie projektov, ktoré pomáhajú verejnosti pochopiť históriu, hodnoty a rozmanitosť EÚ. Jej cieľom je povzbudiť občanov, aby sa zúčastňovali a zapájali sa do demokracie na úrovni EÚ. European Commission Joint Research Centre (JRC) je stránka Spoločného výskumného centra Európskej komisie. JRC poskytuje nezávislú vedu a poznatky podložené dôkazmi a podporuje politiky EÚ s cieľom pozitívne ovplyvniť spoločnosť. European Commission Upskilling Pathways je stránka EÚ na pomoc ľuďom pri rozvíjaní zručností po celý život. Eurydice je európska informačná sieť, ktorá poskytuje detailné informácie o vzdelávacích systémoch v Európe, ktorej úlohou je vysvetliť,

ako sú vzdelávacie systémy v Európe organizované a ako fungujú. Zverejňuje popisy národných vzdelávacích systémov, komparatívne štúdie venované konkrétnym témam, ukazovatele a štatistiky v oblasti vzdelávania.

Zásadné **dokumenty EÚ o vzdelávaní dospelých** sú vydávané Európskou komisiou alebo Radou Európy príp. ďalšími. Dokument **White paper on education and training** (tzv. Biela kniha o výchove a vzdelávaní) z roku 1995 pojednáva o vzdelávaní a odbornom výcviku v Európskej únii. Diskutuje o výzvach a príležitostiach v oblasti vzdelávania a odborného výcviku a poskytuje odporúčania na zlepšenie kvality a dostupnosti vzdelávania a odborného výcviku v celej EÚ. Dokument tiež diskutuje o dôležitosti celoživotného vzdelávania a o potrebe prispôbiť vzdelávanie a odborný výcvik meniacim sa potrebám trhu práce. (European Commission, 1995). Zásadný dokument **A Memorandum on Lifelong Learning** (Memorandum o celoživotnom vzdelávaní) Európskych spoločenstiev už v roku 2000 pojednáva o dôležitosti podpory celoživotného vzdelávania v rámci európskych národov. Zameriava sa na úlohu celoživotného vzdelávania pri rozvoji znalostných spoločností a ekonomík, pri riešení výziev ako globalizácia a rýchle technologické zmeny. Memorandum zdôrazňuje spravodlivý prístup k vzdelávacím príležitostiam pre všetkých občanov, podporuje sociálne začlenenie a zlepšuje osobný rozvoj a zamestnanosť. (A memorandum on lifelong learning, 2000). **Making a European Area of Lifelong Learning a Reality** z roku 2001 načrtáva stratégiu Európskej komisie na podporu celoživotného vzdelávania v celej Európe, pričom zdôrazňuje jeho význam pre osobný a profesionálny rozvoj, sociálne začlenenie a hospodársky rast. Oznámenie Európskej komisie stanovuje kľúčové priority vrátane zlepšenia prístupu k vzdelávaniu, posilnenia spolupráce medzi vzdelávacími systémami a podpory vzdelávania v rôznych životných etapách a prostrediach. (Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, 2001). Ďalším zásadným dokumentom Európskej komisie je **Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth**. Stratégia Európa 2020 pozostáva zo súboru cieľov zahŕňajúcich zamestnanosť, vzdelanie, chudobu, výskum a vývoj a udržateľnosť životného prostredia. (EUROPE 2020 : A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth, 2014). Rada Európy v roku 2019 v odporúčaní **Key competences for lifelong learning** identifikuje osem kľúčových kompetencií, ktoré sú pre občanov nevyhnutné pre osobné naplnenie, zdravý a udržateľný životný štýl, zamestnateľnosť, aktívne občianstvo a sociálne začlenenie. Odporúčanie je referenčným nástrojom pre zainteresované strany v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy. Zriaďuje spoločné chápanie kompetencií potrebných v súčasnosti a v budúcnosti. Referenčný rámec predstavuje úspešné spôsoby podpory rozvoja kompetencií prostredníctvom inovatívnych vzdelávacích prístupov, metód hodnotenia alebo

podpory pedagogických zamestnancov. (European Commission, 2019) Správa Európskej komisie z roku 2021 **Adult Education and Training in Europe** skúma vzdelávanie a odbornú prípravu dospelých v celej Európe s osobitným zameraním na politiky a opatrenia podporujúce dospelých s nízkou úrovňou základných zručností a ľudí s nízkou alebo žiadnou kvalifikáciou. Popri kvalitatívnych údajoch pokrývajúcich 42 systémov vzdelávania a odbornej prípravy správa uvádza aj štatistické údaje z medzinárodných prieskumov. (European Commission, 2021).

Projekt **European Lifelong Learning Indicators (ELLI)** je iniciatíva vedená Bertelsmannovou nadáciou. Jedným z jej cieľov je otestovať súhrnné opatrenie, ELLI-Index, na hodnotenie celoživotného vzdelávania na úrovni jednotlivých krajín v členských štátoch EÚ. Vysoké skóre indexu znamená, že konkrétna krajina dosahuje lepšie výsledky v celoživotnom vzdelávaní ako krajina s nižším skóre. Klasifikácia ELLI-Index poskytuje obraz o situácii na vnútroštátnej úrovni v EÚ a môže sa použiť na vyvolanie diskusie o tom, ktoré politiky prispievajú k celoživotnému vzdelávaniu. Index ELLI je každoročným meradlom celoživotného vzdelávania na národnej a nižšej ako národnej úrovni v Európe. Index ELLI je zložený index vytvorený z niekoľkých ďalších premenných. Premenné použité na vytvorenie indexu ELLI popisujú rôzne vzdelávacie prostredia školy, komunity, práce a domáceho života.

Európska nadácia pre odborné vzdelávanie (ETF) je agentúra Európskej únie, ktorá pomáha krajinám susediacim s EÚ reformovať ich systémy vzdelávania a odbornej prípravy ako súčasť politik vonkajších vzťahov EÚ. Podporou rozvoja ľudského kapitálu ETF prispieva k sociálnemu a ekonomickému rozvoju a dlhodobej stabilite v susedných krajinách. ETF sídli v talianskom Turíne, poskytuje pravidelné správy a odporúčania týkajúce sa validácie neformálneho a informálneho vzdelávania v Európe a susedných krajinách.

2.3 Národná úroveň – so zameraním sa na Slovenskú republiku

Kvalita vzdelávacej politiky je kľúčom kvality samotného vzdelávacieho systému a ten priamo určuje výkon vzdelávacieho procesu aj v prostredí neformálneho vzdelávania. Z legislatívneho hľadiska na Slovensku upravuje neformálne vzdelávanie niekoľko zákonov, vyhlášok a strategických dokumentov. Analyzovaný **Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní** a o zmene a doplnení niektorých zákonov (v znení č. 315/2012 Z. z., 292/2014 Z. z., 188/2015 Z. z.) vykazuje legislatívnu medzeru v oblasti neformálneho vzdelávania. Chýbajúca definícia a explicitná právna úprava tohto pojmu môžu viesť k nekonzistentnej aplikácii zákona a právnej neistote subjektov pôsobiacich v oblasti vzdelávania. Zákon upravuje celoživotné vzdelávanie, v ktorom ďalšie vzdelávanie nadväzuje na stupeň vzdelávania

dosiahnutý v školskom vzdelávaní, akreditáciu vzdelávacích programov ďalšieho vzdelávania, pravidlá a postupy i národnú sústavu klasifikácií. Zákon pojednáva o druhoch ďalšieho vzdelávania, ku ktorým patria:

- ďalšie odborné vzdelávanie
- rekvalifikačné vzdelávanie
- kontinuálne vzdelávanie
- záujmové vzdelávanie, občianske vzdelávanie, vzdelávanie seniorov a iné

vzdelávanie, ktorým si účastník ďalšieho vzdelávania uspokojuje svoje záujmy, zapája sa do života spoločnosti a všeobecne rozvíja svoju osobnosť. (Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní, par. 4, 2009)

Medzi najdôležitejšie nadržané dokumenty na národnej úrovni, ktoré určujú rámec pre všetky kľúčové a ďalšie regionálne dokumenty, môžeme zaradiť nižšie uvedené:

Programové vyhlásenie vlády SR na obdobie rokov 2020-2024: Vláda SR v tomto dokumente zdôrazňuje význam vzdelávania pre budúcu prosperitu Slovenska a kladie dôraz na modernizáciu obsahu a metód vzdelávania. Vláda vníma vzdelávanie ako kľúčový pilier budúceho rozvoja krajiny a zdôrazňuje jeho dôležitosť pre deti, mládež a spoločnosť ako celok. Dokument sa venuje rôznym úrovniam vzdelávania, od raného detstva až po vysokoškolské vzdelávanie, vrátane podpory vedy, výskumu, inovácií a **celoživotného vzdelávania**. Dokument zdôrazňuje potrebu prepojenia vzdelávania s požiadavkami trhu práce a celkovým rozvojom spoločnosti. (Programové vyhlásenie vlády SR na obdobie rokov 2020-2024, 2021)

Jedným zo základných východiskových dokumentov v problematike vzdelávania je dokument Európskej únie – Memorandum o celoživotnom učení (2000). **Memorandum o celoživotnom vzdelávaní, Konzultačný proces**, ktoré vydalo Ministerstvo školstva SR v spolupráci s EÚ (2020) nadväzovalo na ciele stanovené v Lisabonskej stratégii Európskej únie. (Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa, 2000).

V roku 2016 sa Slovenská republika pripojila k medzinárodnému úsiliu o dosiahnutie udržateľného rozvoja, ktoré je zakotvené v Agende 2030 vo svojom vlastnom dokumente **Východiská implementácie Agendy 2030 pre udržateľný rozvoj**. Dokument zdôrazňuje dôležitosť rozvoja kompetencií, najmä v oblasti environmentálneho povedomia, sociálnych zručností a kritického myslenia, ktoré sú kľúčové pre dosiahnutie cieľov udržateľného rozvoja.

Dokument sa zameriava na neformálne vzdelávanie ako súčasť celoživotného učenia a rozvoja kompetencií. (Agenda 2030 v medzinárodnom prostredí, 2024)

Funkciu Národnej stratégie regionálneho rozvoja (NSRR) v zmysle zákona plní **Vízia a stratégia rozvoja Slovenska do roku 2030 – dlhodobá stratégia udržateľného rozvoja Slovenskej republiky – Slovensko 2030** (Národná stratégia regionálneho rozvoja). Je to dlhodobá stratégia udržateľného rozvoja Slovenskej republiky, ktorá má za cieľ definovať priority a ciele rozvoja krajiny do roku 2030. Dokument vychádza z Agendy 2030 OSN pre udržateľný rozvoj a Európskej zelenej dohody. Stojí na šiestich národných prioritách implementácie Agendy 2030, ktoré sú integrované do troch rozvojových programov: „Ochrana a rozvoj zdrojov“, „Udržateľné využívanie zdrojov“ a „Rozvoj komunit.“ Každý program sa zaoberá kľúčovými oblasťami: ľudský kapitál, životné prostredie, ekonomika a fungovanie štátu a samosprávy. Dokument podrobne analyzuje súčasný stav Slovenska v daných oblastiach, definuje kľúčové problémy a následne navrhuje konkrétne opatrenia a kroky, ktoré by mali viesť k naplneniu vízie Slovenska ako krajiny s vysokou životnou úrovňou, kvalitnými verejnými službami a zdravým životným prostredím. Na stratégiu nemá vplyv politický volebný cyklus. Má zlepšiť predvídateľnosť verejných politík, efektívnosť využívania verejných zdrojov a stabilitu podnikateľského prostredia. (Vízia a stratégia rozvoja Slovenska do roku 2030 – dlhodobá stratégia udržateľného rozvoja Slovenskej republiky – Slovensko 2030, 2020) Dokument je základným východiskom pre regionálnu a miestnu samosprávu pri spracovaní ich plánov hospodárskeho a sociálneho rozvoja (PHSR).

Stratégia hospodárskej politiky SR do roku 2030 je zameraná na dosiahnutie rozvoja hospodárstva SR, určuje dlhodobé priority a ciele rozvíjajúce sféru hospodárstva do roku 2030 s charakterom presahujúcim vládny cyklus. Stratégia hospodárskej politiky SR má zabezpečiť inteligentný, udržateľný a inkluzívny **rast založený na podpore znalostí** a inovácií, konkurencieschopného hospodárstva s efektívnym využívaním zdrojov a s nízkou mierou nezamestnanosti. (Stratégia hospodárskej politiky SR do roku 2030, 2018)

Dokument **Plán obnovy** je spoločnou reakciou krajín EÚ na silný pokles ekonomiky v dôsledku pandémie COVID-19. Reaguje na identifikované hlavné výzvy aj systémové nedostatky slovenskej ekonomiky a jeho hlavným cieľom je podporiť reformy a investície, ktoré Slovensku umožnia začať opäť dobiehať životnú úroveň priemeru EÚ. Cieľové oblasti pre reformy a investície zohľadňujú kľúčové problémy slovenskej ekonomiky a najdôležitejšie spoločenské výzvy (Zelená ekonomika, **Kvalitné vzdelávanie**, Veda, výskum a inovácie, Lepšie zdravie, Efektívna verejná správa a digitalizácia). (Plán obnovy, 2024)

Stratégia výskumu a inovácií pre inteligentnú špecializáciu Slovenskej republiky 2021 – 2027 určuje ciele, systém politík a opatrení v oblasti výskumu, inovácií a ľudských zdrojov, ktoré podporia stimuláciu štrukturálnej zmeny slovenskej ekonomiky smerom k rastu

založenom na zvyšovaní výskumnej a inovačnej schopnosti a excelentnosti v segmentoch s najvyššou konkurenčnou schopnosťou. Je základným dokumentom, z ktorého vychádza obsahové zameranie finančných prostriedkov z fondov politiky súdržnosti Európskej únie pre obdobie 2021 – 2027 pre oblasť výskumu, vývoja a inovácií a pre oblasť zručností. (Stratégia výskumu a inovácií pre inteligentnú špecializáciu Slovenskej republiky 2021 – 2027, 2021)

Z významných dokumentov pre oblasť vzdelávania na Slovensku sa budeme opierať o východiskový rámec Stratégie celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030 a akčného plánu na jej realizáciu. Uvádza sa v nej dôležitosť občianskeho vzdelávania dospelých a postavenie kultúrnych inštitúcií pri jeho rozvoji. Stratégia je zameraná na riešenie prioritných problémov v oblasti vzdelávania dospelých. Koncept predpokladá porozumenie potrebám inklúzie. Stratégia zdôrazňuje kritickú dôležitosť zlepšenia inkluzívnosti školstva, tak aby sa neprodukovali ďalšie generácie dospelých, ktoré po ukončení povinnej školskej dochádzky vychádzajú s negatívnym postojom k učeniu a často aj s nedostatočnými základnými zručnosťami. Špecifickým problémom inklúzie je postavenie marginalizovaných rómskych komunít. V tejto oblasti stratégia prepája navrhované opatrenia so Stratégiou pre rovnosť, inklúziu a participáciu Rómov do roku 2030. (Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030) Stratégia je tiež východiskom pri príprave nového zákona o celoživotnom vzdelávaní, ktorý mal byť schválený v roku 2024.

Národný program rozvoja vzdelávania – Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko (NPRVV) predstavuje komplexný dokument, ktorý stanovuje smerovanie formálneho školstva na Slovensku, venuje pozornosť aj **oblasti neformálneho vzdelávania**, ktoré chápe ako dôležitý doplnok k formálnemu vzdelávaniu. Má rozšíriť možnosti celoživotného učenia, zvýšiť kvalifikáciu pracovnej sily, podporiť osobnostný rast jednotlivcov a zvýšiť sociálnu inklúziu. Jeho cieľom je poskytnúť dlhodobú koncepciu obsahu výchovy a vzdelávania pokrývajúcu v 10-ročnom horizonte dlhodobé zámery a ciele SR v oblasti výchovy a vzdelávania od predprimárneho vzdelávania cez primárne, sekundárne až po vysokoškolské vzdelávanie, ako aj ďalšie vzdelávanie s cieľom osobného rozvoja a získania relevantných vedomostí a zručností potrebných pre úspešné uplatnenie absolventov na trhu práce. Strategickými cieľmi stratégie je zvýšenie kvality systému výchovy a vzdelávania, rozšírenie prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu pre všetkých a modernizácia systému výchovy a vzdelávania po obsahovej stránke, ako aj v oblasti riadenia, financovania a hodnotenia. Jedným z kľúčových cieľov NPRVV v oblasti neformálneho vzdelávania je rozvoj kľúčových kompetencií ako je kritické myslenie, riešenie problémov, spolupráca, komunikácia a digitálne kompetencie. Tieto kompetencie sú považované za nevyhnutné pre úspech v dnešnom

meniacom sa svete práce. Ďalším dôležitým aspektom je **podpora celoživotného učenia**, čo znamená vytváranie podmienok pre to, aby sa ľudia mohli vzdelávať po celý život a získavať nové kvalifikácie. NPRVV kladie veľký dôraz na spoluprácu s mimovládnyimi organizáciami a inými subjektmi pôsobiacimi v oblasti neformálneho vzdelávania. Dokument tiež podporuje využívanie moderných technológií v neformálnom vzdelávaní. Program je založený na dokumente „Učiaci sa Slovensko“ (Národný program rozvoja vzdelávania – Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko, 2018)

Cieľom **Správy o dosiahnutých výsledkoch v národných prioritách implementácie Agendy 2030** je podať informáciu o výsledkoch dosiahnutých v národných prioritách Agendy 2030 v období od ich schválenia v júli 2018 do apríla 2020. Súčasťou správy je aj informácia o implementácii Agendy 2030 Slovenskou republikou v medzinárodnom prostredí. V správe sa konštatuje, že aj keď je miera predčasne ukončenej školskej dochádzky na Slovensku nižšia ako priemer EÚ, ciele stanovené v Stratégii Európa 2020 sa zatiaľ nepodarilo splniť. Ďalej sa uvádza, že Slovensko výrazne zaostáva za priemerom krajín EÚ v miere účasti na celoživotnom vzdelávaní, ktoré je kľúčové pre adaptáciu na automatizáciu a rekvalifikáciu. (Správa o dosiahnutých výsledkoch v národných prioritách implementácie Agendy 2030, 2020)

Rámcový strategický dokument **Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030** na úrovni priorít definuje smerovanie verejných politík s cieľom dosiahnuť viditeľnú zmenu v oblasti rovnosti a začleňovania Rómov. Stratégia vychádza zo Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030. Pravidelné európske aj vnútroštátne hodnotenia naďalej konštatujú, že štyri prioritné oblasti – zamestnanosť, vzdelávanie, zdravie a bývanie – sú pre naplnenie cieľov naďalej kľúčové. Osobitný dôraz sa kladie na nediskrimináciu a zintenzívnenie intervencií v boji s protirómskym rasizmom. (Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030)

Strategickým dokumentom Slovenskej republiky zameraným na podporu aktívneho starnutia ľudí predstavuje **Národný program aktívneho starnutia na roky 2021-2030** (NPAS). Jeho cieľom je podporiť budovanie udržateľnej spoločnosti cez podporu a zhodnocovanie potenciálu ľudí všetkých vekových kategórií, najmä v kontexte procesu ich starnutia. NPAS stavia na princípoch rešpektovania dôstojnosti a práv starších ľudí a zdôrazňuje ich význam ako aktívnych členov spoločnosti. Dokument je rozdelený do piatich častí, ktoré analyzujú demografický vývoj, stav predpokladov a kapacít pre aktívne starnutie, skúsenosti s aktívnym starnutím a následne vymedzujú rizikové aspekty. V strategickej časti sú rozpracované jednotlivé domény (oblasti) podpory aktívneho starnutia do podoby strategických a operatívnych cieľov, opatrení a merateľných ukazovateľov. Posledná časť dokumentu sa

venuje mechanizmom implementácie a koordinácie NPAS, vrátane identifikácie a riadenia rizík. NPAS predstavuje komplexný a dlhodobý strategický dokument zameraný na podporu dôstojného, nezávislého a kvalitného života starších ľudí a ich zapojenia do spoločenského života. (Národný program aktívneho starnutia na roky 2021-2030, 2021)

Po obsahovej analýze národných dokumentov môžeme konštatovať, že reflektujú obsahy nadnárodných globálnych dokumentov OSN – UNESCO a EÚ.

