

ZBORNÍK

z medzinárodnej vedeckej konferencie

BEZPEČNÉ A PODPORUJÚCE EDUKAČNÉ PROSTREDIE

10. ročník konferencie

Dubnica nad Váhom

2025

Kolektív autorov:

prof. Ing. Ludvík Juříček, Ph.D.
prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.
Dr.h.c. prof. PhDr. PaedDr. Ing. Daniel Lajčin, PhD., DBA, LL.M
prof. dr hab. Małgorzata Świder
prof. PhDr. Viola Tamášová, CSc.
prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.
Dr.h.c. prof. Ing. Marek Vochozka, Ph.D., MBA

doc. PhDr. PaedDr. Silvia Barnová, PhD., MBA
doc. Mgr. Mária Belešová, PhD.
doc. Ing. Alexander Bilčík, PhD.
doc. PhDr. Janka Bursová, PhD.
doc. PhDr. Slávka Čepelová, PhD.
doc. Dr. Roman Gawrych
doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.
doc. PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD.
doc. JUDr. PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD. et Ph.D.
doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.
doc. Mgr. Marianna Sirotová, PhD.
doc. et doc. PhDr. Ladislav Zapletal, CSc.

PhDr. Slavomíra Bellová, PhD.
Ing. Jana Bilčíková, PhD.
Mgr. et Mgr. Mária Jakubková, PhD.
Mgr. Alžbeta Lobotková, PhD.
Mgr. Igor Marks, PhD.
Mgr. Veronika Michvocíková, PhD.
Mgr. Dariusz Pierzak, PhD.
PaedDr. Ľudmila Rumanová, PhD.
PaedDr. Bc. Zuzana Semričová, PhD.
PhDr. Gabriela Síváková, PhD.
PaedDr. Katarína Tišťanová, PhD.
JUDr. Ing. Olga Vojtěchovská, Ph.D.

Mgr. Pavel Bartoš. LL.M., DBA
PaedDr. Mgr. Tomáš Beníček
PaedDr. Jozef Blizňák
PhDr. Lucia Čutorová
Mgr. Loreta Hakszerová
Mgr. Marek Hlásny
Mgr. Ivana Hužovičová
PaedDr. Marcela Kopincová
Mgr. Beáta Mačová
PaedDr. Martina Masáriková
PhDr. Andrea Olejníková, MBA
Mgr. Katarína Pagáčová, MBA
PaedDr. Michala Rigová
Ing. Mgr. Katarína Somogyiová
PhDr. Ing. Martin Stacho, DBA, LL.M.
PaedDr. Lea Steele
PaedDr. Jana Ščasná
PaedDr. Mgr. Peter Vančo
PaedDr. Simona Vojtášová Berová
PaedDr. Ing. Katarína Zemánková
Dária Čepelová

Vedecký zborník schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 07.06. 2024 v edícii: Vedecký výstup publikačnej činnosti pod číslom Zb02/2024. Publikácia je čiastkovým výstupom v rámci participácie VŠDTI Dubnica nad Váhom, UCM Trnava a WSSE Gdansk. Zborník vychádza elektronicky, ako (otvorený vzdelávací zdroj) s finančnou podporou Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom.

Zborník je súčasťou projektu: KEGA 001VŠDTI-4/2025 „Stratégie podpory bezpečného edukačného prostredia a wellbeing vo vzdelávaní“ a projektu IGA004DTIPE/2024_ 2025 „Inštitucionálne a personálne podmienky kreovania bezpečného edukačného prostredia“.

Zostavovatelia: doc. PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD.
doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.
doc. et doc. PhDr. Mgr. Ladislav Zapletal, CSc.

Recenzenti: Ing. Daniela Maťovčíková, PhD.
Ing. Katarína Ižová, PhD.
Mgr. Katarzyna Frączewska - Wójt, MBA

Text neprešiel jazykovou úpravou.

Vydavateľ: VŠ DTI v Dubnici nad Váhom

Rok: 2025

Počet strán: 380

ISBN 978-80-8222-066-0

OBSAH	
PREDSLOV	7
I. SEKCIA	
KĹÚČOVÉ FAKTORY OVPLYVŇUJÚCE SOCIÁLNU A PSYCHO-EMOCIONÁLNU BEZPEČNOSŤ V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ	
<i>Slavomíra Bellová.....</i>	9
SOFTVÉROVÉ APLIKÁCIE A INFORMAČNÉ ZDROJE NA PODPORU ZAČLENENIA ENVIRONMENTÁLNYCH TÉM DO VÝUČBY	
<i>Alexander Bilčík, Jana Bilčíková.....</i>	17
PRACOVNÁ SPOKOJNOSŤ VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV AKO SÚČASŤ WELLBEINGU V EDUKAČNOM PROSTREDÍ	
<i>Slávka Čepelová, Dária Čepelová.....</i>	31
EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA A SUBJEKTÍVNA POHODA STREDOŠKOLÁKOV V SÚČASNÝCH PODMIENKACH	
<i>Zuzana Geršicová, Beáta Mačová, Martina Masáriková.....</i>	43
PODPORA ŽIAKOV S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ	
<i>Loreta Hakszerová.....</i>	59
ELIMINACE KRIMINALITY ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ODBORNÝCH ŠKOL: SLOVENSKÁ PŘÍPADOVÁ STUDIE	
<i>Ludvik Juříček, Katarína Pagáčová, Pavel Bartoš, Olga Vojtěchovská.....</i>	71
VYTVÁRANIE BEZPEČNÉHO EDUKAČNÉHO PROSTREDIA PRE DETI UTEČENCOV Z UKRAJINY	
<i>Mária Kožuchová, Mária Belešová.....</i>	85
BEZPEČNÉ ŠKOLSKÉ EDUKAČNÉ PROSTREDIE AKO SÚČASŤ ZVYŠOVANIA PRÁVNEHO VEDOMIA STREDOŠKOLÁKOV	
<i>Daniel Lajčín, Silvia Barnová, Slávka Krásna.....</i>	101
VPLYV INTERAKČNÉHO ŠTÝLU UČITEĽA NA EMOCIONÁLNE PREŽÍVANIE ŽIAKOV SOŠ	
<i>Alžbeta Lobotková, Igor Marks.....</i>	112
KVALITA PRACOVNÉHO PROSTREDIA A SPOKOJNOSŤ UČITEĽOV	
<i>Igor Marks.....</i>	126
SAMOREALIZACJA JAKO WAŻNY ASPEKT TWORZENIA BEZPIECZNEGO ŚRODOWISKA ROZWOJU DZIECKA	
<i>Dariusz Pierzak, Janka Bursová, Roman Gawrych.....</i>	137

VIRTUÁLNE EDUKAČNÉ PROSTREDIE AKO PRIESTOR PRE INOVÁCIE <i>Ľudmila Rumanová.....</i>	150
ROZVÍJANIE SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ PROSTREDNÍCTVOM RANNÝCH KRUHOV V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ <i>Zuzana Semričová.....</i>	158
BEZPEČNOSŤ A AKADEMICKÉ PROSTREDIE OPTIKOU VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV <i>Mariana Sirotová, Veronika Michvocíková.....</i>	166
OPTIMALIZÁCIA SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNEHO PROSTREDIA PRE ROZVOJ NADANÝCH ŽIAKOV V ŠKOLE <i>Gabriela Siváková.....</i>	175
NIEPEŁNOLETNI UCHODŹCY UKRAIŇSCY JAKO WYZWANIE DLA NIEMIECKIEGO SYSTEMU SZKOLNICTWA <i>Małgorzata Świder.....</i>	185
CELOSVETOVÉ FENOMÉNY OHROZENIA MLÁDEŽE VS. BEZPEČNÉ PROSTREDIE RODINY A ŠKOLY <i>Viola Tamášová.....</i>	201
AKO PODPORIŤ WELLBEING ŽIAKA AJ UČITEĽA VO VYUČOVANÍ? <i>Katarína Tišťanová.....</i>	221
ZÁŠKOLÁCTVÍ – SOUVISLOST S BEZPEČNOSTÍ ŽÁKŮ <i>Ladislav Zapletal, Marek Vochozka.....</i>	231
II SEKCIA PRÍČINY NEVHODNÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV A SPÔSOBY UČITEĽOV, AKO SA S NIMI VYSPORIADAŤ <i>Mária Belešová, Katarína Somogyiová.....</i>	250
ÚROVEŇ TVORIVOSTI ŽIAKOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL <i>Lucia Čutorová.....</i>	263
PRACOVNÉ OČAKÁVANIA ZAMESTNÁVATEĽOV OD ZAMESTNANCOV V EDUKAČNOM PROSTREDÍ V KONTEXTE POTRIEB SÚČASNEJ ŠKOLY <i>Marek Hlásny.....</i>	271
PRACOVISKO AKO PODPORUJÚCE A BEZPEČNÉ EDUKAČNÉ PROSTREDIE <i>Ivana Hužovičová.....</i>	279
BEZPEČNÁ A PODPORUJÚCA KOMUNIKAČNÁ KLÍMA A JEJ VYTÝRANIE V PROSTREDÍ STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL	

<i>Mária Jakubková, Michala Rigová, Tomáš Beníček.....</i>	285
POHODOMER AKO NÁSTROJ NA MERANIE WELLBEINGU ŽIAKOV, PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL	
<i>Andrea Olejníková, Daša Porubčanová.....</i>	299
EMPATICKÁ KOMUNIKÁCIA:PILIER BEZPEČNEJ A PODPORUJÚCEJ ŠKOLY	
<i>Dáša Porubčanová, Marcela Kopincová, Jozef Bližňák.....</i>	310
MOŽNOSTI VYUŽITIA AI V ODBORNOM VZDELÁVANÍ A PRÍPRAVE	
<i>Martin Stacho.....</i>	325
HYBRIDNÉ VZDELÁVANIE AKO KOMPONENT VZDELÁVACIEHO PROCESU	
<i>Lea Steele.....</i>	331
BLENDED LEARNING V STREDNEJ ODBORNEJ ŠKOLE	
<i>Jana Ščasná.....</i>	343
BEZPEČNÉ EDUKAČNÉ PROSTREDIE –TRENDY A VÝZVY	
<i>Simona Vojtášová Berová, Jana Hanuliaková.....</i>	354
Význam BOZP vo výchov-vzdelávacom procese ako základu praktickej výchovy s prepojením na všeobecné a odborné predmety	
<i>Katarína Zemánková, Peter Vančo.....</i>	367
ZÁVER	379

PREDSLOV

Škola má byť „dielňou ľudskosti“, ako nám to odkázal klasik pedagogiky J.A. Komenský. Ide nielen o učenie k ľudskosti, ale aj o to, aby sa žiaci aj učitelia v škole cítili v dobrom ľudskom prostredí. V prostredí istoty, vzájomného rešpektu, dobrosrdečnosti v prostredí tvorivého učenia, v prostredí, kde absentuje akékoľvek ohrozenie či už fyzické, zdravotné alebo mentálne. V ostatnom čase sme svedkami zhoršujúceho sa mentálne stavu žiakov aj učiteľov na školách. Nároky modernej civilizácie, technizácie, informatizácie, digitalizácie, globalizácie, klimatických výziev a dopady politických sporov sú tak silné, že pôsobia ako stres, ako stimul pre narušenie psychickej pohody ľudí. Prejavuje sa to vo výsledkoch prieskumoch a výskumoch, aj aj v bežnej skúsenosti rodičov, učiteľov i žiakov, kde pocity pohody, spokojnosti, radosti, šťastia, istoty a bezpečia v školách a školských zariadeniach sa vytrácajú. Sme akoby odchovaní stresom. Stres a iné záťaže, vrátane covidu, zhoršenie medziľudských vzťahov vedú k tomu, že sa ľudia necítia tak bezpečne ako predtým, necítia, že sa môžu oprieť o určité istoty, normy, pravidlá správania a tradičné hodnoty života. Ide o to, aby sa patogénne prostredie edukácie zmenilo na prostredie, v ktorom sa aktéri edukácie budú dobre cítiť, ide o zmenu z patológie úzkosti, strachu do prostredia salutogenetického - kde dobro, múdrosť, emocionálna zrelosť, prevládajú. Pozitívna pedagogika, rovnako ako pozitívna psychológia spájajú sily, aby sa minimalizovali prejavy agresie, nenávisti, skrytého i otvoreného zla v školách, napr. šikanovania, stigmatizácie. Vyžaduje si to presun dôrazov, zmenu paradigmy a to od vzdelávania k múdrosti, od direktívneho riadenia procesov edukácie k nondirektívnemu riadeniu, od emočnej ľahostajnosti k emocionálnej angažovanosti, od vonkajšej motivácii k vnútornej a zvnútornenej motivácii, od dôrazov na výkon žiaka k dôrazu na ich prežívanie. Po humanizácii školy voláme na Slovensku už od našej národnej samostatnosti. Nedarí sa implementovať humanizačné ciele do systému výchovy a vzdelávania. A nie je to len problém Slovenska, V mnohých krajinách sveta prebiehajú revolučné zmeny v spôsoboch výchovy a vzdelávania. Intenzívne do toho vstupuje digitalizácia a umelá inteligencia, autoregulatívne učenie pomocou počítačov. Prebiehajúca kurikulárna reforma na Slovensku sa aspoň napr. cez nadpredmet „charakter“ snaží znova, spolu s etickou výchovou a výchovami vôbec a inými zmenami, zaviesť lepšie vzťahy v škole, viac poznať charakter

žiaka, jeho spôsoby reagovania na stresy, záťaže a konflikty a to preto, aby sa predišlo takým činom ako je šikanovanie, drogy, vraždy, samovraždy, nedisciplinovanosť. Bezpečná škola je o bezpečných vzťahoch. Bezpečná škola je škola bez úzkosti, strachu a ohrozenia. Prebiehajúca reforma školstva na Slovensku je ďalšou možnosťou, ako do edukácie implementovať nové dimenzie výchovy človeka spolupracujúceho pri svojom raste s digitálnymi technológiami, umelou inteligenciou. Je dobré, že aj táto konferencia, podobne ako iné aktivity volajúce po ľudských vzťahoch na školách sa snažia o zásadnú zmenu následkom ktorej absolvent školy nebude len vzdelaný človek, ale aj dobrý človek.

prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

KLÚČOVÉ FAKTORY OVPLYVŇUJÚCE SOCIÁLNU A PSYCHO-EMOCIONÁLNU BEZPEČNOSŤ V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Slavomíra Bellová, SR

Anotácia: Sociálna a psycho-emocionálna bezpečnosť predstavuje neoddeliteľnú súčasť zdravého a efektívneho vzdelávacieho prostredia. Tento príspevok analyzuje hlavné faktory, ktoré ovplyvňujú pocit bezpečia v školách, vrátane medziľudských vzťahov, prevencie šikanovania, emocionálnej zložky a fyzického prostredia. Bezpečnosť školského prostredia by mala byť jedným zo základných pilierov, nie vždy však tento základný pilier školy spĺňajú. Súčasné turbulentné zmeny v spoločnosti sa prejavujú v rôznych oblastiach života. Dôsledkom toho sú rôzne bezpečnostné riziká a hrozby. Cieľom príspevku je podporiť tvorbu inkluzívneho, bezpečného a podporného prostredia pre žiakov.

Kľúčové slová: bezpečnosť školského prostredia, šikanovanie, faktory ovplyvňujúce bezpečné školské prostredie.

Úvod

V prostredí vzdelávania zohráva sociálna a psycho-emocionálna bezpečnosť kľúčovú rolu pri formovaní osobností mladých ľudí. Podľa autorov: Olweus (1993), Emmerová (2024); Emmerová (2023); Kovaříková (2020); Jablonský(2024), Bellová (2024); Bellová, Siváková, Tišťanová (2019) je pocit bezpečia v škole nevyhnutný pre zdravý vývin detí, ako aj pre ich študijné výsledky. Bezpečné prostredie podporuje zapojenie, motiváciu a budovanie pozitívnych vzťahov.

Tento príspevok sa zameriava na identifikáciu kľúčových faktorov ovplyvňujúcich sociálnu a psycho-emocionálnu bezpečnosť v školskom prostredí. Prostredníctvom analýzy dostupnej literatúry a príkladov dobrej praxe ponúka vhľad k problematike bezpečnosti školského prostredia.

Faktory ovplyvňujúce sociálnu a psycho-emocionálnu bezpečnosť

Sociálna bezpečnosť zahŕňa kvalitu medziľudských vzťahov v škole, vrátane vzťahov medzi žiakmi a pedagógmi. Podľa Maslowovej hierarchie potrieb (Maslow, 1943) je pocit istoty

základnou potrebou, ktorá musí byť naplnená, aby jednotlivec mohol napredovať v oblasti sebaaktualizácie.

Psycho-emocionálna bezpečnosť zdôrazňuje emocionálnu stabilitu a podporu. Výskumy ukazujú, že pozitívna emocionálna klíma zlepšuje duševné zdravie žiakov a znižuje riziko psychických porúch (Durlak et al., 2011).

Podľa analýzy OECD (2015) školy s vysokou mierou sociálnej a psycho-emocionálnej bezpečnosti vykazujú lepšie výsledky v oblasti vzdelávacích výsledkov aj sociálnych zručností. Bezpečné školské prostredie podporuje spoluprácu, kreativitu a schopnosť riešiť problémy.

Medzi kľúčové faktory, ktoré ovplyvňujú sociálnu a psycho – emocionálnu bezpečnosť školského prostredia môžeme zaradiť nasledovné:

1. Kvalita medziľudských vzťahov
2. Prevencia šikanovania
3. Zapojenie rodín a komunít
4. Emocionálna inteligencia a empatia
5. Podpora zo strany učiteľov
6. Fyzické prostredie školy
7. Inkluzívne prostredie

1. Ak hovoríme o *kvalite medziľudských vzťahoch v školskom prostredí*, tak hovoríme o kľúčovom determinante sociálnej bezpečnosti školského prostredia. Ide o dynamiku interakcií medzi žiakmi, učiteľmi a ďalšími členmi školského prostredia. Pozitívne medziľudské vzťahy vytvárajú atmosféru dôvery, rešpektu a spolupráce, čo následne podporuje pocit bezpečia u žiakov. Dôležité sú samotné vzťahy medzi žiakmi, pretože samotní žiaci tvoria hlavné sociálne mikroprostredie školy. Priateľské vzťahy medzi spolužiakmi znižujú riziko sociálnej izolácie, konfliktov a šikanovania. Pre pozitívnu stimuláciu tohto faktora je dôležitá podpora vzájomného rešpektu. Preto škola by mala vytvárať príležitosti na aktivity na podporu tímovej práce, ako sú skupinové projekty, športové udalosti alebo komunitné projekty, ktoré môžu posilniť vzájomné väzby. Ďalším dôležitým nástrojom je aj peer mentoring, kde starší žiaci môžu pomáhať mladším, čím sa vytvára pocit zodpovednosti a empatie.

Nemenej dôležité sú aj vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi. Učitelia môžu významne ovplyvniť ich pocit bezpečia. Tu medzi dôležité nástroje môžeme zaradiť rešpektujúcu komunikáciu, čo vytvára prijímajúce a otvorené prostredie. Môžeme ďalej spomenúť aj

osobný záujem učiteľa o žiakov. Učitelia, ktorí prejavujú záujem o individuálne potreby žiakov, napomáhajú vytvárať pozitívnu klímu.

Nemôžeme tiež opomenúť aj vzťahy medzi učiteľmi a rodičmi. Spolupráca medzi školou a rodinou posilňuje sieť podpory pre žiakov a umožňuje efektívne riešenie problémov. Medzi podporujúce nástroje tu patrí pravidelná komunikácia: stretnutia, rodičovské združenia, komunikácia cez elektronické platformy podporuje vzájomné informovanie o pokroku a problémoch.

Dôležité miesto má aj tímová spolupráca učiteľov. Kolegiálne vzťahy medzi učiteľmi ovplyvňujú celkovú klímu školy. Škola, kde učitelia spolupracujú a podporujú sa, vytvára pozitívny príklad pre žiakov. Ako podporný nástroj na rozvoj tímovej spolupráce medzi učiteľmi je spoločné plánovanie, kooperácia na projektoch alebo vzdelávacích iniciatívach. Mnohé štúdie ukazujú na dopady kvality vzťahov a na výsledky vo vzdelávaní. Pozitívne vzťahy sú priamo prepojené s vyšším zapojením žiakov do vyučovania, motiváciou, nižšou absenciou a lepšími výsledkami.

V súvislosti s týmto prvým kľúčovým faktorom, ktorý ovplyvňuje sociálnu a psycho-emocionálnu bezpečnosť školského prostredia, uvádzame ako príklad dobrej praxe zo zahraničia, kde bola realizovaná štúdia „Social-Emotional Learning and Academic Achievement“ (McCormick et al., 2015), ktorá poskytuje empirický základ na podporu tvrdenia, že pozitívne medziľudské vzťahy a podpora emocionálnej pohody v triede môžu významne prispieť k vzdelávacím úspechom.

2. *Prevencia šikanovania* – Emmerová (2024) uvádza, že v rámci prevencie rizikového a problémového správania žiakov zohráva významnú úlohu škola a jej zamestnanci. V podmienkach základných a stredných škôl, môže učiteľ najlepšie pôsobiť na žiakov v rámci primárnej prevencie na triednických hodinách, na hodinách etickej výchovy a náboženstva, na hodinách prírodopisu a biológie, dejepisu, náuky o spoločnosti. Autorka (2024) uvádza, že v súčasnej školskej praxi na Slovensku je ťažisko zodpovednosti za realizovanie prevencie na pleciach školských koordinátorov, ktorého kariérovú pozíciu vymedzuje Zákon č. 138/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch. Koordinátor vo výchove a vzdelávaní koordinuje primárnu prevenciu drogových závislostí a ďalších sociálno – patologických javov, prierezové témy určené školským vzdelávacím programom alebo informatizáciu a vzdelávanie prostredníctvom informačno – komunikačných technológií. Koordinátor vo výchove a vzdelávaní však nie je jediným realizátorom prevencie na príslušnej škole. Z výchovného

hľadiska je dôležitá funkcia triedneho učiteľa, ktorý zohráva dôležitú úlohu aj pri riešení problémového či rizikového správania. Značný potenciál na realizovanie prevenciu majú tiež aj vychovávatelia v školských kluboch detí.

Bellová (2024) zdôrazňuje, že je dôležité, aby vychovávatelia prevzali úlohu tvorcov klímy vo vytváraní pozitívnych sociálnych interakcií. Ich aktívna angažovanosť a schopnosť vytvárať bezpečné a inkluzívne prostredie zohráva kľúčovú úlohu v celkovom rozvoji žiakov.

Prevenciu ďalej realizujú odborní zamestnanci škôl ale aj odborníci z externého prostredia. Najčastejšie sú to pracovníci poradenských zariadení, policajti, lekári atď. V roku 2023 na Slovensku bol zavedený do regionálneho školstva aj systém podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní, ktoré boli zapracované do školského zákona.

Ako dobrú prax pri tomto faktore ovplyvňujúceho sociálne a psycho-emocionálne bezpečie školského prostredia Bezáková a kol. (2022) uvádzajú príklady aktivít a univerzálnych preventívno – výchovných činností: ranné kruhy; reflexia na vyučovaní; školská a rovesnícka mediácia; medzigeneračné programy; sociálno – psychologické programy; kreatívne programy; programy kariérovej výchovy.

3. Zapojenie rodín a komunit. Spolupráca medzi rodinami a školou môže vytvoriť prepojený podporný systém, ktorý má vplyv na kreovanie bezpečného školského prostredia. Epstein (2002) zdôrazňuje, že zapojení rodičia majú pozitívny vplyv na klímu v škole. Epstein rozpracoval model rodinného a školského zapojenia, ktorý identifikuje šesť typov zapojenia rodičov a komunity:

- Podpora rodičov: poskytovanie podpory a zdrojov, ktoré rodičom pomáhajú zlepšiť ich výchovné schopnosti.
- komunikácia: vytvorenie efektívnych komunikačných kanálov medzi rodičmi a školou, ktoré zabezpečujú informovanosť a transparentnosť.
- dobrovoľníctvo: možnosti pre rodičov zapojiť sa do školských aktivít
- podpora učenia doma: poskytovanie návodov a zdrojov na podporu učenia sa detí v domácom prostredí.
- zapojenie do rozhodovania: rodičia by mali mať možnosť podieľať sa na rozhodovaní o školských aktivitách a politikách.
- spolupráca s komunitou: využívanie komunitných zdrojov na podporu žiakov a rodín

Tieto faktory vytvárajú integrované prostredie, ktoré podporuje nielen výsledky v učení, ale aj emocionálne potreby žiakov, sú prevenciou konfliktov a tiež podporujú vytváranie inkluzívneho prostredia.

4. *Emocionálna inteligencia a empatia.* Rozvíjanie schopnosti rozpoznať a zvládať vlastné emócie a empatické porozumenie voči druhým je kľúčovou zložkou psycho-emocionálnej bezpečnosti (Goleman, 1995).

Emocionálne zručnosti umožňujú žiakom efektívne zvládať výzvy, ktoré sa vyskytujú v medziľudských vzťahoch, a zároveň posilňujú schopnosť riešiť konflikty bez agresie či úzkosti. Goleman (1995) identifikoval emocionálnu inteligenciu ako súbor schopností, ktoré zahŕňujú sebauvedomenie, sebareguláciu, motiváciu, empatiu a sociálne zručnosti.

Rozvíjanie emocionálnej inteligencie a empatie je ďalším z kľúčových faktorov na vytváranie bezpečného školského prostredia, nakoľko vedie k zníženiu výskytu šikanovania, konfliktov, zvýšeniu zapojenia žiakov do tímových aktivít a diskusií, posilneniu duševného zdravia žiakov, čo znižuje riziko psychických porúch, zlepšeniu celkovej školskej klímy, kde sú rešpekt a pochopenie kľúčovými hodnotami. Z príkladu dobrej praxe, napr. Dánsko, niektoré školy integrujú mindfulness techniky do vyučovania, čo podporuje schopnosť žiakov zvládať stres a zlepšuje ich emocionálnu pohodu.

5. *Podpora zo strany učiteľov.* Učitelia zohrávajú neoddeliteľnú úlohu pri zabezpečení psycho-emocionálnej bezpečnosti žiakov. Sú to práve učitelia, ktorí vytvárajú most medzi školským a osobnostným rozvojom žiakov. Ako kľúčový vzor dokážu pozitívne ovplyvniť vnímanie bezpečia a emocionálnej stability v triede. Tišťanová (2021) uvádza, že dôležitá je komunikácia medzi učiteľom a žiakom, ktorá je založená na pravidlách. Pravidlá komunikácie medzi učiteľom a žiakmi musia byť formulované jasne a presne (najlepšie na začiatku školského roka, alebo keď začínate učiť nový predmet), musia byť funkčné, nesmie ich byť príliš veľa a musia byť dodržané oboma stranami.

6. *Fyzické prostredie školy* - zohráva zásadnú úlohu nielen pri podpore pohody žiakov, ale aj pri prevencii násilia a ochrane pred útokmi. V posledných rokoch sa otázka bezpečnosti školského prostredia dostala do popredia v súvislosti so stúpajúcim počtom incidentov násilia na školách, najmä v podobe fyzických útokov. Bezpečné školské prostredie zahŕňa opatrenia zamerané na ochranu žiakov a personálu pred potenciálnymi hrozbami, ale aj na vytváranie prostredia, ktoré aktívne podporuje pocit istoty a inklúzie. Bezpečnosť školského prostredia môžu zvýšiť napr.:

- kontrolované vstupy a východy. Školy by mali mať jasne definované a kontrolované vstupné body. Automatizované prístupové systémy, strážne služby a kamerové monitorovanie môžu minimalizovať riziko, že do školy vnikne neoprávnená osoba.