2.4 Regionálna úroveň – so zameraním sa na Banskobystrický samosprávny kraj

Z dôvodu rozsahu predkladanej práce sa zameriame v rámci politicko-územného členenia len na Banskobystrický samosprávny kraj (BBSK). Medzi dva kľúčové regionálne dokumenty, ktoré sú nadradené ostatným regionálnym dokumentom patria: **Územný plán veľkého územného celku banskobystrický kraj v znení ďalších zmien a doplnkov (UPVUC BB kraj)** a **Program hospodárskeho a sociálneho rozvoja Banskobystrického samosprávneho kraja na roky 2015 – 2023**. Stále platný, ale v mnohých aspektoch neaktuálny dokument, ktorý je potrebné nahradiť novým. Je to komplexný plán rozvoja Banskobystrického kraja, ktorý definuje hlavné problémy a výzvy regiónu a stanovuje stratégiu na ich riešenie rokoch 2015 - 2023. Jeden z kľúčových cieľov stratégie BBSK na roky 2015 – 2023 znie: „Región otvorený príležitostiam, novým možnostiam a s úctou k tradíciám, človeku a prírode...“ Strategický cieľ bol definovaný ako: „Zlepšiť kvalitu života obyvateľstva prostredníctvom zvyšovania konkurencieschopnosti a výkonnosti ekonomiky kraja investovaním do kvalitných verejných služieb, inovácií a udržateľných environmentálnych riešení.“

Cieľom Programu je postupné odstraňovanie disparít v jednotlivých častiach regiónu. Priority a ciele sú zosúladené s Regionálnou integrovanou územnou stratégiou (RIÚS), ktorá vznikla spoluprácou socio-ekonomických partnerov v regióne. Dokument je štruktúrovaný do viacerých častí: Stručné zhrnutie, Úvod a analytická časť, Strategická časť, Programová časť, Realizačná a finančná časť, Stanoviská a pripomienky. Program najprv analyzuje hlavné problémy a príležitosti kraja, následne definuje víziu a stratégiu rozvoja, potom stanovuje štyri hlavné priority rozvoja - konkurencieschopná a udržateľná ekonomika, zelený kraj, zdravá a súdržná spoločnosť a prepojený kraj. Každá z priorit je ďalej rozdelená na strategické ciele a konkrétne kroky. Program obsahuje strom cieľov a kľúčové projektové zámery BBSK, ktoré sa mali realizovať v rámci jednotlivých strategicko-plánovacích regiónov. Tieto projekty sú rozdelené do skupín podľa priorit a obsahujú popis problémov, ciele, prínosy a dosahy projektov. (Program hospodárskeho a sociálneho rozvoja Banskobystrického samosprávneho kraja na roky 2015 – 2023)

Víziou strategickej **Koncepcie rozvoja školstva Banskobystrického samosprávneho kraja na roky 2021 – 2025** (KRŠ BBSK) je: „Rozvíjať *stredoškolský* systém samosprávneho kraja reagujúci na aktuálne a budúce potreby trhu práce a požiadavky učiacej sa spoločnosti s kvalifikovanou personálnou základňou, adekvátnym materiálno-technickým zabezpečením a vybavením.“ Prioritami sú 1. optimalizácia štruktúry škôl a školských zariadení, 2. kvalitná výchova a vzdelávanie, 3. rozvíjať systém celoživotného vzdelávania a poradenstva v BBSK s cieľom podporiť osobný a profesionálny život. Môžeme konštatovať, že KRŠ BBSK **vychádza z programových dokumentov Európskej únie, vlády Slovenskej republiky a Banskobystrického samosprávneho kraja**, pričom **zohľadňuje regionálne aspekty Banskobystrického kraja** a jeho skúsenosti v oblasti správy školstva. Konkrétne dokumenty, z ktorých Koncepcia čerpá, sú uvedené v úvodnej kapitole "Spoločenské východiská":

- *Agenda 2030*: Koncepcia zdôrazňuje záväzok BBSK zabezpečiť kvalitné a dostupné vzdelávanie pre všetkých, v súlade s Agendou 2030.
- *Národný program výchovy a vzdelávania 2021-2027*: Koncepcia reflektuje záväzok vlády SR zlepšiť stav slovenského školstva a zdôrazňuje potrebu reforiem a inovácií.
- *Programové vyhlásenie vlády SR na obdobie rokov 2020-2024*: Koncepcia reflektuje tieto priority a zdôrazňuje potrebu pružného reagovania na meniace sa podmienky dnešného sveta.

Koncepcia sa okrem týchto dokumentov opiera aj o legislatívny rámec pre oblasť školstva, ktorý zahŕňa zákony o štátnej správe v školstve, samospráve vyšších územných celkov a odbornom vzdelávaní a príprave. (Koncepcia rozvoja školstva Banskobystrického samosprávneho kraja na roky 2021 – 2025).

Strategický dokument **Koncepcia rozvoja cestovného ruchu Banskobystrického samosprávneho kraja na roky 2016 – 2021** jasne vymedzuje víziu cestovného ruchu, identifikuje problémové okruhy a navrhuje riešenia základných a nosných otázok ďalšieho rozvoja cestovného ruchu v Banskobystrickom samosprávnom kraji na roky 2016 až 2021. Pre strategické dokumenty v ďalšom období je podstatné širšie zohľadnenie destinačných princípov na lokálnej aj regionálnej úrovni a rozmer udržateľnosti v cestovnom ruchu. Zohľadnením tohto aspektu bola na ďalšie obdobie spracovaná zatiaľ pre jedna tematická oblasť - Koncepcia rozvoja prírodného cestovného ruchu v Banskobystrickom kraji do roku 2030.

Dokument **Regionálna stratégia výchovy a vzdelávania v stredných školách v BBSK** vypracoval Odbor školstva a tento stanovuje základné ciele a smerovanie pre rozvoj vzdelávania v stredných školách v regióne. Stratégia sa zameriava na oblasti ako analýza

súčasného stavu, sieť škôl, odborné vzdelávanie a príprava, duálne vzdelávanie, určenie najvyššieho počtu žiakov a hlavné ciele odborného vzdelávania. Cieľom stratégie je zlepšiť kvalitu a relevantnosť odborného vzdelávania, aby absolventi stredných škôl boli lepšie pripravení na vstup na trh práce a uspokojovali potreby miestnych firiem.

Po obsahovej analýze regionálnych dokumentov môžeme konštatovať, že dva základné dokumenty ako aj koncepcia rozvoja školstva Banskobystrického samosprávneho kraja na roky 2021 – 2025 reflektujú obsahy národných dokumentov SR. Zároveň konštatujeme, že sektorové regionálne dokumenty sú vzájomne neprepojené, neprediskutované prierezovo a riešia len parciálne časti bez nadväznosti na ostatné odvetvia. Vo fáze prípravy sú nasledujúce regionálne strategické dokumenty: (údaje k 21. 10. 2024)

- Envirostratégia Banskobystrického samosprávneho kraja
- Stratégia adaptácie na nepriaznivé dôsledky zmeny klímy
- Plán dopravnej obslužnosti BBSK
- Koncepcia rozvoja kultúry a kultúrneho dedičstva BBSK

2.5 Lokálna úroveň – so zameraním sa na mesto Banská Bystrica

Z dôvodu rozsahu predkladanej práce sa zameriame len na Mesto Banská Bystrica, ktoré v súlade so zákonom č. 539/2008 Z. z. o podpore regionálneho rozvoja v platnom znení má vypracovaný **Program hospodárskeho a sociálneho rozvoja mesta Banská Bystrica na roky 2015 - 2023**. Jeho platnosť skončila na konci roka 2023, momentálne sme na webových sídlach našli informácie k tvorbe nového programu. Z uvedeného vyplýva, že Mesto Banská Bystrica pripraví dokument s názvom **Program rozvoja mesta Banská Bystrica na roky 2024 - 2030** (PRM), ktorý má v súlade so zákonom charakter dokumentu „Program hospodárskeho rozvoja a sociálneho rozvoja obce“. (Časový rámec prípravy Programu rozvoja mesta Banská Bystrica 2024 – 2030 (aktualizovaná verzia k 12. 12. 2023) na webovom sídle chýba. Vychádzame z obsahovej analýzy prípravného dokumentu uvedeného na webovom sídle 21. 10. 2024.) PRM je strategický plán, ktorý umožňuje vidieť mestské projekty v kontexte dlhodobého smerovania. Pomáha mestu nastaviť priority a smerovanie investícií, identifikuje prepojenia projektov a potenciál posunúť mesto k dosiahnutiu strategických cieľov.

K ďalším lokálnym dokumentom, ktoré riešia sektorové a parciálne oblasti, patria nasledujúce strategické a koncepcné dokumenty mesta Banská Bystrica:

Cieľom **Koncepcie rozvoja školstva v meste Banská Bystrica na roky 2021 - 2026** je zmapovať súčasný stav školstva v meste s dôrazom na *materské a základné školstvo*, ktoré je v

zriaďovateľskej pôsobnosti Mesta Banská Bystrica. Ide o komplexný plán, ktorý sa zaoberá rôznymi aspektami vzdelávania v meste, od základného **až po celoživotné vzdelávanie**. Konceptia analyzuje súčasný stav školstva v meste Banská Bystrica, identifikuje kľúčové problémy a výzvy a následne navrhuje konkrétne opatrenia a investičné projekty, ktoré by mali viesť k jeho zlepšeniu. Text tiež zdôrazňuje dôležitosť inkluzívneho vzdelávania a priority v oblasti športovej a umeleckej výchovy. Okrem analýzy situácie a návrhu opatrení, konceptia tiež rozpracováva mechanizmy na monitorovanie a vyhodnocovanie jej implementácie, čo zabezpečuje kontinuálny rozvoj školstva v meste Banská Bystrica. (Konceptia rozvoja školstva v meste Banská Bystrica na roky 2021 – 2026, 2021)

Konceptia rozvoja kultúry v meste Banská Bystrica do roku 2030 je strategický dokument rozvoja kultúry, ktorá nadväzuje na trendy v rozvinutých krajinách. Kvalitná moderná konceptia rozvoja kultúry na lokálnej úrovni vytvára predpoklady lepšej spolupráce všetkých aktérov v oblasti kultúry a podmienky tak, aby kultúra plnila svoje celospoločenské poslanie. Dokument predstavuje komplexný plán rozvoja kultúrneho života v meste, ktorý zahŕňa analýzu súčasnej situácie, identifikáciu kľúčových oblastí rozvoja a definíciu strategických cieľov. Konceptia je rozdelená do viacerých kapitol, ktoré sa zaoberajú rôznymi aspektmi kultúrneho života v meste. Analýza sa venuje kultúrnym inštitúciám, podujatiam, infraštruktúre, ľudským zdrojom a cestovnému ruchu. Taktiež sa venuje vplyvu pandémie COVID-19 a geopolitickej nestability na kultúru v Banskej Bystrici. Dokument identifikuje problémy, s ktorými sa mesto stretáva v oblasti kultúry, ako napríklad nedostatok priestorov, nízka konkurencieschopnosť aktérov v kultúre a chýbajúca jasná vízia. Na základe analýzy definuje strategické ciele, ako je napríklad rozvoj kultúrnej infraštruktúry, posilnenie ľudských zdrojov a podpora spolupráce medzi rôznymi aktérmi v oblasti kultúry. Konceptia rozvoja kultúry v Banskej Bystrici má za cieľ vytvoriť v meste udržateľný a dynamický kultúrny systém, ktorý prispeje k zvyšovaniu kvality života jeho obyvateľov. (Konceptia rozvoja kultúry v meste Banská Bystrica do roku 2030, 2023) Absentuje v nej presah kultúrnych a vzdelávacích inštitúcií do neformálneho vzdelávania obyvateľstva.

Po obsahovej analýze lokálnych dokumentov môžeme konštatovať, že základný dokument Mesta Banská Bystrica reflektuje obsahy národných dokumentov SR, v súlade s vyššie uvedeným zákonom sa podpora regionálneho rozvoja vykonáva podľa Národnej stratégie regionálneho rozvoja SR (v platnom znení), Programu hospodárskeho rozvoja a sociálneho rozvoja BBSK a Programu hospodárskeho rozvoja a sociálneho rozvoja obce. Zároveň konštatujeme, že sektorové lokálne dokumenty sú vzájomne neprepojené,

neprediskutované prierezo a riešia len parciálne časti bez nadväznosti na ostatné právomoci Mesta Banská Bystrica.

Záver

Cieľom práce bolo zmapovať a analyzovať v súčasnosti existujúce dokumenty a stratégie týkajúce sa vzdelávania dospelých na rôznych úrovniach (od globálnej po lokálnu). Poukázali sme na hlavné trendy a priority vo vzdelávaní dospelých, ktoré sa objavujú v analyzovaných dokumentoch. Štúdia mala ambíciu sumarizovať prístupy a priority v oblasti vzdelávania dospelých na rôznych úrovniach (medzinárodná, národná, regionálna, lokálna), identifikovať medzery a nesúlady medzi deklarovanými cieľmi a skutočnosťou v oblasti vzdelávania dospelých. Výskumná činnosť bola organizovaná ako *séria postupných krokov* organizovaných v rámci troch fáz:

1. Konceptualizačná fáza: vyhľadávanie webových stránok, dokumentov
2. Analytická a syntetická fáza: analýza získaných údajov, spracovanie
3. Dokončovacia fáza: interpretácia výsledkov, záver, diskusia

Možno konštatovať, že dokumenty na všetkých úrovniach reflektujú globálne trendy a ciele, najmä v súvislosti s Agendou 2030 pre udržateľný rozvoj. Existuje rastúci záujem o podporu neformálneho a informálneho vzdelávania, ktoré sa uskutočňuje mimo tradičných inštitúcií.

Na základe analýzy sme dospeli k názoru, že napriek existencii mnohých dokumentov a stratégií je často nedostatočná koordinácia medzi jednotlivými úrovňami a sektormi. Na základe vlastnej praxe i štúdiom materiálov reflektujeme, že medzi deklarovanými cieľmi a skutočnou praxou existujú často výrazné rozdiely.

Pre ďalšie podrobné informácie a prístup k jednotlivým dokumentom, odporúčame navštíviť uvedené odkazy a webové stránky príslušných organizácií. Tieto zdroje poskytnú základné údaje potrebné na vykonanie hlbšej obsahovej analýzy a porozumenie aktuálnym trendom vo vzdelávaní dospelých na medzinárodnej úrovni. Odporúčame začať podrobným štúdiom dokumentov, aby bol získaný prehľad o súčasných trendoch a politikách vo vzdelávaní dospelých. Pri následnej syntéze informácií je žiadúce skombinovať informácie z rôznych dokumentov na vytvorenie komplexného a koherentného materiálu. Je dobré inšpirovať sa výstupmi príkladov dobrej praxe - praktických aplikácií - prípadových štúdií z rôznych krajín, ktoré implementovali tieto politiky.