- únikové cesty a evakuačné plány. Bezpečné fyzické prostredie zahŕňa jasne označené a dostupné únikové cesty, ktoré umožňujú rýchlu evakuáciu v prípade núdze. Školy by mali pravidelne precvičovať evakuačné cvičenia, aby sa minimalizoval zmätok a stres.

- osvetlenie exteriéru a interiéru. Dobré osvetlenie, najmä na školských dvoroch, parkoviskách a chodbách, zvyšuje pocit bezpečia a znižuje riziko násilia. Slabo osvetlené miesta môžu pôsobiť ako „zóna nebezpečenstva“.

- využitie technológií. Integrácia moderných technológií, môže zvýšiť úroveň bezpečnosti.

7. Inkluzívne prostredie. Inkluzívne školské prostredie podporuje rovnosť, rešpekt a zapojenie všetkých žiakov bez ohľadu na ich schopnosti, sociálno-ekonomické zázemie, kultúrnu príslušnosť či zdravotný stav. Takéto prostredie je kľúčové pre vytváranie pocitu bezpečia, ktorý presahuje fyzické aspekty a zahŕňa aj emocionálnu a sociálnu dimenziu.

Záver

Sociálna a psycho-emocionálna bezpečnosť sú neoddeliteľnou súčasťou vytvárania podmienok pre úspešné vzdelávanie a celkový rozvoj žiakov. Kvalita medziľudských vzťahov, prevencia šikanovania, podpora učiteľov, emocionálna inteligencia, inkluzívne prostredie sú zásadnými prvkami, ktoré prispievajú k bezpečnému školskému prostrediu. Kvalitné medziľudské vzťahy a dôvera medzi žiakmi a učiteľmi poskytujú základ pre budovanie pocitu spolupatričnosti a emocionálnej stability. Zároveň, efektívne programy na prevenciu šikanovania eliminujú hrozby, ktoré môžu narušiť sociálne vzťahy a ohroziť bezpečnosť. Podpora učiteľov a ich schopnosť byť mentormi, ako aj ich emocionálna kompetencia, sú nenahraditeľné pri riešení konfliktov a posilňovaní emočnej pohody žiakov. Inkluzívne prostredie, navrhnuté s dôrazom na fyzickú bezpečnosť a podporu rozmanitosti, zabezpečuje, že každý žiak má možnosť naplno využiť svoj potenciál. Tieto opatrenia sú obzvlášť dôležité v súvislosti s aktuálnymi výzvami, ako sú útoky na školách a narastajúca potreba zvládať stres v školskom prostredí.

Implementácia týchto kľúčových faktorov si vyžaduje systematický prístup zahŕňajúci školské politiky, tréning učiteľov, spoluprácu s rodičmi a komunitou. Pre tvorcov politik a pedagógov je nevyhnutné vnímať bezpečnosť ako prioritu.

Summary: This article examines the key factors influencing social and psycho-emotional safety in the school environment, emphasizing their importance for student well-being and educational outcomes. The article identifies critical components such as quality interpersonal relationships, bullying prevention, teacher support, emotional intelligence development, and inclusive and physical environments. Interpersonal trust and support between students and teachers form the foundation for a sense of belonging and emotional stability. Effective anti-bullying programs and inclusive school practices contribute to reducing conflict and fostering a positive social atmosphere. Teacher involvement, particularly as mentors and emotional role models, is essential for navigating challenges and promoting well-being.

Inclusive physical environments, designed to meet the diverse needs of students, enhance accessibility and foster equity. These measures are crucial for addressing contemporary challenges, such as school violence and stress management, ensuring safety on multiple levels.

Bibliografia

Bellová, S. (2024). Riešenie problémového správania žiakov na základných školách: výskyt, prevencia a prístupy. *Studia Scientifica Facultatis Pedagogicae*, 2024(3), 98–105. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.98-105>

Bellová, S. (2024). Identifikácia problémov vychovávateľov v školskom klube detí. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 2024(1), 45–50. <https://doi.org/10.5937/ssf.2024.23.1.45-50>

Bellová, S., Siváková, G., & Tišťanová, K. (2019). *Devalvačné prejavy žiakov a možnosti ich eliminovania na základnej škole*. Verbum.

Bezáková, J., a kol. (2022). *Školský podporný tím. Teoretický a praktický sprievodca*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.

Durlak, J. A. (2011). The social and emotional foundations of learning. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Emmerová, I., a kol. (2023). *Vybrané aspekty tvorby bezpečného školského prostredia*. Verbum.

Emmerová, I. (2024). *Bezpečnosť školského prostredia – výzva pre učiteľov základných a stredných škôl*. Verbum.

Epstein, J. L. (2002). *School, Family and Community Partnership: Your handbook for action*.

Goleman, D. P. (2005). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Jablonský, T. (2024). Bezpečnosť školského prostredia – zahraničné skúsenosti. *Studia Scientifica Facultatis Pedagogicae*, 2024(3), 26–32.
<https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.26-32>

Kovaříková, M. (2020). *Krízové situace ve škole*. Grada.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
<https://doi.org/10.1037/h0054346>

McCormick, et al. (2015). Social-Emotional Learning and Academic Achievement: Using Causal Methods to Explore Classroom-Level Mechanisms. *AERA Open*, 1(3).
<https://doi.org/10.1177/2332858415603959>

OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.

Tišťanová, K. (2021). *Rozvoj komunikačných zručností v edukácii*. Verbum.

Kontakt:

PhDr. Slavomíra Bellová, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 03 Ružomberok

slavomira.bellova@ku.sk

SOFTVÉROVÉ APLIKÁCIE A INFORMAČNÉ ZDROJE NA PODPORU ZAČLENENIA ENVIRONMENTÁLNYCH TÉM DO VÝUČBY

Alexander Bilčík, SR – Jana Bilčíková, SR

Anotácia: Príspevok predstavuje náhľad na život ľudskej civilizácie na ekologický dlh a z toho plynúce požiadavky na rozvoj potrebných kompetencií každého z aktérov edukácie v školách. Autori poukazujú na otázky udržateľnosti, planetárnych medzí aj nutnosti environmentálneho vzdelávania. Približujú význam prierezových tém, medzipredmetových vzťahov a miestne zakotveného učenia ako nástroja vedúceho k zvyšovaniu environmentálneho povedomia. Predkladajú možnosti využitia digitálnych technológií a interaktívnych výučbových systémov podporujúcich motiváciu a aktivitu žiakov. Pre učiteľov prezentujú príklady softvérových aplikácií a informačných zdrojov k ich využívaniu pri výučbe environmentálnych tém.

Kľúčové slová: digitálne technológie, environmentálna edukácia, interaktivita, miestne zakotvené učenie, softvérové aplikácie

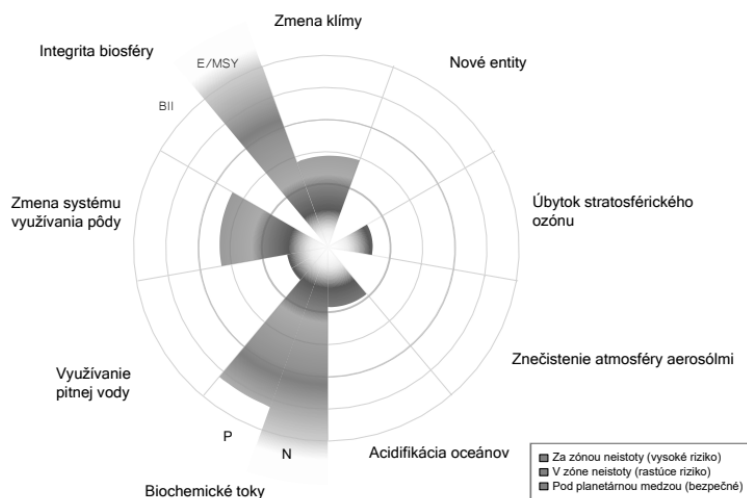
Úvod

Meniace sa prírodné prostredie, nadvyužívanie zdrojov, život ľudskej civilizácie na ekologický dlh, podľa Global Footprint Network v roku 2024 celosvetovo od 1. augusta, si vyžadujú zmenu v našich postojoch, prístupe pri každodennom rozhodovaní. Reagovať zodpovedne, neprekračovať planetárne medze, žiť v rovnováhe so Zemou, vyžaduje mať rozvinuté vhodné kľúčové kompetencie. Ich rozvoj v rámci systému vzdelávania predpokladá v týchto oblastiach vzdelaných pedagógov, potrebné zázemie v oblasti digitálnych technológií na školách, vzdelávanie pedagógov vo využívaní nových IKT, aktuálne zdroje informácií a učebné pomôcky. To, že v týchto oblastiach majú pedagógovia a školy problémy, potvrdili viaceré zahraničné a domáce výskumy zamerané na personálne podmienky a oblasť materiálnych didaktických prostriedkov. Spomenieme napr. štúdiu OECD TALIS (2018), prieskum realizovaný Európskou on-line platformou určenou pre školské vzdelávanie, (SEG, 2020), audit vzdelávacích programov primárneho a sekundárneho vzdelávania z hľadiska stavu vzdelávania k udržateľnosti Írskeho rezortu školstva vypracovaný v rámci Národnej stratégie vzdelávania k udržateľnému rozvoju (Department of Education and Skills, 2014) (National Council for

Curriculum and Assessment, 2018 In IEP, 2021), prieskum na základných školách východného Slovenska zameraný na problematiku environmentálnej výchovy a jej začlenenia do reálneho života (Suchá, 2011), prieskum medzi pedagógmi a koordinátormi environmentálnej výchovy na základných školách (Bilčíková, 2022). V rámci príspevku priblížime východiská, aktuálne potreby implementácie tém environmentálnej bezpečnosti v edukácii žiakov, poukážeme na možnosti využívania medzipredmetových vzťahov a tiež príklady softvérových nástrojov a informačných zdrojov pri zaradovaní environmentálnych tém pri vzdelávacej činnosti.

1 Udržateľnosť a planetárne medze

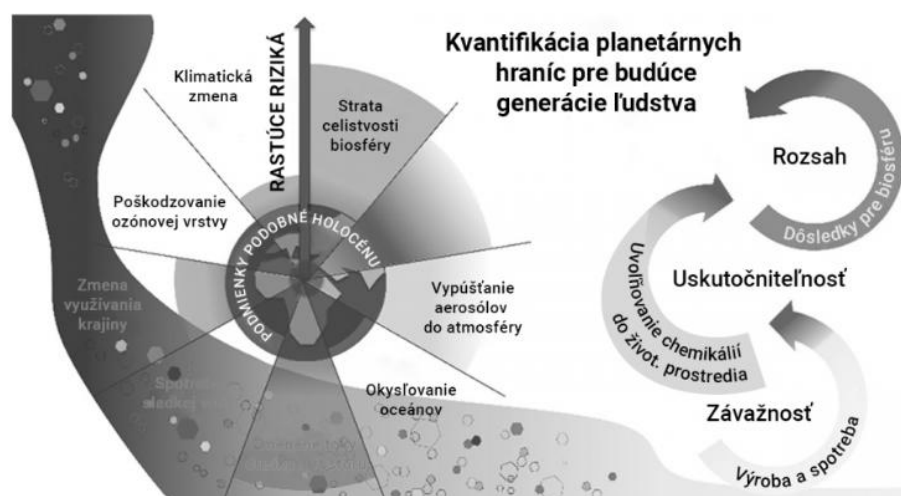
S pojmom udržateľnosť sa v súčasnosti stretávame často. Je možné ho vnímať ako snahu udržiavať rovnaký stav na určitej úrovni počas dlhého časového obdobia, čo sa týka mnohých oblastí v spoločnosti. Udržateľnosť podľa definície Európskej Únie (Bianchi, 2022, s. 15) je uprednostňovanie potrieb všetkých foriem života a planéty tak, že sa zabezpečí, aby ľudská aktivita nepresahovala planetárne medze. Kritické procesy systému Zeme približuje obrázok 1.



Obrázok 1: Deväť kritických procesov systému Zeme a hranice ich možností. Zdroj: Steffen et al., 2015

Ač (2022) vysvetľuje, že koncept planetárnych hraníc navrhla skupina prírodovedcov v roku 2009 z Centra Resilience Štokholmskej univerzity. Vtedy si skupina vedcov pod vedením Johanna Rockstroma dala za cieľ definovať bezpečný operačný priestor pre dlhodobú existenciu civilizácie. Určili deväť rozhodujúcich indikátorov zachovania celistvosti biosféry planéty. Zároveň ukázali, že najmenej v troch oblastiach, konkrétne išlo o klimatickú zmenu,

cyklus dusíka a stratu biodiverzity, ľudstvo bezpečné hranice už prekračuje. Stav v roku 2022 znázorňuje obrázok 2.



Obrázok 2: Schematické znázornenie planetárnych hraníc. Zdroj: Persson a kol., 2022. In AČ, 2022

V roku 2023 Richardson, Steffen a kolektív publikovali príspevok o tom, že bolo prekročených už 6 planetárnych medzí. Je zrejmé, že planéta sa mení a ľudstvo sa musí týmto zmenám prispôbiť, adaptovať sa na ne. Na školách je preto dôležité rozvíjať u žiakov potrebné kompetencie a vytvárať podmienky výučby a vzdelávacie prostredie vhodné na začlenenie uvedených tém.

2 Environmentálne kompetencie a učenie sa zamerané na environmentálnu udržateľnosť

Reagovať na neustále prebiehajúce zmeny v našom prostredí dokážeme, ak budeme mať dostatočne rozvinuté vhodné kľúčové kompetencie. Kompetentný človek podľa Tureka (2003) je taký, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robíť vyžaduje (Turek 2003, s. 6). Proces osvojovania a zdokonaľovania kľúčových kompetencií je celoživotný proces učenia sa nielen v škole, ale prebieha aj v rodinnom prostredí, zamestnaní, taktiež prostredníctvom kultúrneho a celospoločenského diania. Štruktúru kompetencie približuje obrázok 3.



Obrázok 3: Hierarchický model štruktúry kompetencie. Zdroj: Baranovská, 2024, In Leadership Academy

Brečka, Valentová (2018, s. 20) konštatujú, že osvojovanie si kľúčových kompetencií nie je len vecou osobného úsilia človeka, ale vyžaduje si aj priaznivé sociálne prostredie. Podľa Belza a Siegrista (2001, s. 174, in Brečka, Valentová, 2018, s. 22): osvojenie si kľúčových kompetencií vedie nielen k tomu, že jedinec je schopný špecificky a pružne uplatňovať to, čo sa naučil, ale navyše je aj schopný:

- meniť podľa svojich potrieb to, čo sa naučil,
- integrovať do tohto systému nové alternatívy správania,
- vyberať z viacerých alternatív tak, aby sa správal vhodne,
- novonadobudnuté schopnosti spájať so svojimi ďalšími schopnosťami,
- rozširovať repertoár svojho správania vytvorením vlastnej synergie, teda dospievať k ďalším alternatívam správania sa spájaním aktuálnych schopností s novonadobudnutými.

V environmentálnej oblasti bol na pomoc rozvoja vzdelávania založeného na kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie Európskou Komisiou vypracovaný Európsky rámec kompetencií v oblasti udržateľnosti, GreenComp. Tento rámec (v tabuľke 1) má podporovať všetkých pedagógov a vzdelávajúce sa osoby v začleňovaní tém environmentálnej udržateľnosti do všetkých vzdelávacích systémov a učebných plánov v členských štátoch (Bianchi, 2022).

Tabuľka 1. Oblasť, kompetencie a deskriptory rámca GreenComp (Bianchi, 2022, s. 14-15)

OBLASŤ	KOMPETENCIA	DESKRIPTOR
1. Stelesnenie hodnôt udržateľnosti	1.1. Ocenenie udržateľnosti	Zamyslieť sa nad osobnými hodnotami, identifikovať a vysvetliť, ako sa hodnoty medzi mladými ľuďmi a v priebehu času odlišujú, a zároveň kriticky zhodnotiť, ako sú zosúladené s hodnotami udržateľnosti.
	1.2. Podpora spravodlivosti	Podporovať rovnosť a spravodlivosť pre súčasné a budúce generácie a učiť sa od predchádzajúcich generácií, pokiaľ ide o udržateľnosť.
	1.3. Propagovanie prírody	Uznať, že ľudia sú súčasťou prírody a rešpektovať potreby a práva iných druhov a samotnej prírody s cieľom obnoviť a regenerovať zdravé a odolné ekosystémy.
2. Akceptovanie zložitosti v udržateľnosti	2.1. Systémové myslenie	Pristupovať k problému udržateľnosti zo všetkých strán, zvážiť čas, priestor a súvislosti s cieľom pochopiť, ako sa prvky v rámci systémov a medzi nimi vzájomne ovplyvňujú.
	2.2. Kritické myslenie	Posúdiť informácie a argumenty, identifikovať predpoklady, spochybniť súčasný stav a uvažovať nad tým, ako osobné, sociálne a kultúrne prostredie ovplyvňuje myslenie a závery
	2.3. Formulovanie problémov	Formulovať aktuálne alebo potenciálne výzvy ako problém udržateľnosti z hľadiska obtiažnosti, zúčastnených osôb, časovej a geografickej ohraničenosti s cieľom identifikovať vhodné prístupy na predvídanie a prevenciu problémov a na zmiernenie už existujúcich problémov a prispôsobenie sa im.
3. Vizualizácia udržateľnej budúcnosti	3.1. Gramotnosť pre budúcnosť	Vizualizovať alternatívnu udržateľnú budúcnosť predstavením si a vytvorením alternatívnych scenárov a identifikovaním krokov, ktoré sú potrebné na dosiahnutie preferovanej udržateľnej budúcnosti.

	3.2. Prispôsobivosť	Zvládnuť prechody a výzvy v zložitých situáciách udržateľnosti a robiť rozhodnutia týkajúce sa budúcnosti vzhľadom na neistotu, nejednoznačnosť a riziko.
	3.3. Bádateľské myslenie	Osvojiť si vzťahový spôsob myslenia skúmaním a spájaním rôznych disciplín s využitím tvorivosti a experimentovania s novými myšlienkami alebo metódami.
4. Konanie v záujme udržateľnosti	4.1. Politická akčnosť	Orientovať sa v politickom systéme, identifikovať politickú zodpovednosť za neudržateľné správanie a vyžadovať účinné politiky pre udržateľnosť
	4.2. Kolektívne konanie	Konať v záujme dosiahnutia zmeny v spolupráci s ostatnými.
	4.3. Individuálna iniciatíva	Identifikovať vlastný potenciál v záujme udržateľnosti a aktívne prispievať k zlepšeniu vyhliadok pre spoločnosť a planétu.

Cieľom učenia sa zameraného na environmentálnu udržateľnosť je rozvíjať spôsob myslenia v zmysle udržateľnosti od detstva po dospelosť s vedomím, že ľudia sú súčasťou prírody a závisia od nej. Vzdelávajúce sa osoby majú vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré im pomáhajú stať sa aktérmi zmeny a prispieť individuálne aj kolektívne k formovaniu budúcnosti v rámci planetárnych medzí. Učenie sa zamerané na environmentálnu udržateľnosť má potenciál stať sa katalyzátorom zmeny medzi generáciou mladých i dospelých, a to prostredníctvom získania kompetencií v oblasti udržateľnosti (Bianchi a kol., 2022, s. 13).

3 Prierezové témy, medzipredmetové vzťahy a miestne zakotvené učenie

Povinnou súčasťou obsahu vzdelávania sú prierezové témy, ktoré sa spravidla prelínajú cez vzdelávacie oblasti. Je možné ich realizovať viacerými formami – ako integrovanú súčasť vzdelávacieho obsahu vhodných vyučovacích predmetov, ako samostatný vyučovací predmet v rámci voliteľných hodín, o ktorých rozhoduje vedenie školy pri jej profilácii. Možno je tiež zaradenie formou projektu, kurzu či bloku. Výber spôsobu a času realizácie prierezovej témy je v kompetencii každej školy.

Environmentálnu výchovu je vhodné zaradiť cez problematiku tvorby a ochrany životného prostredia, s ktorou sa žiaci dennodenne stretávajú v regionálnom rozmere. Zároveň je potrebné poukázať na túto problematiku aj v globálnych súvislostiach Janovčíková (2014). Environmentálne témy bývajú najčastejšie súčasťou učebných osnov biológie, geografie, ale vhodné je zaradiť ich do čo najviac vyučovacích predmetov. Janovčíková (2014) dopĺňa, že prierezové témy prepájajú rôzne oblasti základného učiva, prispievajú ku komplexnosti vzdelávania žiakov. Prostredníctvom takýchto aktuálnych tém je možné prehĺbiť základné učivo, zdôrazniť aplikačný charakter, rozšíriť rozhľad žiakov, osvojiť si určité postoje, hodnoty, ovplyvniť rozhodovanie.

Nogová (2022) približuje učenie sa o miestnej krajine, prostredníctvom ktorého sa žiaci ľahšie naučia vnímať krajinu okolo seba, vidieť ju v kontexte a v činnostiach ľudí a tiež pochopiť zložité javy a procesy aj vo všeobecnosti. Tento vzdelávací prístup pomenovaný aj ako miestne zakotvené učenie (angl. place-based education, place-based learning). Ako špecifický prístup k vzdelávaniu sa sformovalo v USA v poslednej dekáde 20. storočia z environmentálnej edukácie, ochrany životného prostredia a komunitného rozvoja (SEV SEVER, 2022). Je založené na väzbe tak k environmentálnym, sociálnym aj ekonomickým témam spojených s konkrétnym miestom. Ako základ výučby využíva aspekty miestneho prostredia, napr. prírodné, kultúrne, historické a sociopolitické súvislosti typické pre dané miesto, čím dochádza k prepojeniu školy, obce, verejných priestorov v danej obci a komunity. Vytvára tak protiváhu negatívnym trendom sociálnej fragmentácie a straty kontaktu s prírodou, kultúrou a obcou tým, že človeka opätovne prepája so svetom, ktorého je súčasťou. Týka sa to najmä detí, ktoré tak vo svojom okolí objavujú veľa nového, spoznávajú prírodu, zvyky, dejiny obce. Spolupráca v komunite zároveň posúva aj všetkých obyvateľov k prevzatíu zodpovednosti za činnosti spojené so správou obce a starostlivosťou o ňu (SEV SEVER, 2010). Miestne zakotvené učenie vedie žiakov k pochopeniu súvislostí s vlastným životom, aktívnej účasti, partnerstvu s komunitou a spolupráci, poukazuje na medzipredmetové vzťahy (SEV SEVER, 2022).

Uvádzame príklad uplatnenia medzipredmetových vzťahov v rámci tematického dňa zameraného na ovzdušie pri identifikovanom lokálnom probléme v životnom prostredí – znečistení ovzdušia spaľovaním mokrého dreva a rôznych odpadov (obrázok 4). V rámci obsahového štandardu v predmete technika - kúrenie a klimatizácia v domácnosti, druhy kúrenia a vykurovania, regulácia spotreby tepla, formy energie - priblížime druhy palív, vykurovacích zariadení a možné emisie vypúšťané do ovzdušia. Zaradíme dokumentárny film Vykurovanie v domácnostiach TROCHU INAK, edukatívne kresby či test o vykurovaní zo stránky informačného portálu rezortu MŽP SR Enviroportál. Na hodinách slovenského jazyka môžu žiaci v rôznych úlohách spracovávať odborné články o spaľovaní mokrého dreva a odpadov. V biológii pri výučbe témy životné prostredie organizmov a človek - znečistenie vzduchu, monitorovanie znečistenia ovzdušia, analyzovanie možnosti zabránenia vzniku smogu, skleníkového efektu je možné dať žiakom vyhľadať online údaje z meracích staníc na stránkach SHMÚ alebo dnesdycham.sk. Na www-stránkach žiaci napr. vyhľadajú miesta s nezdravým indexom kvality ovzdušia na Slovensku. Identifikujú, prečo sú tak zaradené, prekročenie limitu akej látky tam bolo namerané, ako vplývajú na zdravie ľudí, nájdú tri najbližšie meracie stanice

v okolí a analyzujú priebeh indexu kvality ovzdušia... Na hodinách anglického jazyka môžu informácie o indexe kvality ovzdušia vyhľadať na medzinárodných stránkach airindex.eea.europa.eu alebo waqi.info a rozšíriť si slovnú zásobu. Prepojenie s fyzikou poskytujú témy zamerané na fyzikálne veličiny, jednotky, meracie stanice, prepojenie s chémiou – zloženie vzduchu, chemické látky v ovzduší primárne, sekundárne. V rámci predmetu informatika pri výučbe témy reprezentácie a nástroje – štruktúry, tabuľky môžu žiaci vytvoriť jednoduché tabuľky, v ktorých spracujú hodnoty v meteostaniciach nameraných chemických látok v ovzduší, a tak nadviažeme na učivo v biológii.

4 Softvérové aplikácie a informačné zdroje

Pri uplatňovaní medzipredmetových vzťahov, sprostredkovaní obsahu vzdelávania a rozvíjaní zelených kompetencií majú nezastupiteľné miesto digitálne technológie a na nich založené interaktívne výučbové systémy, ktoré vytvárajú prostredie podporujúce aktívnu účasť žiakov pri výučbe. Skalková (2007, s. 114) uvádza, že multimediálna povaha výučby, ktorá prináša audiovizuálny obsah a poskytuje žiakom priestor na vlastné úvahy, je kontrastom k pasívnemu výkladu učiva a encyklopedizmu. Brečka, Valentová (2018, s. 35) potvrdzujú, že základom modernej školy je nepochybne interakcia, ktorá môže byť jednak medzi učiteľom a žiakom, ale aj medzi žiakom a interaktívnym výučbovým systémom. Vo všeobecnosti sa uvádza, že nutnou podmienkou pre zabezpečenie multimediálnosti obsahu je možnosť interakcie. Používateľ do určitej miery vstupuje do aplikácie a má možnosť ovplyvňovať jej chod na základe jej pôsobenia na niektorý z jeho ľudských zmyslov. Výhody interaktivity znázorňuje obrázok 5.



Obrázok 5: Interaktivita vo výchovno-vzdelávacom procese (Kofritová a Gogová 2015 in Brečka, Valentová (2018, s. 38)

Podľa Spencera (2011) interaktívna výučba, ktorá poskytuje možnosť kontroly (spätnej väzby), vlastného určenia informačných zdrojov (hypertextové odkazy) a názorných ukážok (multimédiá a simulácia), umožňuje individuálny prístup žiakov k vlastnému učeniu a vyučujúceho k žiakom. Brečka, Valentová (2018, s. 39) dopĺňajú, že ak sa má využiť interaktívny prístup, je vhodnejšie mať k dispozícii široký výber (galériu) ľahko dostupných elementov k téme (symboly, značky, schémy, animácie, tematické fotografie, krátke videá, zvukové fragmenty atď.). Zoradenie elementov možno pripraviť iba ako orientačnú pomôcku z dôvodov urýchlenia, zopakovania, odbočenia, upevnenia, rozšírenia, spresnenia učiva v priamej aktivite. Naplnenie podstaty interaktívnosti sa tak odrazí v žiakovom pociť aktívnej účasti v prebiehajúcej akcii. Takéto riešenie vyučovania je však veľmi náročné na prípravu učiteľa.