Literatúra

- A memorandum on lifelong learning.* (2000). Commission of the European communities. Retrieved from https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- EUROPE 2020 : A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth.* (2014). Commission of the European communities. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.* (2001). Commission of the European communities. Retrieved from <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. *Key competences for lifelong learning.* (2019). Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- European Commission: European Education and Culture Executive Agency. *Adult education and training in Europe : building inclusive pathways to skills and qualifications.* (2021). Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/788535>.
- European Commission. *White Paper on education and Training Teaching and Learning: Towards the learning society.* (1995). Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>
- Koncepcia rozvoja cestovného ruchu Banskobystrického samosprávneho kraja na roky 2016 – 2021.* Retrieved from <https://www.bbsk.sk/strategicke-dokumenty-bbsk>
- Koncepcia rozvoja kultúry v meste Banská Bystrica do roku 2030.* (2023). Retrieved from <https://mestobbweb01storage.blob.core.windows.net/production/2023/10/Koncepcia-rozvoja-kultury-v-meste-Banska-Bystrica-do-roku-2030.pdf>
- Koncepcia rozvoja školstva Banskobystrického samosprávneho kraja na roky 2021 – 2025.* (2020). Retrieved from <https://www.bbsk.sk/sk/dokumenty/39223>
- Koncepcia rozvoja školstva v meste Banská Bystrica na roky 2021 – 2026.* (2021). Retrieved from <https://cdn.banskabystrica.sk/2022/02/Koncepcia-rozvoja-skolstva-v-meste-Banska-Bystrica-na-roky-2021-2026.pdf>
- Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa.* (2000). Retrieved from https://www.minedu.sk/data/files/2607_2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf
- Národný program aktívneho starnutia na roky 2021 – 2030.* (2021). Retrieved from <https://www.employment.gov.sk/files/sk/ministerstvo/rada-vlady-slovenskej-republiky->

[prava-seniorov-prisposobovanie-verejnych-politik-procesu-starnutia-populacie/narodny-program-aktivneho-starnutia-roky-2014-2020/narodny-program-aktivneho-starnutia-roky-2021-2030.pdf](#)

Národný program rozvoja vzdelávania – Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko. (2018).

Retrieved from <https://www.minedu.sk/data/att/27e/24904.c12072.pdf>

Návrh Vízie a stratégie rozvoja Slovenska do roku 2030 - dlhodobá stratégia udržateľného rozvoja Slovenskej republiky – Slovensko 2030 – nové znenie. (2020). Retrieved from

<https://mirri.gov.sk/wp-content/uploads/2021/01/SLOVENSKO-2030.pdf>

Plán obnovy a odolnosti Slovenskej republiky. (2024, október, 22). Retrieved from

<https://www.planobnovy.sk/kompletny-plan-obnovy/>

Program hospodárskeho a sociálneho rozvoja Banskobystrického samosprávneho kraja na roky 2015 – 2023. (2022). Retrieved from <https://www.bbsk.sk/phsr-bbsk-2022-2030>

Program hospodárskeho a sociálneho rozvoja mesta Banská Bystrica na roky 2015 – 2023.

(2015). Retrieved from https://cdn.banskabystrica.sk/Dokumenty-mesta/phsr_mesta_banska_bystrica_2015-2023.pdf

Program hospodárskeho a sociálneho rozvoja mesta Banská Bystrica na roky 2015 – 2023.

(2013-2015). [Webpage] Retrieved from

<https://www.banskabystrica.sk/samosprava/regionalny-rozvoj/program-hospodarskeho-a-socialneho-rozvoja-mesta-banska-bystrica-na-roky-2015-2023/>

Program rozvoja mesta Banská Bystrica na roky 2024 – 2030. [Webpage]

<https://www.banskabystrica.sk/samosprava/regionalny-rozvoj/program-rozvoja-mesta-banska-bystrica-na-roky-2024-2030/>

Programové vyhlásenie vlády SR na obdobie rokov 2020-2024. (2021). Retrieved from

<https://www.nrsr.sk/web/Dynamic/DocumentPreview.aspx?DocID=494677>

Regionálna stratégia výchovy a vzdelávania v stredných školách v BBSK Retrieved from

<https://www.bbsk.sk/strategie-dokumenty-skolstvo>

Správa o dosiahnutých výsledkoch v národných prioritách implementácie Agendy 2030. (2020).

Retrieved from https://mirri.gov.sk/wp-content/uploads/2020/12/SK_Sprava_dosiahnute_vysledky_A2030.pdf

Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030. Retrieved from

https://www.minedu.sk/data/files/11044_strategia-celozivotneho-vzdelavania-a-poradenstva-na-roky-2021-2030.pdf

Stratégia hospodárskej politiky SR do roku 2030: Správa o hodnotení strategického dokumentu podľa zákona 24 / 2006 Z. z. v znení neskorších predpisov. (2018). Retrieved from <https://www.economy.gov.sk/uploads/files/wRKb2ncO.pdf>

Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030. Retrieved from https://www.romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1113/strategia_2030.pdf

Stratégia výskumu a inovácií pre inteligentnú špecializáciu SR 2021 – 2027 (SK RIS3 2021+). (2021). Retrieved from <https://vaia.gov.sk/wp-content/uploads/2022/12/Strategia-vyskumu-a-inovacii-pre-inteligentnu-specializaciju.pdf>

United Nations. (2015). *A/RES/70/1 Transforming our world : the 2030 Agenda for Sustainable Development.* Retrieved from <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf>

Územný plán veľkého územného celku Banskobystrický kraj v znení ďalších zmien a doplnkov. Retrieved from <https://www.bbsk.sk/storage/app/media/strategicke-dokumenty/uzemnyplan/Z%C3%A1v%C3%A4zn%C3%A1%20%C4%8Das%C5%A5%20%C3%9APN%20V%C3%9AC%20BBK-%C3%BApln%C3%A9%20znenie.pdf>

Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Retrieved from <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2009-568>

Agenda 2030 v medzinárodnom prostredí. Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie SR. (2024). [Webpage] Retrieved from <https://mirri.gov.sk/sekcie/cko/horizontalny-princip-udrzatelny-rozvoj-2014-2020/aktuality/agenda-2030-v-medzinarodnom-prostredii/>

Adresa autorky

Mgr. Iveta Babjaková

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky a andragogiky

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

Slovenská republika

iveta.babjakova@student.umb.sk

ORCID: 0009-0002-8461-4466

DOPADY UŽÍVANIA ALKOHOLU NA UČENIE SA VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV

Dominika Čížová, SR

Abstrakt

Práca analyzuje účinky konzumácie alkoholu na učenie a akademický výkon vysokoškolských študentov. Výskumnú vzorku tvorilo 6 študentov (3 muži a 3 ženy), a zber dát bol realizovaný štruktúrovaným rozhovorom. Tematická analýza odhalila variabilitu v frekvencii konzumácie alkoholu, motivačné faktory a krátkodobé účinky na kognitívne procesy. Boli identifikované štyri profily konzumentov: Závislý, Úzkostný, Hedonistický a Opatrný. Výsledky naznačujú význam prevencie a intervencie v akademickom prostredí.

Kľúčové slová: vysokoškolskí študenti, alkohol, učenie, preventívne opatrenia

Úvod

Konzumácia alkoholu je bežnou súčasťou mnohých kultúr a sociálnych aktivít. Obdobie vysokoškolských štúdií je charakterizované osobným rozvojom, avšak študenti čelia náročným akademickým výzvam a tlaku. Alkohol často slúži ako forma relaxácie, ale môže negatívne ovplyvniť schopnosť učiť sa a akademický výkon. Alkohol, ako rozšírená psychoaktívna látka, môže ovplyvňovať kognitívne funkcie a pamäť. Cieľom výskumu bolo (a) spracovať prehľad problematiky, (b) realizovať pilotný výskum, (c) porovnať výsledky s inými štúdiami a (d) predložiť návrhy opatrení na minimalizáciu negatívnych dôsledkov užívania alkoholu. Alkohol je bežnou súčasťou mnohých kultúr a sociálnych aktivít. V kontexte rastúcej tolerancie na konzumáciu alkoholu medzi študentmi je nevyhnutné pochopiť, ako táto konzumácia ovplyvňuje ich kognitívne schopnosti a pamäť.

1 Teoreticko – empirické východiská

Obdobie medzi neskorou adolescenciou a dospelosťou je charakterizované dozrievaním na dospelú osobnosť a hľadaním identity (Arnett, 2000, 2015). Podľa Eriksona (1999) je toto obdobie plné psychosociálnych kríz, kde mladí ľudia čelia úlohe vybudovať si pevnú identitu. Rôzne teórie a názory sa zaoberajú tým, kedy sa človek stáva dospelým, pričom dôležitým aspektom je aj finančná nezávislosť. Pre toto obdobie sú typické spoločenské akcie a

experimentovanie s návykovými látkami. Rola rodičov, učiteľov a vrstovníkov je kľúčová pri formovaní identity (Řičan, 2014; Vágnerová, 2021). Arnett (2015) uvádza fázu medzi adolescenciou a mladou dospelosťou ako "emerging adulthood", charakterizovanú iniciatívou a nezávislosťou.

Psychosociálne faktory užívania alkoholu u vysokoškolských študentov:

Užívanie alkoholu medzi vysokoškolskými študentmi ovplyvňujú rôzne faktory, vrátane sociálnych a psychologických aspektov. Prieskumy ukazujú vysokú mieru konzumácie alkoholu medzi mladými dospelými (Nociar, 2014). Medzi hlavné faktory patrí stres, sociálny tlak a dostupnosť alkoholu (Zeigler et al., 2005). Vysokoškolskí študenti čelia osobitným výzvam, ktoré zvyšujú ich náchylnosť k nadmernému pitiu, čo má negatívne dôsledky na ich akademický výkon a celkovú pohodu (Karaman et al., 2019; OECD, 2021).

Fyziologické a psychologické účinky alkoholu pri učení:

Alkohol ovplyvňuje centrálny nervový systém, kognitívne funkcie a psychický stav jednotlivca (Zeigler et al., 2005). Krátkodobé účinky zahŕňajú zníženú koncentráciu a zmeny nálady, dlhodobé účinky môžu viesť k závislosti, depresii a úzkosti (Ondrejko, 2009). Alkohol má negatívny vplyv na akademický výkon, znižuje motiváciu a schopnosť učiť sa (El Ansari et al., 2013; Verster et al., 2013). Výskumy ukazujú, že aj mierna konzumácia alkoholu môže ovplyvniť pamäť a kreativitu (Jarosz et al., 2012).

2 Cieľ výskumu, výskumné otázky a použité metódy

Hlavným cieľom výskumu bolo analyzovať dopady konzumácie alkoholu u vysokoškolských študentov na ich psychické prežívanie, správanie a učenie. Parciálne ciele výskumu zahŕňajú identifikáciu motivačných faktorov pre konzumáciu alkoholu a popis profilov respondentov podľa ich vzorcov pitia. Použili sme kvalitatívny výskumný dizajn, štruktúrované rozhovory a tematickú analýzu. Otázky boli formulované tak, aby preskúmali špecifické aspekty konzumácie alkoholu.

Výskumné otázky

VO1: Aká je frekvencia konzumácie alkoholu u respondentov?

VO2: Aká je trajektória užívania alkoholu u respondentov počas štúdia?

VO3: Aké sú interné a externé motivačné faktory pitia?

VO4: Aké zmeny v prežívaní a správaní sa vyskytujú u respondentov po konzumácii alkoholu?

VO5: Aký je dopad konzumácie alkoholu na učenie a akademický výkon?

VO6: Aké sú profily respondentov vzhľadom na vzorce konzumácie alkoholu?

Charakteristika výskumného súboru

Výskumnú vzorku tvorilo šesť vysokoškolských študentov (3 ženy a 3 muži) vo veku 19-24 rokov. Účasť bola dobrovoľná a anonymná.

Tabuľka 1: Základné údaje o účastníkoch výskumu (N=6)

	označenie	pohlavie	vek	ročník	stupeň	konzument
Respondent 1	Rs-1	muž	24 r.	2.	MGR	pravidelný
Respondent 2	Rs-2	žena	20 r.	2.	BC	príležitostný
Respondent 3	Rs-3	žena	24 r.	2.	MGR	pravidelný
Respondent 4	Rs-4	muž	19 r.	1.	BC	abstinujúci
Respondent 5	Rs-5	žena	23 r.	1.	MGR	príležitostný
Respondent 6	Rs-6	muž	23 r.	3.	BC	príležitostný

Tabuľka 2: Poradie moderátorských otázok v štruktúrovanom rozhovore

Poradie v rozhovore	značka	Moderátorská otázka
1.	MO-1	„Môžete sa s nami podeliť o svoje skúsenosti s užívaním alkoholu? Aké množstvo alkoholu zvyčajne konzumujete a s akou frekvenciou?“
2.	MO-3a	„Aké sú vaše dôvody alebo motivácie pre konzumáciu alkoholu? Sú tieto dôvody ovplyvnené študijnými povinnosťami alebo sociálnym prostredím?“
3.	MO-5a	„Ako vnímate vplyv alkoholu na váš akademický výkon a schopnosť sa učiť? Máte pocit, že váš vzor konzumácie ovplyvňuje váš študijný výkon?“
4.	MO-2	„Ako sa vaše užívanie alkoholu vyvíja v priebehu vášho študentského života? Máte pocit, že sa mení váš vzťah k alkoholu od začiatku štúdia po súčasnosť?“
5.	MO-5b	„Aké sú vaše skúsenosti s akademickým výkonom po dni konzumácie alkoholu? Máte pocit, že užívanie alkoholu ovplyvňuje vašu schopnosť sa zamerať na štúdium a dosiahnuť dobré výsledky?“
6.	MO-3b	„Ako vnímate spoločenský tlak týkajúci sa užívania alkoholu vo vašom študentskom prostredí? Máte pocit, že ste ním ovplyvnení?“
7.	MO-4	„Ako vnímate zmeny vo svojej psychike a správaní po konzumácii alkoholu vo vašom každodennom živote a akademickom prostredí?“

Metódy zberu dát

Dáta boli zbierané pomocou štruktúrovaných rozhovorov v období september až december 2023. Rozhovory prebiehali tvárou v tvár, boli nahrávané a následne transkribované. Účastníci poskytli písomný súhlas.

Metódy analýzy dát

Pre analýzu dát získaných prostredníctvom rozhovorov sme zvolili tematickú analýzu, ktorá je široko uznávanou metódou v oblasti kvalitatívneho výskumu (Merten, 2007). Táto metóda nám umožnila systematicky skúmať hlavné témy a vzorce v odpovediach respondentov, čo je kľúčové pre hlbšie porozumenie skúmanej problematiky. Na začiatku procesu sme vykonávali otvorené kódovanie, kde sme priradzovali kódy textovým segmentom podľa ich obsahových tém a kategórií (Hendl, 2016). Tento krok nám umožnil identifikovať a vytvoriť hlavné kategórie a ich subkategórie, ktoré sme ďalej analyzovali. Metódu zachytenia vzorcov (geštalt) sme použili pri analýze dát a hľadani odpovedí na výskumnú otázku VO6 kde nás zaujímalo, čím sú typické profily respondentov vzhľadom na ich vzorce konzumácie alkoholu. Naším cieľom bolo analýzou odpovedí respondentov na všetky moderátorské otázky porovnať vzorce konzumácie alkoholu respondentov podľa kategórií (napr. demografické a študijné indikátory; frekvencia konzumácie alkoholu ; trajektórie konzumácie alkoholu; dôvody konzumácie alkoholu; psychologické a fyziologické zmeny po konzumácii alkoholu; dopad konzumácie alkoholu na učenie a výkon a pod.). Využili sme pritom aj výsledky identifikovania dimenzií (dimenzionalizovanie), ktoré Miovský (2006) popisuje ako určenie valencie kategórie na dimenzionálnej škále (napr. vysoký-stredný-nízky stupeň; pravidelný-príležitostný-žiaden užívateľ a i.). Podľa Miovského (2006) každému výskytu kategórie zodpovedá dimenzionálny profil, pričom zoskupením viacerých dimenzionálnych profilov vzniká vzorec resp. pravidelnosť. Tento prístup nám umožnil porozumieť rozmanitosti respondentov a ich motiváciám či vzorcom správania. Na základe našej analýzy sme identifikovali hlavné vzorce a témy, ako sú motivácia na konzumáciu alkoholu, psychologické a sociálne dopady, a zmeny vo vzorkách správania respondentov. Tento poznatok nám umožnil lepšie porozumieť vplyvom alkoholu na vysokoškolské prostredie a jeho význam v kontexte ich študijného života.

Tabuľka 3: Teoretický rámec tematickej analýzy transkripcií rozhovorov

Výskumná otázka	Tematická kategória	Dimenzionálna škála (predpokladané rozpätie)	Analyzovaný segment	Cieľ analýzy segmentu
VO1	FREKVENCIA	vôbec nie - veľmi veľa	MO1	Analýza frekvencie užívania alkoholu.

VO2	TRAJEKTÓRIA	stúpať - klesať - oscilovať	MO2	Identifikácia trendu užívania alkoholu v časovom kontinuu.
VO3	MOTIVÁCIA	interná - externá	MO3a; 3b	Zmapovanie dôvodov k pitiu a intenzity spoločenského tlaku.
VO4	ZMENA	áno - nie	MO4	Krátkodobé účinky pitia (<i>day after</i>) na psychiku.
VO5	DOPAD	veľmi silný - veľmi slabý	MO5a; 5b	Dopad konzumácie alkoholu na učenie sa a akademický výkon.
VO6	VZOREC			Popis profilov respondentov a vzorcov konzumácie alkoholu

Legenda: VO – výskumná otázka, MO – moderátorská otázka

3 Interpretácia výsledkov výskumu a diskusia

Domnievame sa, že analyzovať dopady konzumácie alkoholu u vysokoškolských študentov nie je len relevantné, ale aj nevyhnutné z hľadiska pochopenia možných vplyvov na ich fyzické zdravie, psychickú pohodu, kognitívny výkon i sociálne blaho.

V empirickej rovine sme si stanovili za primárny cieľ zistiť a **analyzovať dopady konzumácie alkoholu u vysokoškolských študentov** na úrovni ich psychického prežívania, správania a učenia sa.

Ako čiastkové ciele výskumu sme stanovili:

- identifikovať motivačné faktory, ktoré prispievajú k rozhodnutiu pre konzumáciu alkoholu
- popísať profily respondentov vzhľadom na ich vzorce konzumovania alkoholu počas vysokoškolského štúdia.