Rýchly pokrok v technológiách často predbieha schopnosť pedagógov udržať s ním krok. Neustále inovácie a vývoj nových technológií prináša rozmanité možnosti a otvára nové dvere pedagógom, ktorí môžu obohatiť výučbu o digitálne nástroje. Jedným z týchto nástrojov sú interaktívne aplikácie – softvérové riešenia, ktoré umožňujú používateľom aktívne pracovať s obsahom prostredníctvom ovládacích prvkov, ako sú tlačidlá, menu, textové polia či digitálne perá, môžu sa ľahšie a rýchlejšie učiť, tvoriť schémy, diagramy, myšlienkové mapy. Vďaka tejto interaktivite môžu používatelia personalizovať obsah podľa svojich potrieb, realizovať konkrétne akcie a okamžite získavať spätnú väzbu na svoje rozhodnutia.

Uvádzame príklady softvérových aplikácií a informačných zdrojov, ktoré môžu učitelia využiť aj pri zaraďovaní environmentálnych tém do svojej výučby:

- Kahoot (<https://kahoot.com/>) - editor on-line kvízov a hier umožňujúci intuitívne tvorenie otázok vo webovom rozhraní. Žiaci sa do aplikácie prihlasujú prostredníctvom kódu a zadáním hráčskeho mena, môžu tak v priebehu vyučovacej hodiny, ako aj pri domácej úlohe. Základná verzia je bezplatná, kde môže používateľ vytvárať dva typy otázok: Quiz (výber správnej odpovede), True or False (pravda alebo lož). V platenej verzii sú navyše k dispozícii otázky so stručnou alebo dlhou textovou odpoveďou, usporiadanie, hlasovanie, ale vytváranie vlastných sád vyžaduje registráciu.
- LearningApps (<https://learningapps.org/>) - on-line nástroj, v ktorom si učiteľ môže vytvárať vlastné interaktívne cvičenia, ako sú napr. kvízy, testy, priradovanie pojmov,

usporiadanie, popis obrázkov, triedenie do skupín, pexeso, hádanie slov, krížovky, osemsmerovky, odkrývanie obrázku, číselná os a ďalšie.

- Socrative (<https://www.socrative.com/>) - online nástroj slúžiaci na tvorbu kvízov a testov. Jednoducho vytvorené zadanie, na ktoré žiaci formou hry odpovedia a ihneď dôjde k prehľadnému vyhodnoteniu. Učiteľ po registrácii do aplikácie vytvorí učebňu, do ktorej si následne pozýva žiakov. Aplikáciu Socrative je možné používať ako v neplatenej verzii, tak vo verzii PRO, ktorá je za poplatok.
- Prezi (<https://prezi.com/>) - nástroj na vytváranie prezentácií, ktoré pripomínajú myšlienkovú mapu. Ide o nekonečnú tabuľu, do ktorej je možné vkladať jednotlivé prvky - obrázky, tvary, odkazy alebo videá a vzájomne ich prepájať. Výhodou je možnosť zdieľania a spolupráce s ďalšími. Vyžaduje registráciu. Aktuálne už ponúka verzie s využitím umelej inteligencie.
- Coggle (<https://coggle.it/>) - nástroj, v ktorom máme po prihlásení zdarma k dispozícii 3 rozsiahle súkromné „plátna“ na tvorbu myšlienkových máp. Ak ich minieme, stále môžeme pracovať na nových, ktoré však budú verejné.
- Lucid (<https://lucid.co/>) - po prihlásení umožňuje vybrať z ponuky šablón, napr. na tvorbu pojmových/myšlienkových máp, rôznych typov diagramov.
- Draw.io (<https://app.diagrams.net/>) - je zdarma on-line nástroj pre tvorbu vývojových a sieťových diagramov, plánov budov, myšlienkových máp, Vennových diagramov, elektrických obvodov, grafov, atď.
- Popplet (<https://www.popplet.com/>) - jednoduchá, intuitívna on-line aplikácia pre vytváranie myšlienkových máp doplnených textom, obrázkami a videom. V aplikácii je možné vytvárať okrem iného diagramy a schémy.
- PlantNet (<https://identify.plantnet.org/sk>) - on-line nástroj i aplikácia na spoznávanie a identifikáciu rastlín.
- BirdNet (<https://birdnet.cornell.edu/>) - on-line nástroj i aplikácia na spoznávanie a identifikáciu vtáctva podľa zvuku.
- PhET (<https://phet.colorado.edu/sk/>) - voľne dostupné interaktívne simulácie rôznych javov z prírodných vied a matematiku.

Pri témach environmentálnej edukácie, okrem stránok patriacich pod Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, patria k základným informačným zdrojom najmä stránky

Ministerstva životného prostredia SR (www.enviroportal.sk), Slovenskej agentúry životného prostredia (www.sazp.sk, www.ewobox.sk, dnesdycham.sk, www.populair.sk), stránky Štátnej ochrany prírody SR (www.sopsr.sk), CEEV Živica, (www.zivica.sk, www.zelenaskola.sk), DAPHNE – Inštitút aplikovanej ekológie (www.daphne.sk), OZ Sosna (www.sosna.sk), Centrum environmentálnych aktivít (www.cea.sk).

Záver

Oblasť digitálnych technológií, vrátane tvorby nových softvérov, interaktívnych aplikácií sa rýchlo, dynamicky vyvíja, rovnako sa mení aj ich ponuka s technickou či informačno-vzdelávacou podporou. Z vlastnej praxe pozorujeme, že väčšina pedagógov v školách pracuje s tlačenými učebnicami, pracovnými listami/zošitmi, nové učivo prezentujú pomocou prezentácii v PowerPointe, k čomu vedú pri rôznych úlohách a projektoch i svojich žiakov. K využívaniu interaktívnych softvérových nástrojov zväčša nemajú mimo špecializovaných učební k dispozícii vhodné digitálne technológie.

V príspevku sme priblížili vybrané informačné zdroje a softvérové nástroje, ktoré by pedagógovia mohli využívať vo svojej praxi. V najbližšom období nové obzory ponúknu rozšírená a virtuálna realita a využívanie umelej inteligencie, ktoré si tiež postupne nachádzajú cestu a využitie vo výučbe. A tieto technologické riešenia predstavujú ďalšiu výzvu v rámci celoživotného vzdelávania pedagógov.

Summary: In the article , the authors address the issue of sustainability and the need to develop environmental competences in education. They point to the changing natural environment, the overloading of the planet and the crossing of planetary boundaries, which requires a change in people's attitudes and behaviour. They present the European Sustainability Competency Framework (GreenComp) as a tool to support educators and learners in integrating sustainability topics into education. A key solution is the integration of environmental sustainability topics into the education system through cross-curricular relationships, locally embedded learning and the use of appropriate digital technologies. Place-based learning helps pupils to understand the connections between their lives, nature and culture, while encouraging their active participation and collaboration. The paper also highlights the importance of using digital technologies and interactive learning systems to enrich learning and enable active engagement of pupils. It outlines the benefits of a

multimedia approach and interactivity in teaching, stressing the need for continuous teacher training in the field of technology. Finally, examples of software applications and information resources that educators can use in teaching environmental topics are presented.

Literatúra:

- Ač, A. (2022). Nová štúdia: Ľudstvo prekročilo ďalšiu planetárnu hranicu. *CVTI - Veda na dosah*.
- Baranovská, A. (2024). *Organizačné schopnosti riaditeľa školy*. Platforma Leadership Academy.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp – Európsky rámec kompetencií v oblasti udržateľnosti*. Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie.
- Bilčíková, J. (2022). *Hodnotenie vzdelávacích programov z oblasti životného prostredia a bezpečnosti práce*. DZP, PF UKF v Nitre.
- Brečka, P., & Valentová, M. (2018). *Stratégie výučby s podporou IKT v technickom vzdelávaní*. PF UKF v Nitre.
- IEP - Inštitút environmentálnej politiky. (2021). *Čo vás v tej škole učia: Analýza stavu formálneho environmentálneho vzdelávania na Slovensku*. Diskusná štúdia.
- Janovčíková, M. (2014). *Prierezové témy a ich implementácia v edukačnom procese vidieckej školy*. MPC.
- Nogová, M. (2022). Učenie sa o miestnej krajine v miestnej krajine. *Didaktika*, 5(2022).
- Richardson, K., Steffen, W., et al. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science Advances*, 9(37).
- Person, L., a kol. (2022). Outside the safe operating space of the planetary boundary for novel entities. *Environmental Science & Technology*, 56(3), 1510–1521.
- OECD. (2018). *Štúdia TALIS*. Organizácia pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj, NÚCEM - Národné koordinačné centrum štúdie pre SR.
- SEG – School Educational Gateway. (2020). *Prieskum zameraný na vzdelávanie v oblasti klímy*.
- SEV SEVER, Středisko ekologické výchovy SEVER a PARTNERSTVÍ o.p.s. (2010). *Učíme se dobře rozhodovat pro budoucnost*.
- SEV SEVER, Středisko ekologické výchovy SEVER Horní Maršov o.p.s. (2022). *Místně zakotvené učení*.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování* (2. vyd.). Grada.
- Spencer, J. T. (2011). *4 Stages of Personalization (Music Metaphors Included)*.

Steffen, et al. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223).

Suchá, I. (2011). Otázky environmentálnej výchovy na prvom stupni základnej školy. In *MVEK Prešov 2011* (s. 629–637). FHPV PU.

Turek, I. (2003). *Kľúčové kompetencie*. Metodicko-pedagogické centrum.

Tento príspevok je čiastkovým výsledkom riešenia projektu 001VŠDTI-4/2022 Vzdelávanie učiteľov odborných predmetov v súlade s požiadavkami zelenej a digitálnej transformácie hospodárstva.

Kontakt:

doc. Ing. Alexander Bilčík, PhD.

Vysoká škola DTI,

Katedra didaktiky odborných predmetov,

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

Tel.: +421905424680

E-mail: bilcik@dti.sk

Ing. Jana Bilčíková, PhD.

Základná škola s materskou školou Moravany nad Váhom

Na Výhone 188/16, 922 21 Moravany nad Váhom

Tel.: +421948728785

E-mail: bilcikova@gmail.com

PRACOVNÁ SPOKOJNOSŤ VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV AKO SÚČASŤ WELLBEINGU V EDUKAČNOM PROSTREDÍ

Slávka Čepelová, SR – Dária Čepelová, SR

Abstrakt: Pracovná spokojnosť predstavuje unikátny fenomén, jeho podstatou je pozitívne vnímanie faktorov vykonávanej práce. S pracovnou spokojnosťou však súvisí aj pocit bezpečia. Súčasťou nášho príspevku bude pracovná spokojnosť vysokoškolských učiteľov ako súčasť ich wellbeingu v edukačnom prostredí.

Kľúčové slová: práca, spokojnosť, pracovná spokojnosť, učiteľ, vysokoškolský učiteľ, wellbeing, edukačné prostredie

ÚVOD

Pracovnú spokojnosť môžeme zaradiť medzi pomerne stabilné psychické stavy človeka, ako píše Krásna a kol. (2017). Pri pretrvávajúcom pozitívnom psychickom naladení zamestnanca môžeme pozorovať úspešné plnenie zadaných pracovných úloh, čo je možné vidieť na jeho kreativite a pracovnom zanítení. Skutočnosť, ako človek vníma seba v pracovnom kontexte, mení jeho nazeranie na významnosť a spokojnosť s určitými oblasťami v jeho živote.

1. Pracovná spokojnosť

Umelá inteligencia (ChatGPT, 2024a) píše, že pracovná spokojnosť je pocit, ktorý zamestnanci zažívajú v súvislosti s ich pracovným prostredím, úlohami, vzťahmi so spolupracovníkmi a nadriadenými, ako aj s celkovými podmienkami zamestnania. Je to subjektívny pocit, ktorý môže mať významný vplyv na výkonnosť, motiváciu a celkové zdravie zamestnancov.

Existuje niekoľko faktorov, ktoré ovplyvňujú pracovnú spokojnosť:

1. Pracovné prostredie: Týka sa to fyzického prostredia (napr. čistota, bezpečnosť, vybavenie) a aj psychologického prostredia (napr. komunikácia, firemná kultúra, podpora).
2. Plat a benefity: Zamestnanci často hodnotia svoju spokojnosť aj podľa výšky platu, bonusov a ďalších výhod (napr. flexibilita, dovolenka, príspevky na zdravie).

3. Možnosti kariérneho rastu: Možnosť osobného a profesionálneho rozvoja, školení, povýšení alebo príležitosti na zmenu pozície môžu mať veľký vplyv na to, či sa zamestnanci cítia v práci naplnení.
4. Vzťahy so spolupracovníkmi: Dobrý tím a podporná atmosféra medzi kolegami a nadriadenými prispievajú k vyššej pracovnej spokojnosti.
5. Pracovná záťaž a rovnováha medzi prácou a osobným životom: Príliš veľká záťaž, dlhé pracovné hodiny alebo problém s oddelením pracovného a súkromného života môže znižovať pracovnú spokojnosť.
6. Úspech a uznanie: Zamestnanci často oceňujú, keď ich práca je uznávaná, či už formou spätnej väzby, verejných pochvál alebo iných odmien.

Pracovná spokojnosť sa zvyčajne meria prostredníctvom prieskumov alebo rozhovorov so zamestnancami, pričom organizácie sa snažia identifikovať oblasti na zlepšenie, aby udržali vysokú motiváciu a znížili fluktuáciu zamestnancov (ChatGPT, 2024a).

Pracovnej spokojnosti venovali pozornosť viacerí autori v slovenskom publikačnom prostredí, napr. Čepelová a Čepelová (2023), Horváth a kol. (2021), Krásna a Geršicová (2017) a Krásna (2016), Sirotová a Jandová (2023) a ďalší. Petrová a Zimanová (2018) k téme konštatujú, že pracovná spokojnosť je faktorom, podporujúcim stabilitu pracovnej sily. Mucha (2017) zistil, že mzda a ponuka benefitov sú determinantmi pracovnej spokojnosti. Taktiež Bašistová a Ferencová (2014) realizovali analýzu spokojnosti zamestnancov v kontexte zmien pracovných podmienok a faktorov a zistili, že pri v kontexte zmien pracovných podmienok a faktorov sa mení aj pracovná spokojnosť zamestnancov. Z uvedeného je viditeľné, že téma pracovnej spokojnosti je stále „živá“ a významná, za pozornosť stojí dlhodobý výskumný záujem o ňu.

2. Pracovná spokojnosť a wellbeing vysokoškolských učiteľov

Wellbeing vysokoškolských učiteľov podľa umelej inteligencie (ChatGPT, 2024c) je téma, ktorá sa čoraz viac stáva predmetom výskumu a diskusií v akademických a pedagogických kruhoch. Dobrý wellbeing (alebo pohoda) vysokoškolských učiteľov zahŕňa ich fyzické, emocionálne, mentálne a sociálne zdravie, čo následne ovplyvňuje ich profesijný výkon, vzťahy so študentmi a kolegami, ako aj kvalitu výučby (Hlásny, Steele a Ščasná, 2023+ Treľová a kol., 2023). V súčasnosti sa venuje čoraz väčšia pozornosť faktorom, ktoré ovplyvňujú pohodu učiteľov, keďže ich duševné a fyzické zdravie priamo súvisí s efektivitou výučby a celkovým akademickým prostredím.

Faktory ovplyvňujúce wellbeing vysokoškolských učiteľov:

1. Pracovné podmienky:

- Závažnosť a pracovný čas: Príliš veľa administratívnych úloh, vyučovanie viacerých kurzov a vysoký počet hodín môžu viesť k vyhoreniu. Dlhé pracovné hodiny bez dostatočného odpočinku sú rizikovým faktorom.
- Nedostatok zdrojov: Nedostatok financovania, materiálov alebo technologických prostriedkov môže znižovať efektivitu výučby a zvyšovať stres učiteľov.
- Bariéry v kariérnom raste: Nedostatočná podpora pre profesijný rozvoj, nedostatok príležitostí na výskumnú činnosť a obmedzené možnosti kariérneho postupu môžu prispieť k frustrácii a nízkej motivácii.

2. Sociálna podpora a pracovné vzťahy:

- Vzťahy s kolegami a študentmi: Pozitívne interakcie s kolegami a študentmi zlepšujú celkovú pohodu učiteľa. Naopak, konflikty, izolácia a nepochopenie môžu viesť k stresu a zníženiu pracovnej spokojnosti.
- Vedenie a podpora: Podpora zo strany akademických lídrov a administratívy môže významne ovplyvniť psychické zdravie učiteľov. Dobrý manažment, ktorý rozumie potrebám učiteľov a poskytuje im priestor na osobný a profesijný rozvoj, zlepšuje wellbeing.

3. Osobné faktory:

- Rovnováha medzi pracovným a osobným životom: Nedostatočné vyváženie medzi prácou a osobným životom môže viesť k stresu a vyhoreniu. Vysokoškolskí učitelia, ktorí majú podporu v rodinnom živote a dostatok času na regeneráciu, majú tendenciu byť spokojnejší a menej náchylní na vyčerpanie.
- Fyzické zdravie: Dlhé hodiny sedenia, neaktívny spôsob života a zanedbávanie zdravia môžu mať negatívny vplyv na duševné a fyzické zdravie učiteľov.

4. Profesijné výzvy a vyhorenie:

- Vysoké očakávania: Vysoké nároky na kvalitu výučby, publikovanie výskumných prác a neustály tlak na výkon môžu prispieť k vyhoreniu a strate motivácie.

- Emocionálna záťaž: Učitelia môžu čeliť emocionálnym výzvam, najmä ak sa v ich výučbe objavujú problémy so študentmi alebo ak sú svedkami akademických neúspechov.

Riešenia a podporujúce opatrenia:

1. Podpora profesijného rozvoja: Programy na podporu kariérneho rastu, školenia v oblasti duševného zdravia a techník zvládania stresu môžu pomôcť učiteľom lepšie sa vyrovnávať s výzvami v akademickom prostredí.
2. Flexibilita a rovnováha medzi pracovným a osobným životom: Umožniť učiteľom flexibilné pracovné podmienky (napr. flexibilná pracovná doba, možnosť práce na diaľku) môže pomôcť znížiť stres a zlepšiť ich celkovú pohodu.
3. Zlepšenie pracovnej kultúry: Budovanie podporujúcej a rešpektujúcej pracovnej kultúry môže znížiť výskyt konfliktov a podporiť lepšiu spoluprácu medzi učiteľmi, študentmi a administratívnymi pracovníkmi.
4. Zlepšenie fyzického zdravia: Podpora telesnej aktivity, zdravých stravovacích návykov a dostatočného spánku môže prispieť k zlepšeniu wellbeing učiteľov.
5. Iniciatívy na prevenciu vyhorenia: Organizovanie workshopov, poradenstvo, podpora mindfulness (vedomé uvedomovanie si prítomného okamihu) a techniky relaxácie môžu pomôcť učiteľom predchádzať vyhoreniu.

Wellbeing vysokoškolských učiteľov je kľúčovým aspektom, ktorý ovplyvňuje nielen ich profesijný výkon, ale aj atmosféru na univerzitách a kvalitu vzdelávania. Podpora zo strany inštitúcií, pozitívna pracovná kultúra a dostatok príležitostí na osobný a profesijný rozvoj môžu výrazne prispieť k zlepšeniu pohody učiteľov, čím sa zvýši aj kvalita výučby a spokojnosť študentov.

Pracovná spokojnosť vysokoškolských učiteľov podľa umelej inteligencie (ChatGPT, 2024b) je špecifickým aspektom pracovnej spokojnosti, ktorý zahŕňa nielen bežné faktory, ako sú plat, pracovné podmienky a vzťahy s kolegami, ale aj faktory, ktoré sú charakteristické pre akademické prostredie. Pracovná spokojnosť vysokoškolských učiteľov môže byť ovplyvnená rôznymi faktormi, ktoré sa týkajú pedagogickej činnosti, výskumu, organizácie školy a interakcie so študentmi.

Faktory ovplyvňujúce pracovnú spokojnosť vysokoškolských učiteľov

1. Pedagogická činnosť a pracovné zaťaženie:

- Vyváženosť medzi výučbou a výskumom: Pre mnohých vysokoškolských učiteľov je výskum rovnako dôležitý ako samotná výučba. Spokojnosť môže byť ovplyvnená tým, do akej miery môžu sústrediť čas a energiu na výskumné projekty, publikácie a akademické zlepšenie.
- Pracovné zaťaženie: Nadmerná administratívna záťaž, príliš veľký počet vyučovaných predmetov alebo veľký počet študentov môže viesť k stresu a vyčerpaniu, čo negatívne ovplyvňuje pracovnú spokojnosť.

2. Plat a benefity:

- Finančná odmena: Platové podmienky sú často dôležitým faktorom, aj keď vo vedeckých a akademických oblastiach môže byť výraznejší dôraz na profesijný rast a osobnú satisfakciu než na vysoký príjem. Avšak v porovnaní s inými sektormi môžu byť platy vo vysokoškolskom vzdelávaní menej konkurencieschopné.
- Benefity a podpora profesijného rastu: Benefity ako financovanie výskumných projektov, príspevky na odborný rozvoj, možnosť zúčastniť sa konferencií a vzdelávacích programov prispievajú k vyššej pracovnej spokojnosti.

3. Akademická sloboda a autonómia:

- Sloboda v pedagogickej činnosti: Učitelia ocenia možnosť rozhodovať o obsahu a forme výučby, kreativitu a slobodu pri navrhovaní kurikula.
- Autonómia vo výskume: Mnoho vysokoškolských učiteľov považuje slobodu v výskume, možnosť rozhodovať o výskumných témach a metodológii za významný aspekt spokojnosti.

4. Vzťahy v akademickom prostredí:

- Vzťahy so študentmi: Dobrý vzťah so študentmi a ich angažovanosť v priebehu vyučovania môže byť zdrojom satisfakcie. Zároveň aj výzvy ako neochota študentov, problémy s disciplínou alebo nízka motivácia môžu znižovať spokojnosť.
- Vzťahy s kolegami: Kvalitná spolupráca, podpora medzi kolegami, zdieľanie skúseností a nápadov prispievajú k pozitívnej pracovnej atmosfére. Konflikty v akademickom kolektíve môžu negatívne ovplyvniť spokojnosť.

- Vzťahy s vedením: Komunikácia s vedením školy a podpora zo strany akademického manažmentu je dôležitá. Ak je vedenie otvorené, transparentné a podporuje inováciu, zvyšuje to spokojnosť učiteľov.

5. Možnosti kariérneho rastu:

- Povýšenie a akademické tituly: Možnosť postupu v rámci akademickej hierarchie (z asistentov po docentov a profesorov) môže byť dôležitým faktorom motivácie. Taktiež podpora v získavaní grantov a projektov prispieva k profesijnému rozvoju.
- Publikačné možnosti: Vysokoškolskí učitelia často hodnotia svoju pracovnú spokojnosť na základe toho, aké majú možnosti publikovať svoje výskumné výsledky a aký vplyv majú ich výstupy na akademickú komunitu.

6. Pracovná rovnováha a životný štýl:

- Flexibilita práce: Mnoho univerzít dnes poskytuje väčšiu flexibilitu, čo sa týka pracovného času a miesta (napr. možnosť práce z domu alebo počas letného obdobia). To môže byť veľkým prínosom pre rovnováhu medzi pracovným a osobným životom.
- Psychické a fyzické zdravie: Príliš vysoké pracovné zaťaženie, stres alebo akademický tlak môžu negatívne ovplyvniť duševné zdravie. Podpora zo strany zamestnávateľa v oblasti zdravia a wellbeing je dôležitá.

Rôzne aspekty pracovnej spokojnosti vysokoškolských učiteľov skúmali napr. Saleem, Aziz a Quraishi (2019), Ara a Akbar (2016), Solanki a Mandaviya (2021), Jahan a kol. (2023), Irshad a Raja (2021), Yang a Hoque (2023), Su a Jiang (2023), Ahmed a Singh (2023), Hafeez a kol. (2023), Borrego a kol. (2023), Chen a Chen (2022), Tentama a Merdiaty (2021), Yang a Ling (2023), Yang a Hoque (2023), Castro Valencia a kol. (2022), Valdez a Romero Flores (2022) a ďalší.

Meredith a kol. (2023) skúmali dôležitosť kultúry spolupráce pre pracovnú spokojnosť učiteľov a afektívny záväzok. Predchádzajúci výskum ukázal dôležitosť kultúry spolupráce, ako aj pracovnej spokojnosti učiteľov a odhodlaním pri navigácii v zložitých procesoch zlepšovania školy. Akhtar a Tatlah (2022) skúmali vplyv organizačnej spravodlivosti na pracovnú spokojnosť a zámer fluktuácie medzi učiteľmi na verejných univerzitách v Pandžábe, zameriavali sa na vzdelávanie učiteľov, pokiaľ ide o vzťah medzi tromi premennými štúdie, a to organizačnou spravodlivosťou, pracovnou spokojnosťou a zámerom fluktuácie. Z výsledkov

tejto štúdie je evidentné, že organizačná spravodlivosť významne a pozitívne ovplyvňuje pracovnú spokojnosť medzi učiteľov. Okrem toho má organizačná spravodlivosť inverzný vzťah so zámerom fluktuácie medzi pedagógmi, ktorí pripravujú učiteľov, hoci tento efekt nie je významný. Špecifickú situáciu v oblasti vzdelávania učiteľov verejného sektora možno porovnať s predchádzajúcimi výskumnými prácami o iných organizáciách/profesiách vo všeobecnosti. Meng (2022) skúmal úlohy uspokojenia základných psychologických potrieb a self-efficacy v pracovnej a životnej spokojnosti čínskych univerzitných učiteľov kombináciou teórie sebaurčenia a teórie sociálnej kognitívnej kariéry táto štúdia navrhla koncepčný procesný model skúmajúci vzťahy medzi uspokojením základných psychologických potrieb súvisiacich s prácou, sebaúčinnosťou, prácou, spokojnosťou a spokojnosťou so životom. Výsledky ukázali, že spokojnosť s autonómiou a spokojnosťou s kompetenciami priamo súviseli so sebaúčinnosťou a nepriamo súviseli s pracovnou spokojnosťou prostredníctvom sprostredkujúcej premennej sebaúčinnosti. Na rozdiel od toho, sebaúčinnosť nesprostredkovala vzťah medzi spokojnosťou so vzťahom a spokojnosťou s prácou, pretože spokojnosť so vzťahom nebola prediktívna pre sebaúčinnosť. Okrem toho sa zistilo, že pracovnú spokojnosť sprostredkúva vzťah medzi sebaúčinnosťou a životnou spokojnosťou. Diskutovalo sa o dôsledkoch pre manažérske postupy univerzít s cieľom podporiť blaho učiteľov v oblasti zamestnania, aj života.

Ahmed (2015) skúmal emocionálnu inteligenciu a jej vzťah k pracovnej spokojnosti vysokoškolských učiteľov. Cieľom štúdie bolo preskúmať vplyv emocionálnej inteligencie na pracovnú spokojnosť medzi vysokoškolskými učiteľmi. Hlavným zistením štúdie je záver, že medzi univerzitami vo verejnom a súkromnom sektore existuje pozitívna významná korelácia medzi emocionálnou inteligenciou a pracovnou spokojnosťou ($r=0,78$). Výsledky ukázali, že vysokoškolské učiteľky sú emocionálne inteligentnejšie ako vysokoškolskí učitelia, pričom vysokoškolskí učitelia vnímajú väčšiu pracovnú spokojnosť. Starší vysokoškolskí učitelia sú však emocionálne inteligentnejší a vnímajú väčšie uspokojenie z práce. Výsledok dospel k záveru, že lektori sú emocionálne inteligentnejší, zatiaľ čo profesor vníma vyššiu pracovnú spokojnosť. Výsledok ukazuje, že vysokoškolskí učitelia s kvalifikáciou PhD vykazujú väčšiu emocionálnu inteligenciu, zatiaľ čo učitelia s kvalifikáciou PhD vnímajú väčšiu pracovnú spokojnosť. Zistenia dospeli k záveru, že menej skúsení vysokoškolskí učitelia sú emocionálne inteligentní, zatiaľ čo skúsení vysokoškolskí učitelia vnímajú väčšiu pracovnú spokojnosť. Ďalej odhaľuje, že vysokoškolskí učitelia v súkromnom sektore majú vyššiu emocionálnu inteligenciu, zatiaľ čo

vysokoškolskí učitelia vo verejnom sektore vykazujú vyššiu pracovnú spokojnosť. Štúdia bola prínosom pre učiteľov, výskumníkov, tvorcov učebných osnov, školiteľov, psychologov a plánovačov vzdelávania. Pracovná spokojnosť učiteľov môže byť zvýšená školením, uspokojením potrieb, poskytovaním zariadení a zlepšovaním ich emocionálnej inteligencie.