Skúsenosti s užívaním alkoholu

Výsledky analýzy odpovedí, týkajúcich sa skúseností respondentov s užívaním alkoholu počas vysokoškolského štúdia (VO1) preukázali tri typy konzumentov alkoholu – pravidelných konzumentov, príležitostných konzumentov a konzumentov užívajúcich alkohol v minimálnej miere. Frekvencia pitia u pravidelných konzumentov alkoholu sa pohybovala v rozmedzí (denne – týždenne); u príležitostných konzumentov sme zaznamenali frekvenciu pitia 1 až 2krát mesačne; jeden respondent uviedol že abstínuje zo zdravotných dôvodov. Po podrobnom vyhodnotení a analýze odpovedí sme dospeli k záveru, že vysokoškolskí študenti síce majú skúsenosti s konzumáciou alkoholu, avšak väčšina sledovanej vzorky nevykazovala pravidelný vzor konzumácie alkoholu, pričom deklarovaný objem užitého alkoholu bol v rozsahu „pár pív“, „pohárik vína“. Otázkou je, do akej miery boli odpovede na objem požitého alkoholu skreslené kvôli autocenzúre a snahe podať sociálne žiaduce odpovede na túto citlivú otázku.

Naša analýza sa sústredila aj na kódovanie konzumácie alkoholu od nástupu na štúdium až do súčasnosti, s cieľom identifikovať subjektívne vnímaný trend množstva a frekvencie pitia počas vysokoškolského štúdia (VO2). U žiadneho z respondentov sme nezaznamenali jednoznačnú trajektóriu v smere zvyšovania frekvencie a objemu konzumácie alkoholu počas vysokoškolského štúdia. Zaujímavým poznatkom je, že zatiaľ čo pravidelní užívatelia alkoholu potvrdili stabilnú úroveň konzumácie počas celého štúdia, u príležitostných konzumentov alkoholu sa pokles užívania alkoholu v dlhšom časovom kontinuu spájal s tým, že po nástupe na vysokoškolské štúdium konzumovali viac alkoholu no postupne nastal pokles v jeho užívaní. Identifikovali sme aj trajektóriu oscilácie v užívaní alkoholu, ktorá bola sprevádzaná konfliktom medzi užívaním alkoholu ktorý navodzuje pocit slobody a nezávislosti a obmedzovaním pitia alkoholu počas skúškového obdobia.

Motivácia k užívaniu alkoholu

V súvislosti s výskumnou otázkou VO3 nás zaujímalo, aké externé a interné motivačné faktory prispievajú k tomu, aby sa vysokoškolák rozhodol konzumovať alkohol. Zistili sme, že u pravidelných konzumentov alkoholu najsilnejším motivačným faktorom k pitiu alkoholu bola sociálna motivácia so snahou začleniť sa do skupiny, prispôbiť sa, zapojiť sa do spoločenských aktivít a zabaviť sa. Sekundárnym motivačným faktorom v tomto kontexte bol u týchto respondentov aj vysoký spoločenský tlak, čo naznačuje tendenciu ku konformnému správaniu s preferovanou skupinou. Na druhej strane, pre skupinu príležitostných konzumentov alkoholu bola hlavným motivačným faktorom snaha redukovať stres a znížiť prežívané vnútorné napätie, pričom alkohol vnímali ako relaxačný prvok. K podobným záverom dospeli aj Carlyle a kolegovia (2017) podľa ktorých môže byť motivácia k užívaniu alkoholu ovplyvnená neurobiologickými faktormi v súvislosti s potrebou relaxácie a zmiernenia stresu. Samostatnou skupinou bol motivačný faktor ego-preferencie, kde sme zaradili dôvody k pitiu súvisiace s prežívaním hedonizmu (piť pre chuť, pre radosť) a pocitom nezávislosti po príchode na vysokú školu. Medzi dôvodmi, ktoré boli dôležité pri odolávaní vonkajšiemu sociálnemu tlaku k pitiu, uvádzali respondenti vernosť hodnotám, rešpektujúce skupiny priateľov ktorí nevnucujú iným pitie, resp. postoj ignorácie voči tlaku piť alkohol. Naše výsledky, týkajúce sa motivačných faktorov prispievajúcich k užívaniu alkoholu vysokoškolskými študentami, sú v súlade s výsledkami výskumu Singletona a jeho tímu (2007, 2009), ktorí sa zaoberali vzťahom medzi konzumáciou alkoholu a akademickým výkonom študentov. Zistili, že pre študentov vysokých škôl môže byť motiváciou k pitiu spoločenský tlak, kedy sa snažia zapadnúť do partie, ale tiež osobné preferencie, kedy jednoducho skúmajú chuť a vplyv alkoholu. Ďalším faktorom môže byť túžba po relaxácii a zmiernení stresu, pretože

je známe, že konzumácia alkoholu môže poskytnúť pocit odviazania a uvoľnenia. Výskumné zistenia poukazujú na to, že vplyv prostredia v súvislosti s konzumáciou alkoholu a spoločenský tlak ktorý dolieha na mladých dospelých po príchode na vysokoškolské štúdium, môže byť extrémne silný. Predpokladáme, že študentov ovplyvňujú najmä tie sociálne skupiny ku ktorým patria alebo ktoré preferujú, ku ktorým sa hlásia.

Krátkodobé účinky alkoholu na psychické a behaviorálne zmeny

Zámerom výskumnej otázky VO4 identifikovať na základe analýzy odpovedí konkrétne krátkodobé psychické zmeny v prežívaní a správaní respondentov. Časový faktor krátkodobých účinkov konzumácie alkoholu sa uvádza pre rozpätie 6 až 24 hodín trvajúceho nadmerného resp. prolongovaného pitia. Analýzou dát sme zistili účinky konzumácie alkoholu v oblasti psychickej (depresie, úzkosť, zhoršenie nálady), v oblasti zníženej frustračnej tolerancie (agresivita, podráždenosť), v oblasti kognitívnych dysfunkcií (znížená koncentrácia a schopnosť sústrediť sa, problémy s pamäťou) a v oblasti zníženého sebahodnotenia. Na zhodné závery poukazuje aj analýza odpovedí pri výskumnej otázke VO7, týkajúcej sa dopadu konzumácie alkoholu na proces učenia sa vysokoškolských študentov. Okrem zhodne pomenovaných zmien v psychickej oblasti (kognitívne zmeny, zmeny v nálade) sme tu však zaznamenali aj dopad účinkov alkoholu na fyziologickú oblasť (nevoľnosť, bolesti hlavy, únava). K podobným záverom dospeli viacerí výskumníci ktorí uvádzajú, že medzi krátkotrvajúce subakútne symptómy, ktoré sú prejavom abstinenčných príznakov po nadmernom alebo prolongovanom užívaní alkoholu (tzv. opica, kocovina) patria bolesti hlavy, závraty, nevoľnosť, vracanie, potenie, svalová slabosť, depresia, podráždenosť a pod. (Stewart & Brown, 1995; Tapert & Brown, 1999; Zeigler et al., 2005). Osobitne nás zaujalo zistenie o zhodnotení krátkodobých účinkov pitia u dvoch respondentov – pravidelných konzumentov alkoholu, ktorí zmenu po užívaní alkoholu vnímali pozitívne, a to v zmysle zníženia vnútorného napätia, zníženia sociálnych zábran a pozitívneho 'zafarbenia' pri vnímaní reality okolitého sveta a vzťahov.

Dopady užívania alkoholu na proces učenia a akademický výkon





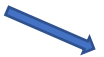

Vo výskumnej otázke VO5 sme zisťovali, aký je dopad konzumácie alkoholu na proces učenia a študijný výkon. Zistili sme, že piati zo šiestich respondentov potvrdili, že si uvedomujú jednoznačne negatívny a zhoršený alebo čiastočný (ohraničený) vplyv pitia alkoholu na ich vlastný študijný výkon. Ako sme už spomenuli v texte o krátkodobých účinkoch alkoholu na psychické a behaviorálne zmeny, dopad konzumácie alkoholu je respondentami subjektívne vnímaný v oblasti fyziologickej a psychickej. Dôsledky konzumácie alkoholu na proces učenia sa prejavujú najmä fyzickou indispozíciou spojenou s neschopnosťou venovať čas štúdiu

a zmenami v kognitívnych procesoch (znížená koncentrácia, znížená schopnosť zapamätávania, znížená schopnosť učiť sa). Analýzou vzťahov medzi identifikovanými symptómami krátkodobých účinkov pitia alkoholu a ich vplyvom na akademický výkon sme zistili, že finálnym dôsledkom užívania alkoholu u respondentov bol subjektívne vnímaný pokles študijného výkonu, objektívne zhoršenie študijných výsledkov a hodnotenia v škole, negatívny dopad na prípravu na výučbu, na študijnú disciplínu a tiež neplnenie termínov na odovzdanie úloh. Pokiaľ by sa tento cyklus (neúspech – pitie) opakoval, môže to viesť v období vynárajúcej sa dospelosti k posilneniu závislosti na alkohole (Andrews & Westling, 2015).

Profily respondentov a vzorce konzumácie alkoholu

Vo výskumnej otázke VO6 nás zaujímalo, či existuje špecifické profily respondentov vzhľadom na ich vzorce konzumácie alkoholu? Pri analýze tejto témy sme použili metódu zachytenia vzorcov (geštalt), ktorej cieľom je identifikovať opakujúce sa vzorce, témy, princípy alebo štruktúry, vyskytujúce sa v rámci určitého kontextu. Na identifikáciu profilov sme použili výsledky kategorizovaných odpovedí k téme frekvencie konzumácie alkoholu (VO1); trajektórií konzumácie alkoholu (VO2); dôvodov konzumácie alkoholu (VO3); psychologických zmien po konzumácii alkoholu (VO4); a dopadu konzumácie alkoholu na učenie a výkon (VO5). Výsledné dáta sme prepísali do tabuľky a na základe spoločných indikátorov popísali štyri typické profily a vzorce konzumácie alkoholu pre typy Závislý pohodľák, Úzkostný pohodľák, Hedonistický pohodľák a Opatrný pohodľák.

Tabuľka 4: Profily a vzorce konzumácie alkoholu u vysokoškolských študentov ($N=6$)

Kritériá profilu	Q	Rs-1	Rs-2	Rs-3	Rs-4	Rs-5	Rs-6
Pohlavie	Sociodemogr. údaje	muž	žena	žena	muž	žena	muž
Vek		24 rokov	20 rokov	24 rokov	19 rokov	23 rokov	23 rokov
Ročník a stupeň štúdia		2. Mgr.	2. Bc.	2. Mgr.	1. Bc.	1. Mgr.	3. Bc
Minim. dĺžka VŠ štúdia		5 rokov	2 roky	5 rokov	1 rok	4 roky	3 roky
Frekvencia konzumácie	VO 1	pravidelný	príležitostný	pravidelný	nie je	príležitostný	príležitostný
Trajektória konzumácie	VO 2						

Dôvody konzumácie		Sociálna motivácia	Redukcia tenzie	Sociálna motivácia	aktuálne nepije	Redukcia tenzie	Hedonizmus
Vplyv tlaku okolia	VO 3	+++	++	+++	++	+	++
Konformné správanie		Á n o	N i e	Á n o	N i e	N i e	N i e
Stratégia zvládania		Zaradiť sa	Vyberať si	Prispôbiť	Hodnoty	Priatelia	Ignorovať
Zmeny po konzumácii	VO 4	Fyziologické Kognitívne	Kognitívne	Fyziologické Kognitívne	neuvádza	Fyziologické Psychické	neuvádza
Dopad na učenie & výkon	VO 5	pokles	pokles	pokles	pokles	pokles	balans

PROFIL 1 (závislý pohodľák)

Vysokoškooláci vyššieho veku (AM=24 rokov), študujúci na vysokej škole min. päť rokov, aktuálne pred ukončením magisterského stupňa štúdia. Typická je pre nich pravidelná dlhodobá konzumácia alkoholu (každý deň/týždeň) a tento vzorec konzumácie sa u nich opakuje v rovnakej intenzite počas celého vysokoškolského štúdia. K základným motivačným faktorom, ktoré prispievajú k rozhodnutiu konzumovať alkohol, patrí sociálna motivácia (kontakt s partiou, interakcia, zábava a oddych po náročných študijných povinnostiach resp. na konci týždňa). Výrazným externým motivačným faktorom je tlak sociálnej skupiny a následné konformné správanie za účelom zaradiť sa, byť prijatý a stať sa súčasťou skupiny). Bezprostredné zmeny po konzumácii alkoholu (*'day after'*) sú vnímané predovšetkým vo fyziologickej oblasti (nevoľnosť, bolesti hlavy, fyzická únava) a v oblasti kognitívnej (znížená koncentrácia, neschopnosť učiť sa). Dôsledky konzumácie alkoholu sa prejavujú poklesom schopnosti učiť sa, neplnením si študijných povinností a negatívnym dopadom na hodnotenie akademického výkonu vyučujúcim. Profil typický pre respondentov Rs-1 a Rs-3.

PROFIL 2 (úzkostný pohodľák)

Vysokoškooláci v strednej etape päťročného vysokoškolského štúdia, priemerný vek 21½ roka. Konzumácia alkoholu je u nich príležitostná (cca 1 až 2 krát za mesiac), s tendenciou redukovať množstvo a frekvenciu pitia v porovnaní s pitím alkoholu na začiatku vysokoškolského štúdia. K základným motivačným faktorom, ktoré prispievajú k rozhodnutiu konzumovať alkohol, patrí najmä redukcia stresu a vnútorného napätia s cieľom zníženia tenzie, uvoľnenia, odreagovania sa a úniku od školských povinností. Napriek vnímanému sociálnemu tlaku k pitiu

nepodliehajú konformnému správaniu, k čomu prispieva najmä ich orientácia na hodnoty resp. rešpektovanie rozhodnutia nepiť skupinou priateľov. Bezprostredné zmeny po konzumácii alkoholu (*'day after'*) sú vnímané na úrovni fyziologickej (vnímavosť na stres, únava); psychickej (úzkosť, apatia, depresia, znížené sebahodnotenie). Dôsledky príležitostnej konzumácie alkoholu na proces učenia sú minimálne a majú dopad na študijnú disciplínu a na podanie akademického výkonu. Profil typický pre respondentov Rs-2 a Rs-5.

PROFIL 3 (*hedonistický pohodľák*)

Vysokoškolák v záverečnom ročníku bakalárskeho štúdia vo veku 23 rokov. Konzumácia alkoholu je príležitostná (niekoľkokrát za rok), s tendenciou vyhýbať sa príležitostiam k pitiu. K základným motivačným faktorom, ktoré prispievajú k rozhodnutiu príležitostne konzumovať alkohol, patrí najmä hedonistické naladenie (pre radosť, pre chuť). Napriek vnímanému sociálnemu tlaku k pitiu nepodlieha konformnému správaniu, najčastejšou stratégiou je ignorovanie tlaku ku konformnému správaniu a rozhodovanie sa podľa toho, čo je vnímané ako najlepšie pre osobu. Bezprostredné negatívne zmeny po miernej konzumácii alkoholu (*'day after'*) nie sú zaznamenané, osoba zostáva pokojná a kludná. Dôsledky príležitostnej konzumácie alkoholu na proces učenia nie vnímané, cieľom je udržať balans medzi zábavou a školou. Profil typický pre respondenta Rs-6.

PROFIL 4 (*opatrný pohodľák*)

Vysokoškolák v prvom ročníku bakalárskeho štúdia vo veku 19 rokov. Aktuálne abstínuje (zdravotné dôvody), prítomná tendencia vyhýbať sa konzumácii alkoholu. Oscilovanie vo frekvencii a množstve konzumovaného alkoholu pred nástupom na vysokú školu a počas štúdia v prvom ročníku (menej – oveľa viac – menej – vôbec). K základným motivačným faktorom, ktoré prispievali po nástupe na vysokú školu k zvýšenej konzumácii alkoholu bol pocit slobody a nezávislosti. Napriek vnímanému sociálnemu tlaku k pitiu nepodlieha konformnému správaniu, zvládacou stratégiou je vernosť hodnotám. Bezprostredné negatívne zmeny po konzumácii alkoholu (*'day after'*) sú vnímané na úrovni psychologickkej (zhoršenie nálady, agresívnejšie správanie). Dôsledky konzumácie alkoholu (v období 'pitia') na proces učenia boli prítomné, najmä v prejavoch zníženej koncentrácie a problémami s pamäťou. Profil typický pre respondenta Rs-6.

4 Prevencia a intervencia

Eliminácia konzumácie alkoholu u vysokoškolských študentov môže byť náročná, ale je to dôležitý cieľ, ktorý môže mať pozitívny vplyv na ich zdravie, akademické výsledky a celkový životný štýl. Z dostupnej literatúry a výskumných zistení vyplýva, že intervencie za účelom zníženia konzumácie alkoholu u vysokoškolských študentov sa môžu uskutočňovať na úrovni primárnej prevencie (proaktívnej a retroaktívnej), sekundárnej prevencie a terciárnej prevencie. Realizácia prevencie predpokladá zohľadniť intervenciu na úrovni individuálnej; na úrovni školy/univerzity, rodiny, širšej komunity a na úrovni verejnej politiky. Odporúčania a stratégie k prevencii a intervencii ktoré môžeme predložiť na základe našich výskumných zistení, by sme mohli zhrnúť nasledovne:

Stratégia Edukácia vysokoškolákov o rizikách a dôsledkoch konzumácie alkoholu, poskytovanie informácií o negatívnych zdravotných, psychických, akademických a sociálnych dôsledkoch nadmernej a prolongovanej konzumácie alkoholu. Venovať pozornosť študentom po nástupe do 1. ročníka bakalárskeho štúdia, aby si boli uvedomili že súčasťou adaptácie na nové prostredie a často aj odchod z rodičovskej rodiny môže byť pitie alkoholu spôsobom ako si dokázať svoju nezávislosť a slobodu, alebo to môže predstavovať spôsob/podmienku začlenenia sa do skupiny študentov, prípadne kompenzačným mechanizmom vyrovnávania sa s prílišným napätím a stresom najmä v skúškovom období.

Postup: informovanosť na sociálnych sieťach univerzity, úvodné stretnutie prvákov.

Stratégia Podpora zdravého životného štýlu: Vytvárať na univerzite prostredie, ktoré podporuje zdravý životný štýl vrátane fyzickej aktivity zdravej výživy a metód zvládania stresu ako alternatívy k relaxovaniu prostredníctvom alkoholu.

Postup: organizovať prednášky k téme, kurzy (tanec, pilates, nordic walking a pod.), tradícia športových klubov a študentských spolkov.

Stratégia Aktivity a podujatia bez alkoholu: Organizovanie a podpora rôznych aktivít a podujatí pre študentov, ktoré sú zábavné a stimulujúce, ale nezahŕňajú konzumáciu alkoholu.

Postup: zaviesť tradíciu spojenú so súťažou, podujatiami, koncertami, podporou na sociálnych sieťach. Organizovanie akcií ako napr. Suchý Február. Rozšírenie miestností napr. Snoezelen na elimináciu stresu v prostredí vysokej školy a internátoch.

Stratégia Podporné rovesnícke skupiny: Vytvárať prostredie pre študentov, kde majú možnosť nadviazať zmysluplné vzťahy a sociálne kontakty bez nutnosti konzumovať alkohol.

Postup: Etablovať na univerzite Budy systém (študenti vyšších ročníkov ktorí absolvovali výcvik v podpore duševného zdravia), systém tútorov a mentorov.

Stratégia Psychologické poradenstvo a podpora: zabezpečiť študentom prístup k odbornému poradenstvu a podpore, aby im pomohli zvládať stres, tlak okolia a iné faktory, ktoré môžu viesť k nadmernému pitiu alkoholu.

Postup: etablovať psychologickú poradňu na univerzite s ponukou individuálnych foriem podpory, skupinovej podpory, otvoriť skupiny podľa špeciálnych potrieb študentov (napr. adaptácia na vysokoškolské prostredie, relaxačné programy, rodičovské modely a konzumácia alkoholu, ako na závislosti ai.).

Stratégia Etické a sociálne normy: Porovnať deklarované a žité hodnoty a tradície univerzity a študentského života v škole a na internátoch.

Postup: porozumieť študentským tradíciám, ktoré propagujú a podporujú nadmernú resp. prolongovanú konzumáciu alkoholu a pracovať na vytvorení pozitívnych a zdravých normatívnych zmien.

Záver

Na základe analýzy a výsledkov nášho výskumu je zrejmé, že konzumácia alkoholu má významný vplyv na vysokoškolských študentov, nielen z hľadiska ich akademického výkonu, ale aj z pohľadu celkového zdravia a životného štýlu. Respondenti preukázali povedomie o negatívnych dôsledkoch pitia na kognitívne schopnosti, emočný stav a študijné výsledky. Odporúčame systematické intervenčné opatrenia zamerané na redukciiu rizikovej konzumácie a podporu zdravých alternatív. Je nevyhnutné investovať do osvedčenej podpory mladých ľudí v prostredí vysokých škôl s cieľom minimalizovať negatívne vplyvy alkoholu na ich život a štúdium. Neustále monitorovanie a zdokonaľovanie preventívnych stratégií je kľúčové pre dosiahnutie zdravého a plnohodnotného života mladej generácie.

Literatúra

- Andrews, J. A., & Westling, E. (2015). Substance Use in Emerging Adulthood (41p.). In J. J. Arnett (ed.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood*. Oxford Library of Psychology (2015 online edn, Oxford Academic, 1 July 2014). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.20>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2015). Introduction: Emerging Adulthood Theory and Research: Where We Are and Where We Should Go. In J. J. Arnett (Ed.), *The Oxford Handbook of Emerging*

- Adulthood*, Oxford Library of Psychology (2015; online edn, Oxford Academic, 1 July 2014). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.36>, accessed 11 May 2024.
- Carlyle, M., Dumay, N., Roberts, K., McAndrew, A., Stevens, T., Lawn, W., & Morgan, C. J. A. (2017). Improved memory for information learnt before alcohol use in social drinkers tested in a naturalistic setting. *Scientific reports*, 7(1), 6213. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-06305-w>
- El Ansari, W., Stock, C., & Mills, C. (2013). Is alcohol consumption associated with poor academic achievement in university students?. *International journal of preventive medicine*, 4(10), 1175–1188.
- Erikson, E. H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Doplněné vydání o devátém stupni od Joan M. Eriksonové*. Lidové noviny.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace* (4th ed.). Portál.
- Jarosz, A. F., Colflesh, G. J. H., & Wiley, J. (2012). Uncorking the muse: Alcohol intoxication facilitates creative problem solving. *Consciousness and Cognition: An International Journal*, 21(1), 487–493. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2012.01.002>
- Merten, K. (2007). *Typologie metod obsahové analýzy*. Retrieved 12 March 2024 from <https://web.archive.org/web/20070807102125/http://web.ff.cuni.cz/~rada/taoa/~RTFverze/METOBSAN.rtf>
- Miovsky, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu* (1st ed.). Grada Publishing.
- Nociar, A. (2014). *Prieskum o drogách u študentov vysokých škôl na Slovensku*. Záverečná správa. Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 53 s.
- OECD (2021). *Preventing Harmful Alcohol Use*. OECD Health Policy Studies, OECD Publ. on May 19, 2021. Retrieved 20 January from <https://www.oecd.org/health/preventing-harmful-alcohol-use-6e4b4ffb-en.htm>
- Ondrejko, P. (2009). *Sociálna patológia* (3rd ed.). VEDA.
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem. Vývojová psychologie* (3rd ed.). Portál.
- Singleton R. A. (2007). Collegiate alcohol consumption and academic performance. *Journal of Studies Alcohol Drugs*, 68(4), 548-555. <https://doi.org/10.15288/jsad.2007.68.548>
- Singleton, R. A., Jr, & Wolfson, A. R. (2009). Alcohol consumption, sleep, and academic performance among college students. *Journal of studies on alcohol and drugs*, 70(3), 355-363. <https://doi.org/10.15288/jsad.2009.70.355>

- Stewart, D. G., & Brown, S. A. (1995). Withdrawal and dependency symptoms among adolescent alcohol and drug abusers. *Addiction*, 90(5), 627–635. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.1995.tb02201.x>
- Tapert, S. F., & Brown, S. A. (1999). Neuropsychological correlates of adolescent substance abuse: four-year outcomes. *Journal of the International Neuropsychological Society : JINS*, 5(6), 481–493. <https://doi.org/10.1017/s1355617799566010>
- Vágnerová, M. (2021). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání* (3rd ed.). Karolinum.
- Verster, J. C., Alford, C., Bervoets, A. C., de Klerk, S., Grange, J. A., Hogewoning, A., Jones, K., Kruisselbrink, D. L., Owen, L., Piasecki, T. M., Raasveld, S. J., Royle, S., Slutske, W. S., Smith, G. S., Stephens, R., & Alcohol Hangover Research Group (2013). Hangover research needs: proceedings of the 5th Alcohol Hangover Research Group meeting. *Current drug abuse reviews*, 6(3), 245–251. <https://doi.org/10.2174/1874473707999140121141538>
- Zeigler, D. W., Wang, C. C., Yoast, R. A., Dickinson, B. D., McCaffree, M. A., Robinowitz, C. B., Sterling, M. L., & Council on Scientific Affairs, American Medical Association (2005). The neurocognitive effects of alcohol on adolescents and college students. *Preventive medicine*, 40(1), 23–32. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2004.04.044>

Adresa autorky

Bc. Dominika Čížová

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky a andragogiky

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

Slovenská republika

dominika.cizova@student.umb.sk

NEFORMÁLNE VZDELÁVANIE A ROZVOJ KĹÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ ŠTUDENTOV A ŠTUDENTIEK VYSOKÝCH ŠKÔL NA SLOVENSKU (RECENZIA MONOGRAFIE)

Iveta Babjaková, SR

Autorky: Jana Šolcová, Lívia Nemcová, Michaela Beran Sládkayová Vydavateľ: Belianum – Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2023. ISBN 978-80-557-2088-3

Monografia predstavuje významný prínos k výskumu neformálneho vzdelávania na slovenských vysokých školách. Autorky sa zamerali na málo preskúmanú oblasť a poskytnú cenné empirické údaje, ktoré môžu byť využité pri tvorbe vzdelávacích politík. V tejto recenzii sa zameriame na silné stránky monografie. V závere otvoríme diskusiu o možných oblastiach, ktoré by mohli byť predmetom ďalšieho skúmania.

Monografia **Neformálne vzdelávanie a rozvoj kľúčových kompetencií študentov a študentiek vysokých škôl na Slovensku** predstavuje dôležitý príspevok k výskumu vzdelávania na vysokých školách, pričom sa sústreďuje na málo prebádanú, no zásadnú oblasť – neformálne vzdelávanie. V monografii autorky prezentujú prvý slovenský výskum venovaný neformálnemu vzdelávaniu v kontexte vysokoškolského vzdelávania, pričom poskytujú relevantné zistenia v kvantitatívnom aj kvalitatívnom rámci.

Tento typ vzdelávania sa stáva kľúčovým v dnešnej znalostnej spoločnosti, kde sa vzdelávací proces neobmedzuje len na tradičné formálne inštitúcie, ale preniká do každodenného života a rozvíja dôležité zručnosti mimo klasických vyučovacích hodín. Autorky v tejto práci nielen teoreticky analyzujú fenomén neformálneho vzdelávania, ale tiež prinášajú výsledky vlastného empirického výskumu, čo monografii dodáva praktickú hodnotu a použiteľnosť v akademickom i pedagogickom prostredí.

Monografia prispieva k naplneniu zámeru výskumu podporeného v rámci grantovej schémy VEGA 1/0409/21 *Neformálne vzdelávanie ako súčasť modernej vzdelávacej paradigmy v pregraduálnej príprave budúcich profesionálov pomáhajúcich profesií*. Monografia je rozdelená do dvoch nosných častí: teoretickej a empirickej.

Prvá časť sa zaoberá *východiskami neformálneho vzdelávania* a jeho vplyvom na rozvoj kľúčových kompetencií vysokoškolských študentov. Autorky tu pracujú s rôznymi definíciami a teóriami, ktoré odlišujú neformálne vzdelávanie od formálneho i informálneho učenia. Zvlášť

dôležité je ich zameranie na celoživotné vzdelávanie a uznávanie neformálneho vzdelávania ako plnohodnotného prvku vzdelávacieho procesu. Táto časť poskytuje prehľad teoretických prístupov a dokumentov, ktoré podporujú rozvoj neformálneho vzdelávania, pričom sa zameriava na jeho úlohu pri rozvoji tzv. mäkkých zručností, ako sú komunikačné schopnosti, tímová spolupráca, kritické myslenie a riešenie problémov.

V úvode monografie, v podkapitole *1.1 Defínícia neformálneho vzdelávania*, autorky Jana Šolcová, Lívia Nemcová a Michaela Beran Sládkayová poskytujú presné vymedzenie tohto typu vzdelávania a analyzujú jeho odlišnosti voči formálnemu a informálnemu učeniu. Neformálne vzdelávanie, podľa autoriek, prebieha mimo tradičných vzdelávacích inštitúcií, nie je zviazané s formálnym hodnotením a udeľovaním certifikátov. Jeho hlavnými črtami sú dobrovoľnosť, flexibilita a adaptabilita, pričom poskytuje priestor pre rozvoj praktických zručností a osobného potenciálu študentov.

Podkapitola *1.2 Kľúčové kompetencie študentov* analyzuje, aké kľúčové kompetencie sú neformálnym vzdelávaním podporované a rozvíjané. Autorky identifikujú schopnosti ako kritické myslenie, komunikačné zručnosti, tímová spolupráca a riešenie problémov ako základné zručnosti, ktoré neformálne vzdelávanie posilňuje. Tieto zručnosti sú nevyhnutné pre úspešné uplatnenie študentov v profesionálnom prostredí a zvyšujú ich konkurencieschopnosť na trhu práce. Autorky ďalej uvádzajú, že mäkké zručnosti (soft skills) získané prostredníctvom neformálneho vzdelávania sú často zanedbávané v tradičných formálnych kurikulumoch, čím neformálne vzdelávanie nadobúda kľúčový význam pri príprave študentov na budúce profesijné výzvy.

V podkapitole *1.3 Formy neformálneho vzdelávania* autorky skúmajú rôzne formy, v ktorých môže neformálne vzdelávanie prebiehať na vysokých školách. Patrí sem účasť v študentských organizáciách, mimoškolské aktivity, dobrovoľníctvo, ale aj semináre, workshopy a ďalšie iniciatívy mimo klasických vyučovacích hodín. Tieto aktivity, ako tvrdia autorky, poskytujú študentom dôležitý priestor na rozvoj praktických zručností a osobnostného potenciálu. Zdôrazňujú tiež, že univerzity by mali poskytovať väčšiu podporu týmto formám vzdelávania, pretože ponúkajú možnosti celostného rozvoja, ktorý nie je vždy možné dosiahnuť iba prostredníctvom tradičného, formálneho vzdelávania.

Podkapitola *1.4 Význam a prínosy neformálneho vzdelávania* poskytuje hlbšiu analýzu toho, akým spôsobom neformálne vzdelávanie dopĺňa formálny vzdelávacie proces. Autorky tu zdôrazňujú, že neformálne vzdelávanie má významný prínos pre rozvoj mäkkých zručností, ktoré sú kriticky dôležité pre osobný aj profesionálny rast študentov. Zároveň autorky

podčiarkujú dôležitosť uznania neformálneho vzdelávania v akademických prostrediach, pretože jeho nedostatok môže obmedzovať jeho plný potenciál.

Zameranie na rozvoj mäkkých zručností je veľmi aktuálne a reaguje na potreby súčasného pracovného trhu, kde zamestnávateľia čoraz viac preferujú kandidátov s dobre rozvinutými interpersonálnymi schopnosťami.

V druhej kapitole monografie *Neformálne vzdelávanie a rozvoj kľúčových kompetencií študentov a študentiek vysokých škôl na Slovensku* sa autorky venujú analýze empirických výsledkov výskumu, ktorý realizovali na vzorke študentov rôznych univerzít.

V podkapitole 2.1 *Špecifiká neformálneho vzdelávania na vysokých školách* prezentujú, ako sa neformálne vzdelávanie realizuje na univerzitách a aké má špecifické znaky. Autorky uvádzajú, že neformálne vzdelávanie je veľmi flexibilné a často sa prispôsobuje potrebám študentov, ktorí si sami určujú jeho formu a intenzitu. Táto flexibilita je jedným z kľúčových faktorov, ktorý robí neformálne vzdelávanie atraktívnym a efektívnym.

Podkapitola 2.2 *Výsledky výskumu o účasti študentov na neformálnom vzdelávaní* prezentuje výsledky empirického prieskumu, ktorý bol realizovaný medzi študentmi rôznych vysokých škôl na Slovensku. Prieskum ukázal, že neformálne vzdelávanie má pozitívny vplyv na rozvoj mäkkých zručností študentov. Študenti, ktorí sa aktívne zapájali do neformálnych aktivít, vykazovali lepšie výsledky v oblasti komunikačných schopností, kritického myslenia a tímovej spolupráce. Výsledky tiež ukázali, že napriek tomuto pozitívnemu vplyvu, je účasť na neformálnom vzdelávaní často obmedzená z dôvodu nedostatočnej podpory zo strany škôl a inštitúcií.

Podkapitola 2.3 *Bariéry neformálneho vzdelávania* identifikuje tri hlavné bariéry, ktoré obmedzujú zapojenie študentov do neformálneho vzdelávania: inštitucionálne, finančné a časové. Inštitucionálne bariéry spočívajú v tom, že vysoké školy nepripisujú neformálnemu vzdelávaniu dostatočnú dôležitosť a často neuznávajú jeho výsledky. Finančné bariéry sa týkajú nedostatku finančných zdrojov na podporu mimoškolských aktivít, čo obmedzuje možnosti študentov zúčastňovať sa na týchto aktivitách. Časové bariéry súvisia s tým, že študenti sú často preťažení akademickými povinnosťami, čo im bráni venovať sa neformálnym aktivitám.

Jedným z hlavných prínosov tejto publikácie je skutočnosť, že poskytuje ucelený pohľad na význam neformálneho vzdelávania v kontexte vysokoškolského prostredia. Autorky jasne ukazujú, že neformálne vzdelávanie zohráva kľúčovú úlohu v rozvoji kľúčových kompetencií študentov. Pritom tieto kompetencie sú nevyhnutné pre ich úspešnú kariéru a osobný rast. Kompetencie sú často nedostatočne rozvíjané v rámci tradičného, formálneho vzdelávacieho

systému. Ten sa zameriava predovšetkým na teoretické vedomosti a menej na praktické zručnosti.

Monografia tiež ponúka dôležitý empirický prínos pre ďalší výskum. Autorky použili rozsiahly dotazníkový prieskum medzi študentmi rôznych vysokých škôl. Poskytujú tak relevantné údaje o vnímaní a význame neformálneho vzdelávania z pohľadu samotných študentov. Tento empirický materiál môže slúžiť ako základ pre ďalšie štúdie a môže byť využitý pri tvorbe vzdelávacích politík a stratégií zameraných na podporu neformálneho vzdelávania na univerzitách. Autorky použili kombináciu kvantitatívnych a kvalitatívnych metód, vrátane dotazníkového prieskumu a rozhovorov so študentmi. Táto kombinácia metód umožňuje získať komplexný pohľad na skúmanú problematiku. Predmetom ďalšieho výskumu by mohlo byť zaujímavé porovnať výsledky tohto výskumu s výsledkami podobných štúdií realizovaných v iných krajinách.