V rámci skúmania pracovnej spokojnosti vysokoškolských učiteľov Dvorská (2019) realizovala porovnanie vybraných psychologických premenných u súkromnej a verejnoprávnej vysokej školy. Búgelová, Kravčáková a Lukáčová (2010) realizovali sociálno-psychologickú analytickú štúdia vysokoškolského učiteľa, jeho práce, spokojnosti a prestíže povolania. Baranovská (2015) skúmala pracovnú motiváciu, potreby a pracovnú spokojnosť v práci vysokoškolského učiteľa. Lukáčová a Búgelová (2010) skúmali pracovnú spokojnosť a organizačnú zaviazanosť vysokoškolských učiteľov. Lukáčová a Búgelová (2009) si všímala pracovnú spokojnosť vysokoškolských učiteľov v kontexte reformy školstva.

Ako píše Krásna a kol. (2017) zistenia v oblasti skúmania pracovnej spokojnosti, ktoré v informačných prameňoch zo Slovenska, Čiech a ďalších krajín celého sveta prevažujú, sú:

- z dlhodobého hľadiska sú zamestnanci viac spokojní v práci ako nespokojní,
- výskumy naznačujú väčšiu pracovnú spokojnosť žien ako mužov,
- najvyššiu nespokojnosť zamestnanci vyjadrujú s platom vo vzťahu k pracovnej záťaži,
- pracovná spokojnosť v závislosti od dĺžky praxe klesá,
- zamestnanci v menších firmách, podnikoch, spoločnostiach vykazujú nižšiu mieru pracovnej spokojnosti v porovnaní so zamestnancami vo väčších organizáciách, podnikoch, spoločnostiach,
- s vyšším vzdelaním klesá pracovná spokojnosť,
- s vyššou pozíciou stúpa pracovná spokojnosť.

ZÁVER

Súhrnne je teda možné povedať, že vysoká pracovná spokojnosť môže viesť k lepšej angažovanosti vysokoškolských učiteľov, lepším vzťahom so študentmi, vyššiemu výskumnému výkonu a efektívnejšiemu vzdelávaniu a taktiež, že podpora zo strany zamestnávateľa v oblasti zdravia a wellbeing je dôležitá. V závere v zhode s viacerými autormi (napr. Treľová a Hlásny (2023 a,b), Hlásny (2022, 2023)) tiež konštatujeme významný vplyv digitalizácie a digitálnej

éry, v ktorej práve žijeme, na pracovné prostredie, wellbeing a pracovnú spokojnosť a dodávame, že tieto fenomény bude potrebné ďalej skúmať.

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia medzinárodného vedeckého projektu IGA002DTIMA/2024 *Aktuálne témy ekonómie a manažmentu v prostredí súčasného a budúceho trhu práce.*

Summary: Job satisfaction is a unique phenomenon, its essence is a positive perception of the factors of the work performed. However, job satisfaction is also related to a sense of security. Our contribution will include the job satisfaction of university teachers as part of their wellbeing in the educational environment.

Literatúra:

Ahmed, H. (2015). Emotional intelligence on the job satisfaction among university teachers. *Scholedge International Journal of Multidisciplinary & Allied Studies*, 2(4), 11–18.

Ahmed, S., & Singh, S. (2023). Work from home during pandemic: Commitment, work stress and job satisfaction among university teachers in Bangladesh. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 22(2), 58–84.

Akhtar, M. S., & Tatlah, I. A. (2022). Effect of organizational justice on job satisfaction and turnover intention among teacher educators in public universities of the Punjab. *Webology*, 19(3), 1934–1942.

Ara, K., & Akbar, A. (2016). A study of impact of moonlighting practices on job satisfaction of the university teachers. *Bulletin of Education and Research*, 38(1), 101–116.

Baranovská, A. (2015). Pracovná motivácia, potreby a pracovná spokojnosť v práci vysokoškolského učiteľa. In *Vysokoškolská pedagogika v doktorandskom štúdiu - teória a prax: zborník príspevkov z konferencie Doktorandské štúdium a výskum v medzinárodnom kontexte (otázky, trendy, perspektívy)* (1. vyd.). Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Bašistová, A., & Ferencová, M. (2014). Analýza spokojnosti zamestnancov v kontexte zmien pracovných podmienok a faktorov. In *Psychológia práce a organizácie 2014: zborník príspevkov z 13. ročníka medzinárodnej konferencie* (1. vyd.). Slovenská akadémia vied, Centrum spoločenských a psychologických vied, Spoločenskovedný ústav.

Borrego, Y., Orgambídez, A., & Mora-Jauregui, B. (2023). Empowerment and job satisfaction in university teachers: A theory of power in educational organizations. *Psychology in the Schools*, 60(3), 843–854. <https://doi.org/10.1002/pits.22790>

Búgelová, T., Kravčáková, G., & Lukáčová, J. (2010). Vysokoškolský učiteľ - práca, spokojnosť, prestíž povolania (sociálno-psychologická analytická štúdia). In *Hodnota duševnej práce pre organizáciu a spoločnosť: zborník vedeckých prác z výskumného grantu VEGA č. 1/0865/08 Determinanty, kritériá a hodnotenie duševnej práce* (1. vyd.). Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.

Castro Valencia, A. M., Hernández Ruiz, M. G., Arriaga López, F. G., & Calderón Campos, P. (2022). Influence of job satisfaction and the perception of abuse of hierarchical power on the subjective well-being of university teachers for publication. *Journal of Higher Education Theory*, 22(16), 133–154. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i16.5607>

Čepelová, S., & Čepelová, D. (2023). Pracovná spokojnosť učiteľov ako súčasť pracovného života. In *Sapientia - Magistra Vitae* (6). Vysoká škola Danubius.

Dvorská, B. (2019). Porovnanie vybraných psychologických premenných u súkromnej a verejnoprávnej vysokej školy = Comparison of the selected psychological variables at private and public universities. In *MMK 2019: recenzovaný sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2019* (1. vyd., s. 507–516). Magnanimitas akademické sdružení.

Flešková, M., & Podolcová, M. (2010). Podniková kultúra a pracovná spokojnosť zamestnancov. In *Hodnota duševnej práce pre organizáciu a spoločnosť: zborník vedeckých prác z výskumného grantu VEGA č. 1/0865/08 Determinanty, kritériá a hodnotenie duševnej práce* (1. vyd.). Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.

Hafeez, N., Zahrah, M., Tahir, S., & Aslam, A. (2023). Emotional intelligence, organizational commitment, job satisfaction, and turnover intention: Gender-based study of university teachers. *International Journal of Educational Researchers (IJERs)*, 14(2), 21–33. <https://doi.org/10.29329/ijer.2023.565.2>

Hlásny, M. (2023). Vplyv digitalizácie na pracovný proces. In *Digitálne kompetencie žiakov a učiteľov v kontexte informatizácie a digitalizácie školstva* (s. 119–124). Vysoká škola DTI.

Hlásny, M. (2022). Vývojové trendy v pracovnom práve ovplyvnené digitálnou érou = Development trends in labor law influenced by the digital era. In *Homo, Ius, Societas* (1. vyd., s. 17–28). Vysoká škola Danubius.

Hlásny, M., Steele, L., & Ščasná, J. (2023). Environmentálna spravodlivosť, digitálna éra a ich vplyv na inovácie metodiky odbornej praxe v pregraduálnej príprave vysokoškolských študentov. Prešov.

Jahan Priyanka, T., Akter Mily, M., Asadujjaman, M., Billal, M. M., & Arani, M. (2023). Impacts of work-family role conflict on job and life satisfaction: A comparative study among doctors, engineers and university teachers. *PSU Research Review*. <https://doi.org/10.1108/PRR-10-2021-0058>

Meng, Q. (2022). Chinese university teachers' job and life satisfaction: Examining the roles of basic psychological needs satisfaction and self-efficacy. *Journal of General Psychology*, 149(3), 327–348. <https://doi.org/10.1080/00221309.2020.1853503>

Meredith, C., et al. (2023). The importance of a collaborative culture for teachers' job satisfaction and affective commitment. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 43–62. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00598-w>

Mihalíková, Z. (2019). Pracovná spokojnosť zamestnancov v kontexte pracovnej motivácie. In *Psychológia práce a organizácie 2019: zborník príspevkov z 14. ročníka medzinárodnej konferencie* (1. vyd.). Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.

Mokodompit, T. (2023). The effect of job satisfaction on organizational commitment among university lecturers in Indonesia. *Jurnal Psikologi Ulayat*, 10(1), 53–67. <https://doi.org/10.24854/jpu412>

Mrázová, M. (2020). Determinanty pracovnej spokojnosti vysokoškolských pedagógov. In *Sociálne a ekonomické aspekty súčasnej spoločnosti* (1. vyd.). Ekonomická univerzita v Bratislave.

Orságová, A. (2021). Psychosociálne faktory ovplyvňujúce pracovnú spokojnosť učiteľov vysokých škôl. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 56(2), 87–102.

Pelegrí, M., & Guillén, V. (2022). Work engagement, job satisfaction and organizational commitment in university teachers: A structural equation modeling approach. *International Journal of Educational Research*, 112, 101931. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101931>

Ráczová, B., & Halušková, R. (2018). Motivácia a spokojnosť učiteľov v kontexte organizačnej kultúry. *Pedagogická revue*, 65(3), 56–72.

Ružić, T., & Benazić, D. (2020). Determinants of job satisfaction among university teachers: Evidence from Croatia. *Journal of Education and Training Studies*, 8(2), 17–29. <https://doi.org/10.11114/jets.v8i2.4789>

Sánchez, J. A., & López, F. J. (2023). Burnout, work engagement, and job satisfaction among university professors: A cross-national study. *Teaching and Teacher Education*, 125, 103908. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.103908>

Šimko, P. (2021). Vplyv flexibility pracovných podmienok na spokojnosť zamestnancov vysokých škôl. *Ekonomické rozhlady*, 50(1), 98–112.

Toth, P. (2022). The impact of digital teaching on job satisfaction among university teachers. *Acta Universitatis Sapientiae, Social Analysis*, 12(2), 245–263. <https://doi.org/10.2478/aus-2022-0018>

Vostrá, A., & Novotný, P. (2020). Job satisfaction and turnover intention among university lecturers: The mediating role of work-life balance. *Journal of Human Resource Management*, 8(3), 45–60.

Zacharová, P. (2023). Pracovná spokojnosť vysokoškolských učiteľov v post-pandemickom období. *Acta Psychologica Slovaca*, 18(2), 71–89.

Kontakt:

doc. PhDr. Slávka Čepelová, PhD.,

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

Ul. Sládkovičova 533/20,

018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: cepelova@dti.sk

Dária Čepelová

Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

Ul. Sládkovičova 533/20,

018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: dariacepelova@gmail.com

EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA A SUBJEKTÍVNA POHODA STREDOŠKOLÁKOV V SÚČASNÝCH PODMIENKACH

Zuzana Geršicová, SR - Beáta Mačová, SR - Martina Masáriková, SR

Anotácia: Problém kvality vzdelávania, osobnej pohody a celkovej duševnej kondície patrí medzi najnaliehavejšie otázky, ktorými sa zaoberajú mnohí odborníci. Uvedomujú si, že kľúčom k zlepšeniu akademických výsledkov a podpore zdravých medziľudských vzťahov je vo významnej miere emocionálne prežívanie študentov stredných odborných škôl. Cieľom tohto článku je preto predstaviť rámec pre duševné zdravie a osobnú pohodu študentov stredných odborných škôl, so zameraním na interakciu medzi emocionálnym prežívaním a prepojenosťou motivácie študentov ako zásadných intrapsychických determinantov pri dosahovaní akademických výsledkov.

Kľúčové slová: prediktory subjektívnej pohody, emocionálna inteligencia, modely emocionálnej inteligencie

1 Úvod

Duševné zdravie žiakov na školách s akcentom na sociálno-emocionálne atribúty sa vzhľadom na súčasnú slovenskú politiku zdravia stáva dôležitým vedeckým problémom, pretože predstavuje stav, ktorý vo výraznej miere ovplyvňuje osobnostný rozvoj žiakov ako aj ich študijné výsledky, životnú zaangažovanosť, formulovanie svojich aspirácií a ich dosahovanie, prežívanie osobnej pohody. V období adolescencie predstavuje vytváranie pocitu životnej spokojnosti veľké rozhranie v aktuálne prežívaných existencionálnych problémoch, ale aj v kontexte zvládania stresových situácií. Veľkými zmenami prechádza mladý človek, z ktorého sa stáva samostatný dospelý zodpovedný za svoj život, preto v príspevku poukazujeme na možnosti ako mladým – vynárajúcim sa dospelým pomôcť zvládnuť náročné zmeny v kontexte zdravia a subjektívnej pohody, ktoré neovplyvňujú len kvalitu ich života, ale formujú aj zdravie celej populácie, preto našim zámerom je aj analyzovať vplyv subjektívnej osobnej pohody u žiakov stredných škôl z hľadiska emocionálneho prežívania a motivácie vo vzťahu k školským výsledkom.