Ďalším dôležitým prínosom je systematické prepojenie teórie s praxou. Autorky jasne preukazujú, že neformálne vzdelávanie nie je iba abstraktnou pedagogickou teóriou. Dokladajú, že má konkrétny dopad na rozvoj osobnostných a profesionálnych zručností študentov. Zároveň zdôrazňujú, že neformálne vzdelávanie by malo byť integrálnou súčasťou univerzitných vzdelávacích programov a malo by byť uznávané rovnako ako formálne vzdelávanie.

Nakoľko sa jedná, podľa vyjadrenia autoriek, o prvý takýto realizovaný výskum, jeho rozšírenie v budúcnosti aj na študentov technických či prírodovedných odborov by mohlo poskytnúť širší obraz o tom, ako je neformálne vzdelávanie vnímané v rôznych študijných kontextoch. Možno by v ďalšom výskume bolo vhodné venovať viac priestoru analýze bariér, ktoré bránia širšiemu využívaniu neformálneho vzdelávania na vysokých školách. Výstupom nasledujúceho výskumu by mohol byť návrh konkrétnych opatrení na prekonanie týchto bariér. Tento aspekt je dôležitý najmä v súčasnom kontexte, kde univerzity čelia tlakom na zvyšovanie efektivity a kvality vzdelávacieho procesu.

Monografia **Neformálne vzdelávanie a rozvoj kľúčových kompetencií študentov a študentiek vysokých škôl na Slovensku** podrobne skúma, aký význam má neformálne vzdelávanie na vysokých školách. Autorky sa venujú aktuálnym problémom spojeným s rozvojom praktických zručností. Poskytujú konkrétne dôkazy, ktoré môžu byť užitočné pri tvorbe nových vzdelávacích plánov.

Publikácia predstavuje inšpiratívne čítanie pre pedagógov, študentov a výskumníkov v oblasti pedagogických vied, otvára dvere pre mnohé ďalšie výskumy v tejto dynamicky sa rozvíjajúcej oblasti. Napríklad, aký vplyv má neformálne vzdelávanie na dlhodobý profesionálny rozvoj absolventov vysokých škôl? Ako možno efektívnejšie integrovať neformálne vzdelávanie do

formálnych študijných programov? Ako vnímajú zamestnávateľia rozdiel v pripravenosti absolventov vysokých škôl na Slovensku, ktorí absolvovali neformálne vzdelávanie od tých, ktorí rozvoj kľúčových kompetencií neabsolvovali? Odpovede na tieto otázky môžu pomôcť zlepšiť kvalitu vysokoškolského vzdelávania a zvýšiť pripravenosť absolventov na nároky súčasného pracovného trhu.

Recenzia

Mgr. Iveta Babjaková

Adresa autorky

Mgr. Iveta Babjaková

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky a andragogiky

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

Slovenská republika

iveta.babjakova@student.umb.sk

PREVENCIA ONLINE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA V ŠKOLE (RECENZIA UČEBNICE)

Milada Kovalíková, SR

Autorky: prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD., a Mgr. Annamária Šimšíková, PhD. Vydavateľ: Belianum – Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2024 ISBN 978-80-557-2160-6

V súčasnej digitálnej ére predstavuje prevencia online rizikového správania dôležitú tému, ktorá presahuje školské prostredie a dotýka sa celej spoločnosti. Mladiství sú stále viac vystavení rizikám online sveta, ako sú kyberšikana, závislosť na sociálnych sieťach a rôzne formy online manipulácie. Učítelia, rodičia a odborníci hľadajú účinné metódy a nástroje, ako týmto negatívnym vplyvom predchádzať a viesť deti k zodpovednému používaniu digitálnych technológií. Učebnica „Prevencia online rizikového správania v škole“ sa ukazuje ako veľmi užitočný a aktuálny vzdelávací materiál, ktorý poskytuje teoretické a praktické riešenia tejto problematiky.

Učebnica je primárne určená vysokoškolským študentom odboru učiteľstvo a pedagogické vedy, špecializujúcim sa na prevenciu sociálnej patológie. Rovnako však poskytuje cenné zdroje pre sociálnych pedagógov na základných a stredných školách, ktorí pracujú s rizikovým správaním žiakov. Ponúka praktické nástroje a metodiky, ktoré je možné aplikovať priamo v praxi a tým zlepšiť kvalitu preventívnych aktivít. Učebnica môže osloviť aj širšiu odbornú verejnosť so záujmom o výchovu a vzdelávanie v oblasti digitálnej bezpečnosti.

Učebnica je členená do štyroch hlavných kapitol, ktoré systematicky rozoberajú problematiku online rizikového správania a jeho prevencie v školskom prostredí. Jedinečným prvkom publikácie je postava Jomíka Rotzu, ktorá sprevádza čitateľa jednotlivými kapitolami, poskytuje praktické tipy a kladie otázky na zamyslenie. Tento interaktívny prístup napomáha hlbšiemu porozumeniu učiva a zvyšuje angažovanosť študentov. Prvá kapitola analyzuje rôzne formy online rizikového správania, ako sú kyberšikana, závislosť na sociálnych sieťach a grooming. Kapitola ponúka prehľad hlavných rizikových javov v digitálnom prostredí. Druhá kapitola sa venuje prevencii v školskom prostredí, podrobne rozoberá systém výchovného poradenstva, úlohy sociálnych pedagógov a odporúčania pre prax. Autorky zdôrazňujú dôležitosť štandardizácie práce sociálnych pedagógov v prevencii rizikového správania. Tretia

kapitola predstavuje najefektívnejšie preventívne programy na Slovensku a v zahraničí, ktoré dokázali znížiť výskyt rizikového správania v online prostredí. Kapitola ponúka príklady overených prístupov a ich implementácie. Štvrtá kapitola opisuje Preventívny program ROTZA, určený na prevenciu rizikového správania žiakov II. stupňa základných škôl, so zameraním na 6. ročník. Program obsahuje 32 preventívnych aktivít rozdelených do prehľadných tabuliek, ktoré uľahčujú prácu odborných zamestnancov. Program je založený na metóde Evokácia – Uvedomenie – Reflexia (EUR), ktorá podporuje aktívnu účasť žiakov, rozvíja ich schopnosť reflektovať vlastné reakcie a riešiť situácie spojené s online rizikami.

Jedným z významných prínosov učebnice je jej prehľadná štruktúra, ktorá je podoprená jasne definovanými aktivitami, rozdelenými do praktických tabuliek. Tie zahŕňajú pomôcky, metódy, prierezové témy a vzdelávacie oblasti, čo umožňuje jednoduchšiu orientáciu pre odborných zamestnancov. Ďalším oceneným aspektom je Slovník generácie Alfa a generácie Z, ktorý ponúka prehľad súčasného slangu, anglicizmov a neformálnych výrazov používaných mladými ľuďmi. Tento slovník prispieva k lepšiemu porozumeniu komunikačných návykov mladej generácie a umožňuje odborníkom efektívnejšie pracovať so žiakmi.

Učebnica je spracovaná na vysokej odbornej úrovni a reflektuje aktuálne poznatky o rizikách spojených s digitálnym prostredím. Hoci niektoré odborné termíny, ako „disinhibičný efekt“ či „digitálny odtlačok“, môžu byť pre cieľovú skupinu náročnejšie, autorky ich prezentujú jasne a zrozumiteľne. Mohlo by však byť prínosné tieto pojmy obohatiť o ďalšie príklady z praxe. Aktuálnosť obsahu je nepochybne silnou stránkou učebnice. Reflektuje najnovšie trendy v oblasti používania sociálnych médií a upozorňuje na súčasné formy kyberšikany a groomingu. Avšak vzhľadom na rýchly vývoj technológií nezahŕňa novšie platformy ako Threads či Discord, ktoré by mohli byť v budúcnosti doplnené pre zachovanie relevantnosti. Vysvetlenia sú jasne štruktúrované a logicky usporiadané, čo napomáha ich pochopeniu. Príklady a cvičenia v učebnici sú prakticky orientované a zamerané na rozvíjanie schopností študentov reflektovať svoje správanie v online prostredí. Vizualne prvky, ako tabuľky a zoznamy, sú navrhnuté pre lepšiu orientáciu a uľahčujú prácu s textom. Vďaka využitiu metodiky EUR má učebnica vysokú didaktickú hodnotu. Tento prístup podporuje aktívne učenie, kritické myslenie a diskusiu, čím poskytuje študentom priestor na sebareflexiu a aplikáciu poznatkov do reálnych situácií. Aktivity a pracovné listy vedú študentov k aktívnemu zapojeniu do prevencie rizikového správania.

Učebnica „Prevencia online rizikového správania v škole“ predstavuje hodnotný prínos pre vzdelávanie v oblasti prevencie rizikového správania v digitálnom prostredí. Jej aktuálnosť, praktická orientácia a prehľadná štruktúra z nej robia vhodný nástroj pre učiteľov, študentov a

odborníkov. Publikácia poskytuje komplexné riešenia, ktoré napomáhajú riešiť negatívne vplyvy online sveta na mladých ľudí.

Recenzia

Mgr. Milada Kovalíková

Adresa autorky

Mgr. Milada Kovalíková

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky a andragogiky

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

Slovenská republika

milada.kovalikova@student.umb.sk

Katedra pedagogiky a andragogiky –personálne zmeny, publikačná a vedecko-výskumná činnosť

Katedra pedagogiky bola organizačne začlenená na Pedagogickú fakultu Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici od 1. júla 1992, teda od oficiálneho dátumu vzniku UMB. Pri vzniku univerzity mala Katedra pedagogiky 11 členov. V akademickom roku 1998/99 sa Katedra pedagogiky premenovala na Katedru pedagogiky a sociálnej práce, ktorá sa rozčlenila na 2 oddelenia: oddelenie pedagogiky a oddelenie sociálnej práce. Koncom akademického roka 2003/2004 sa Katedra pedagogiky a sociálnej práce rozdelila na dve samostatné katedry: Katedru pedagogiky a Katedru sociálnej práce. Vedecká a publikačná činnosti Katedry pedagogiky sa orientovala v tomto období najmä na problematiku nových študijných odborov - sociálnu pedagogiku, sociálnu prácu a pedagogiku voľného času, čo sa odrazilo vo vydaní viacerých monografií a učebníc. V júni 2014 ukončil svoje 53-ročné pôsobenie na Katedre pedagogiky jeden z najvýznamnejších členov katedry a jej spoluzakladateľ, dvojnásobný dekan a viacnásobný prodekan Pedagogickej fakulty UMB a vedúci Katedry pedagogiky prof. PhDr. Ľudovít Višňovský, CSc., ktorý od akademického roka 2014/2015 pôsobí už vo funkcii emeritného profesora.

Dňa 1. marca 2008 vznikla **Katedra andragogiky** zlúčením časti Katedry andragogiky a psychológie a tiež časti Katedry pedagogiky. Na toto pracovisko odišli z Katedry pedagogiky prof. PhDr. V. Prusáková, PhD. a doc. PaedDr. M. Krystoň, CSc. (v roku 2013 sa stal profesorom). V období rokov 2014-2022 na Katedre andragogiky pôsobili: prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD., prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc. (v tom období vedúci katedry), prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD., prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc., Mgr. Michaela Beran Sládkayová, PhD., PhDr. Andrea Bontová, PhD., Mgr. Milan Filip, PhD., PhDr. Drahomíra Gracová, PhD., PhDr. Ľubica Janoušková, PhD., Mgr. Veronika Kupcová (Prokešová), PhD. Mgr. Martin Schubert, PhD. a Mgr. Denisa Šukolová. PhD. Mgr. Michaela Skúpa, PhD. a Mgr. Barbora Vaněk, PhD. boli postdoktorandkami katedry.

V období rokov 2014 – 2022 Katedra andragogiky kontinuálne zabezpečovala študijný program andragogika vo všetkých stupňoch štúdia (Bc., Mgr., PhD.). Od roku 2016, ako jediné pracovisko v bývalom Československu, katedra disponovala akreditáciou na realizáciu habilitačných a inauguračných konaní v odbore Andragogika.

Organizačné zmeny Katedry pedagogiky

Od 1. októbra 2020 došlo k organizačnej zmene, ktorej vyústením bolo zlúčenie dvoch katedier, a to Katedry etickej a občianskej výchovy a Katedry pedagogiky. Katedra pedagogiky

okrem svojich učiteľských i neučiteľských študijných programov zastrešovala aj študijný program Učiteľstvo etickej výchovy, ktorého garantom bol doc. Ján Kaliský, PhD. O rok na to, prišlo k fúzii s Katedrou andragogiky. Katedra pedagogiky a andragogiky PF UMB vznikla 1. septembra 2021 ako výsledok snahy koncentrovať potenciál odborníkov zabezpečujúcich vzdelávací proces a vedecko-výskumnú činnosť v študijných programoch, zameraných na oblasť výchovy, vzdelávania a poradenstva detí, mládeže, dospelých a seniorov. Táto snaha reaguje na aktuálne spoločenské trendy, ktorých jednotiacim prvkom je vnímanie učenia (sa) ako procesu, ktorý sprevádza človeka počas celého života.

V tomto kontexte sa Katedra pedagogiky a andragogiky PF UMB zameriava na kvalitnú prípravu odborníkov pre rôzne oblasti vzdelávania, preventívno-výchovnej a poradenskej činnosti u detí, mládeže, dospelých a seniorov. Jej poslaním je vedenie študentov k osvojovaniu si schopnosti učiť sa, k pochopeniu konceptov edukácie a jeho uplatneniu v kontexte formálneho aj neformálneho vzdelávania, k tolerancii, k občianskej angažovanosti, k citlivému vnímaniu edukačných a sociálnych potrieb všetkých skupín detí, mládeže a dospelých, vrátane ohrozených a rizikových skupín, a to v rámci ponúkaných učiteľských a neučiteľských študijných programov.

Na Katedre pedagogiky, neskôr Katedre pedagogiky a andragogiky pôsobili v období rokov 2014-2024:

Profesorky/ri:

Prof. PaedDr. Dana Hanesová, PhD.

Prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD. – do 31.8.2020

Prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD. – do 31.8.2023

Prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc. (zástupca vedúcej katedry)

Prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD. (vedúca katedry)

Prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Prof. PhDr. Ľudovít Višňovský, CSc. – do 30.6.2014

Docentky/ti:

Doc. PaedDr. Vlasta Belková, PhD. – do 31.8.2022

Doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.

Doc. Mgr. Ján Kaliský, PhD.

Doc. PhDr. Dagmar Kováčiková, PhD. – do 31.8.2017

Doc. PaedDr. Mária Kouteková, CSc. – do 31.8.2018

Doc. PhDr. Janka Kysel'ová, PhD.- do 31.3.2021

Doc. Mgr. Lívia Nemcová, PhD.

Doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD.

Odborné/í asistentky(ti):

Mgr. Barbora Baďurová, PhD. – do 31.7.2022

PhDr. Gabriela Citterbergová, PhD. – do 31.8.2019

PhDr. Lucia Galková, PhD.

PhDr. Katarína Cimprichová Gežová, PhD. – do 31.8.2021

PhDr. Jana Kamenská, PhD.- do 31.8.2018

Mgr. Hana Kocurová, PhD. – do 31.8.2022

PaedDr. Michal Novocký, PhD. – do 31.8.2020

PhDr. Zuzana Osvaldová, PhD. – do 31.8.2021

PhDr. Simona Dulovics Sámelová, PhD.

Mgr. Martin Schubert, PhD. – do 31.1.2023

Mgr. Michaela Beran Sládkayová, PhD.

Mgr. Karina Zošáková, PhD.

PhDr. Patrícia Zólyomiová, PhD.

Interné doktorandky (k 1.1.2024):

Mgr. Soňa Kollárová

Mgr. Annamária Šimšíková

Mgr. Zuzana Hrabovská

Od 1. septembra 2012 do 31. augusta 2020 bola vedúcou Katedry pedagogiky prof. PhDr. J. Hroncová, PhD. Jej zástupkyňou bola do 30. júna 2018 prof. PhDr. I. Emmerová, PhD., neskôr doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD. Po odchode prof. Hroncovej na starobný dôchodok bola od 1. septembra 2020 poverená vedením katedry doc. Niklová už po zlúčení katedier - Katedry etickej a občianskej výchovy a Katedry pedagogiky. Od mája 2021 bola doc. Niklová poverená procesom zlučovania Katedry pedagogiky a Katedry andragogiky. Od 1. septembra 2021 sa stala doc. Niklová vedúcou Katedry pedagogiky a andragogiky.

V roku 2008 sa v rámci celej UMB uskutočnila komplexná akreditácia, ktorá bola úspešná aj na Katedre pedagogiky PF UMB. Všetky podávané študijné programy a odbory boli schválené: odbor pedagogika v učiteľskom (Bc., Mgr.) i neučiteľskom štúdiu (Bc.), ďalej študijný program sociálna pedagogika (Mgr.), doktorandské štúdium i habilitačné a inauguračné konanie v odbore 1.1.4 Pedagogika. V súvislosti s komplexnou akreditáciou bola uskutočnená reštrukturalizácia pracovísk na UMB i našej fakulte. V roku 2014 sa uskutočnila komplexná akreditácia, kde Katedra pedagogiky PF UMB úspešne akreditovala a ponúkala bakalársky študijný program pedagogika - vychovávateľstvo (hlavná garantka – prof.

Emmerová) v dennej i externej forme, v magisterskom štúdiu študijný program sociálna pedagogika (hlavná garantka – prof. Hroncová) v dennej i externej forme, doktorandský študijný program pedagogika v dennej i externej forme (hlavná garantka – prof. Hroncová, kogarantky prof. Emmerová a doc. Niklová) a habilitačné a inauguračné konania (hlavná garantka – prof. Hroncová a kogaranti – prof. Emmerová a prof. Porubský). Ďalej katedra garantovala spoločenskovedný základ pre tri fakulty (hlavná garantka prof. Kariková). Okrem toho bol akreditovaný bakalársky a magisterský učiteľský študijný program učiteľstvo pedagogiky - psychológie v dennej a externej forme štúdia – hlavná garantka doc. Belková. Vzhľadom na nízky počet študentov sa študijný program otváral pre uchádzačov len v dennej forme štúdia. V roku 2020, v dôsledky zlúčenia Katedry pedagogiky a Katedry etickej a občianskej výchovy na Katedru pedagogiky, pribudli ďalšie dva študijné programy a to bakalársky a magisterský učiteľský študijný program učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii (hlavný garant – doc. Kaliský) v dennej forme štúdia.

Nové akreditačné procesy Slovenskej akreditačnej agentúry pre vysoké školstvo v období rokov 2020 priniesli mnohé zmeny v oblasti vysokého školstva i samotnej akreditácie. Pri akreditácii sa kladie akcent na zapojenosť všetkých zainteresovaných strán vo vysokoškolskom vzdelávaní. Preto na procese akreditácie, okrem učiteľov a partnerov z praxe, participujú aj študenti vysokých a škôl a tiež ich absolventi. Podstatou prebiehajúcej reformy akreditácií je aj to, že aj samotná vysoká škola si musí vytvoriť vlastné efektívne mechanizmy zabezpečovania kvality. Slovenská akreditačná agentúra požaduje spoluúčasť študentov a partnerov z praxe na príprave, hodnotení aj schvaľovaní jednotlivých študijných programov na vysokej škole. V súčasnosti majú vysoké školy prijaté vlastné predpisy na riadenie kvality, ktoré začínajú uplatňovať. Mnohé vysoké školy museli prehodnotiť ponuku svojich študijných programov a veľký počet z nich vo výraznej miere zredukovalo študijné programy. V súvislosti s novo nastavenými požiadavkami – štandardom na študijné programy, ktoré v júli 2020 vydala Akreditačná agentúra a upravujú požiadavky na posudzovanie študijných programov vysokých škôl so sídlom v Slovenskej republike, v tom čase ešte Katedra pedagogiky a Katedra andragogiky začali v roku 2020 spolu kreovať nové študijné programy od bakalárskeho, až po doktorandský stupeň štúdia. Išlo o jediné nové študijné programy v rámci PF UMB, ktoré sa predkladali na schvaľovanie Akreditačnej agentúre. Samotné procesy akreditácie a príprava spoločných nových študijných programov vyústili do zlúčenia Katedry pedagogiky a Katedry andragogiky a od 1. septembra 2021 vznikla Katedra pedagogiky a andragogiky. Vzhľadom na personálne pokrytie nových študijných programov sme boli nútení nechať zaniknúť študijný program učiteľstvo etickej výchovy – učiteľstvo pedagogiky a psychológie. Taktiež zanikni

ďalšie študijné programy a to bakalársky študijný program pedagogika – vychovávateľstvo, magisterský študijný program sociálna pedagogika, doktorandský študijný program pedagogika. Rovnako zanikli aj študijné programy od bakalárskeho, magisterského až po doktorandský študijný program andragogika. Nové študijné programy boli na Katedre pedagogiky a andragogiky v septembri 2021 posudzované na mieste skupinou expertov Akreditačnej agentúry. Na kreovaní študijných programov sa podieľala päťica garantov v zložení: prof. D. Hanesová, prof. M. Niklová, prof. M. Krystoň, prof. I. Pavlov a doc. M. Dulovics. V bakalárskom študijnom programe „Výchova a vzdelávanie detí, mládeže a dospelých“ je osobou, zabezpečujúcou študijný program (OZŠP) prof. Niklová. Študijný program reaguje na trendy, definované v Dlhodobom zámere Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici na roky 2015 - 2020, Dlhodobom zámere PF UMB na roky 2017 – 2021, ale aj na východiská v oblasti vzdelávania. Zmena, v porovnaní s predchádzajúcimi študijnými programami bakalárskeho štúdia, spočíva v orientácii na potreby praxe a v biodromálnom (celoživotnom) prístupe k výchove a vzdelávaniu detí, mládeže a dospelých (čo vyplýva zo samotného názvu) a v oblasti neformálnej edukácie. Po ukončení bakalárskeho študijného programu sa môžu absolventi uplatniť v základných školách ako vychovávateľa a vychovávateľky v školskom klube detí, v školskom internáte, v centrách pre deti a rodiny, v reedukačných centrách, diagnostických centrách a liečebno-výchovných sanatóriách. Môžu pôsobiť aj ako animátori a animátorky voľného času v centrách voľného času, v škole v prírode, v detských táboroch, v zariadeniach cestovného ruchu, regionálnych osvetových strediskách. Ďalej môžu pracovať v mimovládnych a neziskových organizáciách, v komunitných či nízkoprahových centrách.

V zmysle nových požiadaviek Akreditačnej agentúry na procese kreovania nového študijného programu participovali externí odberatelia, absolventi, ako aj študenti aktuálnych študijných programov. Ich pripomienky a podnety boli relevantné a akceptované zo strany garantov, následne zapracované. V magisterskom študijnom programe „Manažment a poradenstvo vo výchove a vzdelávaní“ je OZŠP prof. Pavlov. Inovatívnosť v študijnom programe spočíva v jeho interdisciplinarite, orientácii na potreby praxe a biodromálnom (celoživotnom) prístupe k výchove a vzdelávaniu detí, mládeže, dospelých a seniorov. Koncipovanie štúdia je v dvoch trajektóriách: v zameraní na (1.) sociálno-výchovná činnosť u detí a mládeže, alebo na (2.) výchovu a vzdelávanie mládeže, dospelých a seniorov, čo ponúka voľbu v rámci trajektórie štúdiom a v sústave povinne voliteľných predmetov a umožňuje vnútornú diferenciaciu a profiláciu študentiek a študentov, v závislosti od ich predpokladov a osobných perspektív. Absolventi a absolventky môžu pôsobiť ako sociálny pedagóg v škole;

sociálny pedagóg v zariadeniach poradenstva a prevencie, sociálny pedagóg v špeciálnych výchovných zariadeniach, pedagóg väzenskej služby, odborný pracovník štátnej správy pre školstvo (odborný referent pre vzdelávanie/odborná referentka pre vzdelávanie), pracovník s mládežou, metodik v oblasti výchovy a vzdelávania, kariérový špecialista (metodik odborných poradenských služieb, projektový manažér v oblasti projektového poradenstva, vedúci oddelenia poradenstva vo vzdelávacom a profesijnom vývine), Doktorandský študijný program „Edukačné vedy (OZŠP je prof. Hanesová), vznikol zlúčením dvoch študijných programov - pedagogiky a andragogiky. V roku 2022 Katedra pedagogiky a andragogiky PF UMB zosúladovala spoločensko-vedný a pedagogicko-psychologický základ pre učiteľstvo na UMB, kde OZŠP bola prof. Kariková, doc. Rovňanová a doc. Vašašová. Do procesu zosúladovania katedra predkladala aj habilitačné a inauguračné konanie v odbore pedagogika. Osoby zodpovedné za rozvoj a zabezpečenie kvality odboru habilitačných a inauguračných konaní sú prof. Hanesová, prof. Krystoň, prof. Pavlov, prof. Niklová a prof. Vančíková. Posudzovanie zosúladovaných študijných programov sa uskutočnilo 26. apríla 2023 na Pedagogickej fakulte UMB.

Na Katedre pedagogiky sa od roku 2003 každoročne vydával zborník vedecko-výskumných prác Katedry pedagogiky (č. 1 – 15). Posledné vydanie vyšlo v roku 2018. S odstupom času v roku 2024 vedúca Katedry pedagogiky a andragogiky prof. Niklová obnovila tradíciu vydania zborníka v e-verzii. Katedra pedagogiky bola hlavným organizátorom medzinárodných vedeckých konferencií SOCIALIA (2014, 2017, 2019 a 2022), ktoré sa realizovali na Slovensku. Každoročne sa katedra podieľa na spoluorganizovaní tejto významnej medzinárodnej vedeckej konferencie spolu s kolegami z ČR a Poľska..

Z konferencií, ktoré sa organizovali na PF UMB vyberáme:

Socialia 2014: „Aktuálne problémy prevencie sociálno-patologických javov a jej profesionalizácie“ (Šachtický, Banská Bystrica),

Socialia 2017: „Participácia sociálnych pedagógov a iných pomáhajúcich profesií na prevencii a riešení sociálno-patologických javov u detí, mládeže a dospelých v krajinách V4 - súčasný stav, problémy a priority“ (Šachtický, Banská Bystrica),

Socialia 2019: „Quo vadis sociálna pedagogika v 21. storočí?“ (PF UMB Banská Bystrica),

Socialia 2022: „Sociálna pedagogika v meniacej sa spoločnosti“ (Šachtický, Banská Bystrica).

Od roku 2013 pracovisko organizuje medzinárodnú vedeckú konferenciu EDUKÁCIA DOSPELÝCH. Konferencia má v súčasnosti status najvýznamnejšej slovenskej platformy v oblasti andragogickej teórie a praxe edukácie dospelých, čo kontinuálne potvrdzuje aj účasť významných domácich a zahraničných (Česká republika, Ukrajina, Poľsko) odborníkov. V roku

2021 organizátori konferencie získali CENU Asociácie Inštitúciei Vzdelávania Dospelých v SR v kategórii Propagácia vzdelávania dospelých.

Neoddeliteľnou súčasťou aktivít pracovníkov Katedry pedagogiky a andragogiky je aj kvalitná vedecko-výskumná a publikačná činnosť. Svoj vedecký kredit katedra buduje najmä prostredníctvom aktívnej účasti na vedecko-výskumných a rozvojových projektoch v domácich a zahraničných grantových schémach (VEGA, KEGA, APVV, Erasmus +, Vysegrad fund,...). Medzi hlavné oblasti výskumu Katedry pedagogiky a andragogiky patria: rizikové správanie u detí, mládeže a dospelých a možnosti jeho prevencie; sociálno-výchovná práca sociálneho pedagóga v školskom prostredí; edukačné zhodnocovanie voľného času detí, mládeže a dospelých so zameraním na záujmové a občianske vzdelávanie; manažment výchovy a vzdelávania a problematika líderstva; andragogické, sociálno-pedagogické a kariérové poradenstvo; docilita v edukačných kontextoch; Inkluzívne vzdelávania; implementácia kurikulárnych reforiem do školskej didaktiky a i.

Z projektov na národnej i medzinárodnej úrovni vyberáme:

KEGA č. 030UMB-4/2014: „Vypracovanie a overovanie koncepcie aktualizáčného vzdelávania pre sociálnych pedagógov pôsobiacich v praxi s osobitným zreteľom na školských sociálnych pedagógov“. Projekt bol zameraný na tvorbu metodických príručiek, ale aj na riešenie problému kontinuálneho vzdelávania, ktorý bude umožňovať ďalší profesijný a odborný rozvoj sociálnych pedagógov v praxi. V rámci jeho riešenia bol realizovaný celoslovenský empirický výskum zameraný na pôsobenie sociálnych pedagógov. Bol publikovaný v monografii *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*, spracovanej v autorskom kolektíve pod vedením J. Hroncovej v roku 2015. V tejto publikácii sú prezentované hlavné problémy a vtedajší stav pôsobenia sociálnych pedagógov v školách na Slovensku, najmä v rámci projektu PRINED. K ďalším metodickým príručkám a publikáciami, ktoré boli vypracované pre sociálnych pedagógov boli publikácie *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov* (2014) a *Sociálno-výchovná práca s rodinou z aspektu sociálnej pedagogiky* (2015), spracovaná autorským kolektívom pod vedením J. Hroncovej. K prácam metodického charakteru patrila aj publikácia autorov I. Emmerovej, M. Niklovej a M. Dulovicsa *Základy mediálnej výchovy pre sociálnych pedagógov a pedagógov* (2015) a tiež samostatné publikácie M. Niklovej: *Sociálny pedagóg ako pomáhajúca profesia a jeho uplatnenie vo výchovných, sociálnych a iných zariadeniach* (2013), *Profesijné kompetencie a špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školách* (2013), M. Dulovicsa: *Špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školskom prostredí* (2014) a i.

KEGA 027UMB-4/2019 „Aktualizačné vzdelávanie pre sociálnych pedagógov základných a stredných škôl“ (2019 – 2020) - vedúca riešiteľka projektu prof. M. Niklová. Medzi významné výstupy projektu patria publikácie: Hroncová, J. - Niklová, M. - Hanesová, D. - Dulovics, M. *Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí - teoretická reflexia a prax*. Banská Bystrica, 2020 a monografia: Niklová, M. *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach Bratislava: Wolters Kluwer SR, 2020*.

Medzi zahraničné projekty, ktoré boli na katedre úspešne riešené patrí zahraničný projekt: „International Visegrad Fund „The risks of the virtual environment in the V4“ č./No. 21720278 (2017 – 2018) – vedúca riešiteľka projektu – prof. M. Niklová. Výstupom projektu bol medzinárodný workshop s názvom *Online risk behavior and possibilities of its prevention in V4 countries* a vedecká monografia s názvom *Virtual risks for children and youth and the possibilities of their prevention in the V4 countries*: Niklová, M. et al., 2018.

VEGA 1/0396/20 „Vplyv elektronických médií na správanie a rozvíjanie prierezových spôsobilostí generácie Z“ – zodpovedná riešiteľka prof. M. Niklová (2020 –2022). Jedným z významných výstupov bola monografia vydaná v zahraničí s názvom *Generation Z in the virtual environment : competencies and risks*. Miriam Niklová et al. Wałbrzych : Poldruk, 2022. Ako ďalšia monografia, ktorá vyšla v anglickom jazyku je publikácia s názvom *Mastering transversal competences in a higher education environment: through processes of critical thinking and reflection* . Dana Hanesová, Lenka Theodoulides, 2022.

KEGA č. 024UMB-4/2022 „Prevencia online rizikového správania.“ - zodpovedný riešiteľ doc. a M. Dulovics, zástupkyňa riešiteľa projektu - prof. M. Niklová, obdobie riešenia projektu: 2022 - 2024. Jedným z výstupov projektu bola vedecká monografia: Dulovics, M. - Niklová, M. - Zošáková, M.: *Digitálna vulnabilita detí a mládeže*. Banská Bystrica, 2023.

VEGA č. 1/0446/19 s názvom "Stredoškolská mládež a jej potreby a ohrozenia vo voľnom čase v 21. storočí" - zodpovedná riešiteľka doc. L. Nemcová. Jeden z výstupov je aj odborná monografia *Voľnočasové aktivity stredoškolskej mládeže* od autoriek Lívia Nemcová, Simona Dulovics Sámelová (2021).

VEGA č. 1/0409/21 Neformálne vzdelávanie ako súčasť modernej vzdelávacej paradigmy v pregraduálnej príprave budúcich profesionálov pomáhajúcich profesií - zodpovedná riešiteľka doc. L. Rovňanová. Významným výstupom projektu je monografia s názvom *Neformálne vzdelávanie a rozvoj kľúčových kompetencií študentov a študentiek vysokých škôl na Slovensku* od autoriek Jana Šolcová, Lívia Nemcová, Michaela Beran Sládkayová (2023).

KEGA 028UMB-4/2021 Využitie programu Philosophy for Children pre rozvoj morálneho vedomia žiakov – zodpovedný riešiteľ – doc. J. Kaliský - Významným výstupom je

publikácia „Rozvoj programu filozofovanie s deťmi (P4C) na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici“ Ján Kaliský, 2023.

Projekt KEGA 035UMB-4/2018: „Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children“ (2018-2020, PF UMB) – zodpovedný riešiteľ doc. Kaliský. Riešitelia projektu sa zamerali na uplatňovanie klasickej metodiky (vychádzajúc z prác amerického pedagóga M. Lipmana) rozvoja kritického, tvorivého a angažovaného myslenia za pomoci vytvorenia príbehu zo životného sveta cieľovej skupiny (úžitkového umeleckého textu) a metodickej príručky pre učiteľa a žiaka k nemu. Takto vznikli nasledovné série: *Slnko v srdci* + *Svet okolo nás* (pre prvý stupeň základnej školy), *Hodina života* + *Filozofovanie s deťmi* (pre druhý stupeň základnej školy) a *Výťah* + *Filozofovať vo výťahu* (pre žiakov stredných škôl).

KEGA 004UMB-4/2019 „Plurilingválny a interkultúrny edulab na podporu stratégie internacionalizácie univerzity“ – zodpovedná riešiteľka prof. D. Hanesová. Aktuálne riešený projekt je KEGA 011UMB-4/2022 Tvorba webového portálu metodickej podpory výučby cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní – zodpovedná riešiteľka prof. Hanesová. Medzi významné výstupy riešenia projektu patrí: Štúdia v časopise (má 16 ohlasov) *Intercultural competence of university teachers: a challenge of internationalization* - Anna Zelenková, Dana Hanesová, 2019. Zahraničná učebnica *Internationalization of higher education : teacher's handbook* - Anna Zelenková, Dana Hanesová, Brno, 2021.

VEGA 1/0523/23 „Mediálna gramotnosť ako prostriedok eliminácie vplyvu fake news v teórii a praxi občianskeho vzdelávania dospelých“ – zodpovedná riešiteľka D. Beran Sládkayová.

Projekt APVV-16-0573 „Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva“ (zodpovedný riešiteľ: prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.); doba riešenia: 1. júl 2017 - 30. jún 2021.

Projekt VEGA MŠ SR 1/0526/18 „Konštrukt docility v teórii edukácie dospelých“ (zodpovedný riešiteľ: Mgr. Martin Schubert, PhD.); doba riešenia: 1. január 2018 - 31. december 2020.

Projekt VEGA MŠ SR 1/0581/16 „Andragogická etika v teórii edukácie dospelých“ (zodpovedný riešiteľ: doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.); doba riešenia: 1. január 2016 - 31. december 2018.

Projekt Erasmus+ 2016-1-SK01-KA204-0225286 „Adults Literacies as Benefit for inclusion and Equity – ALBIE“ (zodpovedný riešiteľ doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.); doba riešenia: 1. október 2016 - 31. december 2018.

Projekt Visegrad Fund, Research Project ID 21830123 „Social media and trust building“ (zodpovedný riešiteľ za SR: prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.); doba riešenia: 1. február 2019 - 31. január 2020.

Od roku 2018 katedra vydáva recenzovaný zborník vedeckých prác pod názvom ANDRAGOGICKÉ ŠTÚDIE.

Medzi najvýznamnejšie úspechy členov a členiek katedry patria:

- mobilita International Visitor Leadership Program (IVLP) Virtual - EDUCATION IN THE DIGITAL AGE (organizátor: United States Department of State; Bureau of Educational and Cultural Affairs, rok 2021),
- konferencia ATEE 2018 Spring Conference, University of Bialystok, Poland, June 7 - 9, 2018 (názov príspevku: The cooperation of teachers as a prerequisite for the development of the school as a learning organisation a Reflection of The Model of teachers professional development in school – autori: P. Fridrichová, A. Tomengová, I. Pavlov, M. Krystoň);
- koordinácia riešenia a zabezpečenie projektu Erasmus+ TRACK-VET (Developing, assessing and validating transversal key competences in the formal initial and continuing VET);
- koordinácia a finalizácia projektu Erasmus+ DANUBE (New andragogical diagnostic approaches and interventions of the adult docility phenomenon),
- pozvaná prednáška cez medzinárodnú európsku sieť učiteľov EurECA prof. Hanesová (Veľká Británia, 2014),
- pozvaná konferenčná prednáška cez medzinárodnú sieť Child Theology Network a zároveň Hustiskú teologickú fakultu Univerzity Komenského v r. 2018 na tému Dieťa a smrť (Prof. Hanesová zastupovala SR),
- grant pre účasť na konferencii medzinárodnej siete ThemPra "Súčasný výzvy pre sociálne profesie" (Ghent, Belgicko) – 2019 prof. Hanesová a prof. Niklová
- pozvaná konferenčná prednáška LOVING OUR NEIGHBORS FOR THE COMMON GOOD: SUBSIDIARITY, RESPONSIBILITY, AND CHANGE (Láska k blížnym pre spoločné dobro: subsidiarita, zodpovednosť a zmena - americkou organizáciou Acton Institute, USA organizovaná v Bologni, Taliansko, 2019) – prof. Hanesová,

- pozvaná prednáška v r. 2022 „Sociální pedagogika ve světle společenského, institucionálního a individuálního ohrožení“ : 7. medzinárodná konferencia k aktuálnym otázkam sociálnej pedagogiky, Brno, 14. - 15. apríla 2015 – prof. Niklová,
- pozvaná prednáška v r. 2022, 2024 - Medzinárodná vedecká konferencia MLÁDEŽ A HODNOTY. Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti (Olomouc, 2022, 2024) – prof. Niklová.

Katedra pedagogiky a andragogiky aktívne spolupracuje s mnohými akademickými pracoviskami na Slovensku (Nitra, Prešov, Bratislava) a v Českej republike (Hradec Králové, Praha, Brno, Olomouc, České Budějovice, Ostrava, Zlín, Plzeň). Dlhoročná spolupráca sa realizuje s partnermi z Poľska (najmä Pedagogická Univerzita, resp. Jagelonská Univerzita, Krakow, Instytut Nauk Pedagogicznych v Opole, s Fakultou pedagogiky a psychológie Sliezskej univerzity v Katoviciach, tiež s Akademiou WSB University Dąbrowa Górnicza) a v ostatných rokoch aj Ukrajiny (Národná akadémia edukačných vied), Srbska (Pedagogická fakulta v Sombore), Fínska (School of Professional Teacher Education, Oulu), Holandska (Driestar Christian University for Teacher Education, Gouda), UK (Thempra), Španielska (Katedry teórie edukácie a sociálnej pedagogiky v Madrid), s latinsko-americkým centrom pre Service-learning a solidaritu - neziskové združenie.

- ThemPra Social Pedagogy, Veľká Británia a so Social Pedagogy Development Network, Anglicko a zároveň s Global Alliance for Social Pedagogues and Social Educators - svetová sieť.

Medzi najvýznamnejšie publikačné výstupy členiek a členov Katedry pedagogiky a andragogiky patria:

- kapitola v učebnici o CLIL (najmodernejší trend vo výučbe CJ) z r. 2015 - kapitola prof. Hanesovej patrí k top 2.7% z pohľadu prezretí tohto dokumentu používateľmi siete Academia (vyše 6000) a vyše 2360 stiahnutí ako aj vyše 16.000 prezretí cez ResearchGate, je citovaná zahraničnými autormi, o. i. aj autormi rôznych magisterských a doktorandských prác v 45 krajinách sveta,
- prof. Hanesová je spoluautorka Slovenskej encyklopédie edukológie z r. 2015 pod vedením prof. Šveca,
- prof. Hanesová je spoluautorka významnej komeniologickej publikácie medzinárodného autorského kolektívu pod vedením komeniológa prof. Hábla v rámci

Komenského projektu nápravy věcí lidských - vydaná v dvoch jazykových mutáciách - v ČR aj v americkom vydavateľstve Pickwick Publications (2022),

- publikácia Fridrichová, P., Trnka, M., Poliach, V. „Aká je edukačná prax na Slovensku (Reflexia kurikulárnej reformy: generalizácia pozorovacích ratingov)“. Banská Bystrica : Belianum, 2021. Tomengová, A., Poliach, V., Fridrichová, P. et al. 2017: Pedagogické znalosti a profesionalita učiteľa. Banská Bystrica: Belianum, 2017; Hall, R., (...) Fridrichová, P. 2019. Analýzu zistení o stave školstva na Slovensku. MESA 10. Dostupné online: <https://analyza.todarozum.sk/> ,
- monografia s názvom „Profesijné kompetencie učiteľov“ – L. Rovňanová, Banská Bystrica (2015),
- vedecká štúdia: Niklová, M. - Novocký, M. - Dulovics. M.: Risk aspects of online activities in victims of cyberbullying. In: European Journal of Mental Health (2019), pp. 156-167,
- vedecká štúdia: Niklová, M. – Hanesová, D. Religious education as a platform for pupils' social development and prevention of internet addiction: The case of Slovakia In Religions. Basel : Multidisciplinary Digital Publishing Institute, 2024. pp. 1-19,
- monografia: Dulovics, M.: Online rizikové správanie u detí a mládeže a možnosti jeho prevencie prostredníctvom mediálnej výchovy. Banská, 2018,
- kapitola vydaná v renomovanom vydavateľstve v Španielsku: „Social pedagogy in Eastern Europe: countries: childhood, interculturality and peace“ – M. Niklová, D. Hanesová, L. Rovňanová. In Guerras, conflictos y paz: aportes de la pedagogía social = Wars, conflicts and peace: contributions of social pedagogy. Madrid : Dykinson, 2023.

V pedagogickej i vedecko-výskumnej činnosti katedra rozvíja intenzívnu spoluprácu s významnými odbornými, stavovskými a spoločenskými organizáciami a inštitúciami na Slovensku i v zahraničí (Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých v SR, Národné osvetové centrum, EPALE, ThemPra Social Pedagogy, Metodicko-pedagogickým centrom, Živicou, Edumou, Centrom komunitného organizovania, Nadáciou Milana Šimečku, OZ Preventista a i).

Nezanedbateľná je aj spolupráca katedry s externým prostredím:

- Krajské riaditeľstvo Policajného zboru v Banskej Bystrici a tanečná škola K-dance v rámci projektu Tancom proti drogám (2014-2015),

- Bábkové divadlo na Rázcestí v Banskej Bystrici - besedy na tému kyberšikanovania a možností jeho prevencie v rámci predstavenia Cyber Cyrano (2021 až 2024),
- Ústav na výkon väzby a trestu odňatia slobody Banská Bystrica a Kráľová - študentky študijných programov Manažment a poradenstvo vo výchove a vzdelávaní – príprava a realizácia vzdelávania pre obvinených a odsúdených klientov/klientky s cieľom rozvíjania základných digitálnych spôsobilostí (od roku 2023).
- Pravidelná spolupráca so Strednou zdravotníckou školou v Banskej Bystrici – príprava a realizácia preventívno-výchovných aktivít pre žiakov na rôzne témy z oblasti rizikového správania (od roku 2014).
- Spolupráca na komplexnej analýze slovenského školstva v projekte „To dá rozum“ realizovaný v rokoch 2017 – 2019 (MESA 10) s návrhmi komplexnej reformy vzdelávacieho systému na Slovensku od raného vzdelávania po vysoké školy (dostupné online: <https://analyza.todarozum.sk/>).
- Pravidelná spolupráca s centrami poradenstva a prevencie (Lučenec a Banská Bystrica) – realizácia podujatí pre študentov a žiakov.
- Spolupráca so Štátnym pedagogickým ústavom (do roku 2023) a Národným inštitútom vzdelávania a mládeže (ako nástupníckou organizáciou ŠPU od roku 2023) na príprave východísk zmien v základnom vzdelávaní a následne na implementácii reformy základného vzdelávania do edukačnej praxe, spolupráca v rámci inovácie profesijných štandardov pedagogických a odborných zamestnancov v období rokov 2021-2022.
- Spolupráca s Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie na reštandardizácii diagnostických nástrojov pre pedagogických a odborných zamestnancov v období rokov 2021-2022 v rámci národného projektu „Aktualizácia systému usmerňovania a rozvoja ďalších zložiek systému poradenstva a prevencie“ ďalej v rámci expertíznej a posudzovateľskej činnosti v oblasti školstva v období rokov 2022-2023 - členstvo v „Expertnej skupiny pre inovácie v systéme poradenstva a prevencie“.
- Spolupráca s gymnáziom B.S. Timravy v Lučenci – odborné garantky programu „Via studia“ – M. Niklová a L. Galková.
- Spolupráca s O. z. Preventista (SR), spolupráca s Asociáciou vzdelávateľů v sociálnej pedagogike v ČR a Asociacou sociálných pedagógů v ČR.

V roku 2018 sa podarilo na Katedre pedagogiky založiť občianske združenie s celoslovenskou pôsobnosťou *Asociácia sociálnych pedagógov*. Zo strany sociálnych pedagógov z praxe, pôsobiacich v školách, ale aj v sociálnej sfére a najmä v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ktorých Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici pozývala na odborné podujatia, bola priebežne prezentovaná požiadavka na prehĺbenie vzájomnej spolupráce a tiež založenie občianskeho združenia, resp. komory, ktorá by sociálnych pedagógov na Slovensku zastrešovala, pomáhala riešiť ich problémy a umožnila prehĺbenie vzájomnej spolupráce a zefektívnenie ich činnosti. Prof. J. Hroncová sa zaslúžila o vznik *Asociácie sociálnych pedagógov v SR* o. z. (so sídlom na Katedre pedagogiky, neskôr Katedre pedagogiky a andragogiky), kde bola od jeho vzniku, v r. 2018, do roku 2022, jeho predsedníčkou (aktuálne je predsedníčkou prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.).

Asociácia sociálnych pedagógov úzko spolupracuje s asociáciami v ČR a to: Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, Asociace sociálních pedagogů České republiky. Členky a členovia ASPg sú aj členmi Global Alliance for Social Pedagogy and Social Education, ktorá sa podieľa na rozvíjaní sociálnej pedagogiky na globálnej úrovni. Globálna aliancia predstavuje hnutie, spoločenstvo ľudí zaujímajúcich sa o sociálnu pedagogiku a sociálne vzdelávanie.

Počas svojho 5 ročného pôsobenia sa ASPg. o. z. podarilo zorganizovať 9 rôznych workshopov či odborných seminárov pre študentov našich študijných programov, ale aj sociálnych pedagógov z praxe, z ktorých uvádzame:

1. Workshop: „Školská mediácia v práci sociálneho pedagóga“, PF UMB, dňa 30. mája 2019.
2. Odborný seminár sociálnych pedagógov zo Stredoslovenského kraja s názvom „Sieťovanie a monitoring vzdelávacích potrieb sociálnych pedagógov z praxe“, 5. decembra 2019, CPPPaP v Banskej Bystrici.
3. Online webinár „AKO POVEDAŤ DEŤOM, ŽIAKOM – ČO ICH VŠETKO... môže stretnúť na internete (Prevenia rizikových javov a rizikového správania sa na internete nielen počas Covid – 19), 10. februára 2021.
4. Online workshop „Sebariadenie v čase pandémie“. Ambivalentné pocity žiakov a pedagógov. 7. decembra 2021.
5. Online webinár „Využitie spoločenských hier v preventívno-výchovnej práci sociálneho pedagóga“, 20. mája 2021.
6. Online workshop "Vývoj a trendy v oblasti internetových rizík v kontexte pandémie", 17. marca 2022.

7. Online workshop s názvom "Sprostredkovaná traumatizácia v pomáhajúcich profesiách", dňa 19.1.2023.
8. Workshop s názvom "Poradenský proces v práci sociálneho pedagóga", 22. mája 2023.
9. Workshop s názvom " "Dynamika vzťahovej väzby v profesionálnom živote", 22. novembra 2023.
10. Asociácia sociálnych pedagógov a Global Alliance for Social Pedagogy zrealizovali hybridné globálne podujatie SPDN "Transformative Tales", ktoré sa uskutočnilo dňa 12.11.2024 (garanti podujatia, D. Hanesová, M. Niklová a M. Dulovics) a mini-event na tému „Rich Person“ (garant spolupracujúci s SPDN – D. Hanesová, M. Dulovics) v rámci medzinárodnej siete SPDN národných tímov z Írska, Anglicka, Walesu, Škótska, Grécka a za Slovensko ASPg (máj, 2023).

Ďalšie aktivity:

Profesijný štandard „Sociálny pedagóg“ bol oficiálne vypracovaný Metodicko-pedagogickým centrom v Bratislave v rámci projektu „Profesijný a kariérový rast“ v operačnom programe „Vzdelávanie“. Na jeho tvorbe v dominantnej miere participovali J. Hroncová a I. Emmerová z Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB. Profesijný štandard „Sociálny pedagóg“ bol od roku 2017 zverejnený na stránke MŠVVaŠ v Pokyne ministra č. 39/2017 v prílohe č. 19 pod názvom „Sociálny pedagóg“. V súčasnosti sa profesijný štandard inovuje. V roku 2022 sa v rámci národného projektu TEACHERS, ktoré zastrešovalo MPC (v súčasnosti NIVAM) inovovali profesijné štandardy všetkých pedagogických a odborných zamestnancov. Na inovovaní profesijných štandardov odborných zamestnancov v roku 2022, osobitne sociálneho pedagóga participovala prof. M. Niklová.

V roku 2021 založil doc. Kaliský *Centrum pre filozofovanie s deťmi* O.z., ktoré je v SR prvé a zatiaľ jediné, ktoré organizuje prácu učiteľov a ďalších odborníkov v rámci programu P4C – predsedom O.z. je doc. Kaliský.

Literatúra:

Hroncová, J., Višnovský, Ľ., & Kováčiková, D. (2005). Katedra pedagogiky – jej história a súčasnosť. In Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 1. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.

Katedra pedagogiky. (2014). Pamätnica Katedry pedagogiky. Belianum.

Názov: *Zborník pedagogických štúdií*

Recenzenti:

doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

PhDr. Katarína Majerová Kropáčová, PhD.

Vydanie: prvé

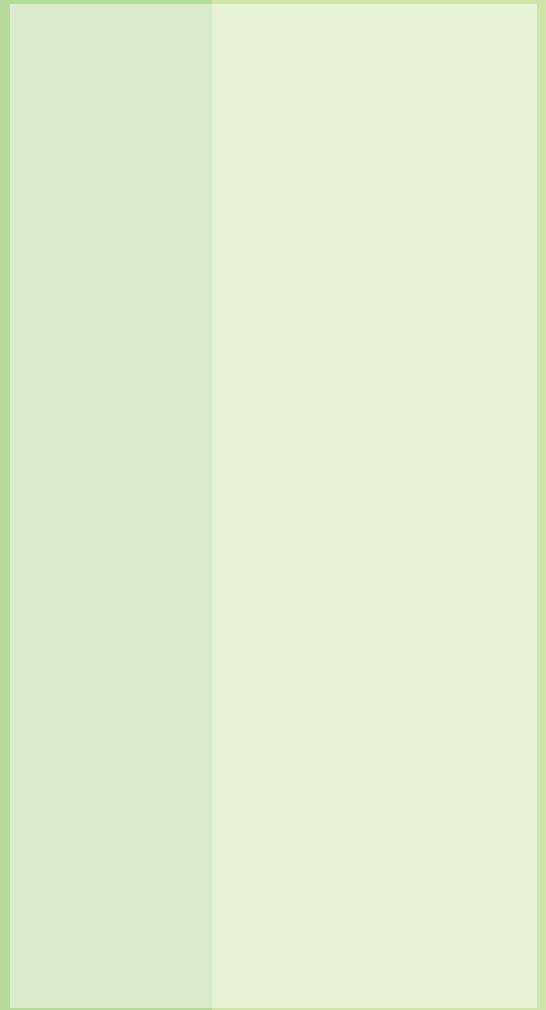
Rozsah: 149 strán

Vydavateľ: Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

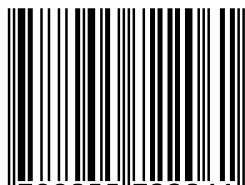
ISBN 978-80-557-2206-1

EAN 9788055722061

<https://doi.org/10.24040/2024.9788055722061>



ISBN 978-80-557-2206-1



9 788055 722061