2 Emocionálna inteligencia a subjektívna pohoda vo vzťahu k životnej spokojnosti

V úvode príspevku sa pokúsime analyzovať emocionálnu inteligenciu ako kľúčový stavebný kameň sociálnej zrelosti u adolescentov, pretože práve obdobie adolescencie je citlivým obdobím pre vytváranie osobnej identity. V tomto období sa snažia nájsť odpovede na otázky o zmysle ich života, začínajú reflektovať svoj smer, ktorým sa chcú uberať a konštruovať svoje životné plány, hodnotové systémy, ciele a ideály. Odborná literatúra aktuálne nedisponuje jednoznačnou definíciou emocionálnej inteligencie, ale ponúka tri koncepty nazerania na emocionálnu inteligenciu, a to model, ktorý vníma emocionálnu inteligenciu ako schopnosť (ability model), model vnímajúci emocionálnu inteligenciu ako vlastnosť (trait model) a zmiešaný model (mixed model) (Fabik, 2017).

Tradičný „ability model“ pochádza z roku 1990 od Johna Mayera a Peter Saloveya, ktorí považovali emocionálnu inteligenciu ako súčasť sociálnej inteligencie, ktorá zahŕňa schopnosť reflektovať emocionálne prejavy v sociálnych interakciách a na základe toho riešiť problémy. Prepracovaný „ability model“ obsahuje základné komponenty, ktorými sú vnímanie, posúdenie a vyjadrenie emócií; emocionálna facilitácia myslenia; pochopenie a analyzovanie emócie; regulácia emócií (Cavarlho da Silvia, 2023).

Trait Emotional Intelligence – EI od autora Petridesa (2009) predstavuje inherentné osobnostné črty, resp. reflektuje určitú osobnostnú vlastnosť vzťahujúcu sa k emocionálnemu prežívaniu jednotlivca. Petridesov model pozostáva z nasledujúcich komponentov:

1. Well-being (Subjektívna pohoda) tvoria ju osobnostné črty jedinca spojené s prežívaním osobnej pohody.
2. Emotionality (Emocionalita) ide o vnímanie a vyjadrovanie svojich emócií.
3. Sociability (Sociabilita) v kontexte sociálnych interakcií, usmerňovanie emócie iných.
4. Self- control (Sebakontrola) sa zameriava na aspekty vlastnej účinnosti pri regulovaní emócií a impulzov. Samostatnými emocionálnymi komponentmi v Petridesovom modeli sú adaptabilita a sebamotivácia (Petrides, 2009 In Kaliská - Nábělková, 2015).

Konceptu zmiešaného modelu sa venovali najmä D. Goleman (1995) emocionálna inteligencia tvorí prierez vzájomne prepojených emocionálnych a sociálnych kompetencií a spôsobilostí, ktoré určujú ako efektívne sme schopní pochopiť a vyjadriť svoje emócie a emócie druhých. Obsahuje štyri základné piliere, ktorými sú sebauvedomovanie, sociálne povedomie, sebariadenie, sociálne zručnosti (Goleman, 1995 In Winter, 2024).

Model Bar- On je považovaný za zmiešaný model emocionálnej inteligencie, ktorého autorom je Dr. Reuven Bar- On. Tento model sa zameriava na päť základných faktorov:

1. **Intrapersonálne** - týkajú sa sebauvedomenia a sebauvedomenia, riadia našu schopnosť uvedomovať si svoje emócie, vnímať svoje slabé a silné stránky. Pozostávajú z čiastkových faktorov: emocionálne sebauvedomenie, asertivita, sebaaktualizácia, sebaúcta.
2. **Interpersonálne** – dotýkajú sa našej schopnosti uvedomovať si svoje pocity a potreby druhých, schopnosť nadviazať a udržať kooperatívne a vzájomne uspokojujúce vzťahy. Obsahujú čiastkové faktory ako empatia, sociálna zodpovednosť, medziľudské vzťahy.
3. **Zvládania stresu** – ide o emočné zvládanie a ovládanie narábať so svojimi emóciami. Pozostáva z čiastkových faktorov ako je stres, tolerancia, kontrola impulzov.
4. **Adaptabilita** - sa dotýka predovšetkým riadenia zmien, t.j. toho ako sa vyrovnávame a prispôsobujeme osobným a medziľudským zmenám, ako aj zmenám v bezprostrednom okolí. Pozostáva z čiastkových faktorov ako je testovanie reality, flexibility a riešenia problémov.
5. **Všeobecná nálada** - súvisí s úrovňou sebamotivácie jedinca. Obsahuje čiastkový faktor optimizmus a šťastie (Bar – On, 2006 In Furnham, 2016).

Wharamová (2013) vníma emocionálnu inteligenciu ako veľký potenciál jedinca, ktorý využíva svoje emócie pri komunikácii so sebou samým a ostatnými, resp. dokáže zmotivovať seba samého a ostatných prostredníctvom vnímania emócií.

Medzi základné psychické potenciality, ktoré sú dané individuálnymi dispozíciami jedinca, jeho výchovou, vzdelávaním, prostredím a inými prediktormi komplexne patrí flexibilita, sebadôvera, spontánnosť, motivácia a vedomie vlastnej vnútornej sily (Szobiová, 2016).

V období adolescencie ako obdobie druhej individualizácie sa objavujú tendencie venovať pozornosť vlastným emóciám, zamerať sa k vlastnému ja, zvládať a motivovať seba samého, porozumieť sebe a iným (Šlosár, 2020).

Každý adolescent je iný a má inú predstavu dosiahnutia životnej spokojnosti. K tomu, aby mohol byť spokojný so životom musí prežívať pozitívne emócie a musí dosiahnuť pocit subjektívnej pohody. Nestačia len lexikálne vedomosti, schopnosť logicky myslieť, ale skutočným kľúčom k úspechu je prepojenie racionálnej a emocionálnej sféry.

Súhlasíme s názorom Gajdošovej a Herényiovej (2006), ktoré deklarujú, že každý jedinec potrebuje pre svoj každodenný život disponovať emocionálnou inteligenciou, ak rieši životné

rozhodnutia alebo ju potrebuje pri zvládaní rôznych stresových situácií, ale aj v prípade identifikovania svojich vlastných emócií či pocitov a pod. Ak človek ovláda a lepšie si uvedomuje svoje emócie a emócie ostatných, teší sa z plnohodnotného a bohatšieho života, preto v školskom prostredí je v centre pozornosti samotný učiteľ, ktorý je dennodenne konfrontovaný s množstvom problémov a pre zvládnutie týchto záťažových situácií musí disponovať sociálnymi a emocionálnymi spôsobilosťami, ktoré by si mal cielene rozvíjať aj vo vzťahu ku žiakom.

Snaha zlepšiť psychické fungovanie a zdravie človeka, ako aj snaha eliminovať a minimalizovať negatívne vplyvy súčasnej spoločnosti, významne determinovala rozvoj konštruktu emocionálnej inteligencie aj na školách. V súčasnosti je snahou implementovať emocionálnu a sociálnu výchovu do všetkých stupňov edukácie, na jej dôležitosť môžeme nazerať z hľadiska pragmatického aj z hľadiska preventívneho (Rapsová - Zimanová, 2022).

Medzi popredných autorov venujúcich sa vzťahu emocionálnej inteligencie a zvládania (copingu) patria Matthews, Zeidner a Roberts (2002), ktorí objasňujú koncept emocionálnej inteligencie ako dôležitého článku adaptívnej kompetencie jedinca v situáciách, ktoré vyvolávajú výrazné emócie. Podľa uvedených autorov emocionálne inteligentný jedinec je nielen ten, kto je úspešne adaptovaný a (adaptabilný) prispôsobivý v zmysle kompetentnosti narábania s novými výzvami, ale aj ten, kto dokáže adekvátne vyhodnotiť problémovú situáciu a zvoliť správne stratégie na jej zvládnutie a vyriešenie. Zastávame názor, že správnym rozvíjaním emocionálnej inteligencie u adolescentov prostredníctvom sociálno-psychologického výcviku môžeme zabrániť rozširujúcim sa patologickým javom v spoločnosti.

3 Subjektívna pohoda a jej komponenty

Naším zámerom v teoretickej rovine je aj precizovať termín subjektívna pohoda, aj napriek skutočnosti, že mnohí autori nazerajú na subjektívnu pohodu z viacerých hľadísk a rovnako existuje viacero teórií a definícií. V anglickej terminológii sa pre vyjadrenie subjektívnej pohody používajú rôzne širšie pojmy ako „subjective well-being (SWB)“, „psychological well-being (PWB)“, „quality of life“, „state of being healthy“ alebo užšie pojmy ako „happines“, „success“, „fitness“, „pleasure“ atď. Komplexne všetky pojmy, ktoré sa využívajú na označenie subjektívnej pohody, či už ako synonymá alebo pojmové ekvivalenty, majú spoločný menovateľ, ktorým je istý druh sebahodnotenia (Hvozdík, 2015).

Subjektívna pohoda je rozsiahly termín, pretože okrem psychológie zasahuje aj do iných spoločenských odborov, preto aj mnoho odborníkov sa snažilo nájsť a zostaviť vhodné teórie subjektívnej pohody. V súčasnosti existuje viacero moderných pohľadov na subjektívnu pohodu, avšak v nazeraní na subjektívnu pohodu sa uplatňujú dva prístupy: eudaimonický a hedonický. Zatiaľ čo hedonický prístup vychádzajúci z hedonizmu je orientovaný na prežívanie človeka a jeho spokojnosť so svojim životom. Subjektívna pohoda z hedonického uhla pohľadu obsahuje dva komponenty – kognitívny a emocionálny. Eudaimonický prístup, prameniacy z myšlienok Aristotela a antických prác spočíva v seberealizácii, uplatnení vlastných dispozícií a talentov, konania dobrých skutkov (Janovská – Orosová, 2015).

Termín well-being sa často spája so životnou spokojnosťou, pozitívnymi emóciami, sebaaktualizáciou či jednoducho šťastím, preto nie je ľahké tento termín jednoznačne definovať a vystihnúť jeho podstatu. Predstaviteľ pozitívnej psychológie Martin Seligman vysvetľuje koncept psychickej pohody a šťastia v knihe „Flourish“ pomocou modelu PERMA, ktorý obsahuje päť vzájomne poprepájaných, prvkov duševnej pohody, ktorými sú:

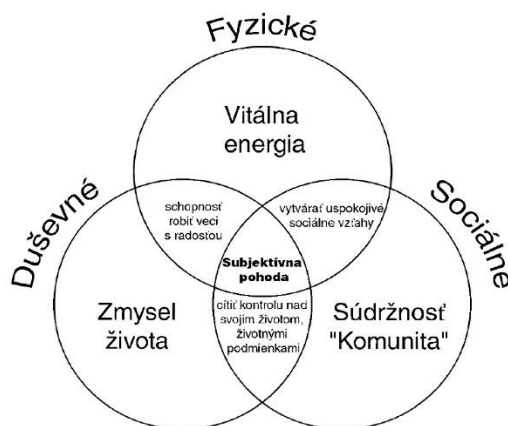
- pozitívne emócie (positive emotions);
- zaujatie (engagment);
- pozitívne vzťahy s druhými (relationships);
- zmysel (meaning);
- úspech (accomplishment) (Seligman, 2011).

Každý z týchto prvkov spoluvytvára osobnú pohodu, ale žiadny z nich ju nedefinuje. Pozitívne emócie sú subjektívnym ukazovateľom toho, ako sa cítime, ale ostatné atribúty majú ako subjektívne, tak objektívne zložky. Duševná pohoda je kombináciou toho, že sa dobre cítime, náš život má zmysel, máme dobré vzťahy a sme vo svojom snažení úspešní (Huppert - So, 2013).

O zložitých prepojeniach medzi subjektívnym prežívaním a vzťahmi, zdrojmi a podmienkami, ako aj miestom v rámci spoločnosti Výrost – Bičajová - Očkajová (2014) z hľadiska jednotlivých teórií vnímajú subjektívnu pohodu (subjective well-being) ako kognitívne a afektívne hodnotenia osoby, týkajúce sa jej vlastného života. Druhý pohľad je na koncept psychologickéj pohody, v rámci ktorej sa jej zástancovia snažia prekonať zjednodušené hedonistické chápanie pohody, presunutím akcentu na rozvoj osobného potenciálu a seberealizáciu.

Model, ktorý zdôrazňuje vzťah a prelínanie sociálneho, psychického a fyzického zdravia patrí model kľúčových domén zdravia. Tento model poukazuje na to, že jedinec, aby mohol prežívať subjektívnu pohodu musí mať nielen určitý životný cieľ, vitálnu energiu, ale aj vytvárať a udržiavať pozitívne sociálne vzťahy a v neposlednom rade cítiť kontrolu nad svojim životom a životnými podmienkami (Drankulincová et al., 2023).

Obrázok 1 Model kľúčových domén



V nasledujúcej časti sa pokúsime o vytvorenie kontinuity prediktorov, ktoré ovplyvňujú subjektívnu pohodu. Na subjektívnu pohodu pozitívne vplývajú dva determinanty, a to okolnostné, resp. vonkajšie, ktoré súvisia s prostredím, napr. sociálny status, demografické alebo pracovné podmienky, ekonomický status a pod. Druhým determinantom sú vnútorné činitele, ktoré interagujú s osobnostnou štruktúrou daného jedinca (Janovská – Orosová, 2015).

Røysamb a Nes (2018) konštatujú, že subjektívna pohoda je geneticky podmienená, stabilná, ale zároveň býva aj premenlivá nakoľko ju ovplyvňujú environmentálne faktory. Mnoho štúdií (Chico Libran, 2006; Gomez et al., 2019; Van den Berg - Pitariu, 2005) potvrdilo interakciu subjektívnej pohody s osobnostnými dimenziami extroverzia a neurotizmus. Tieto výskumné zistenia verifikovali, že extroverzia a emocionálna stabilita pôsobia protektívne vo vzťahu k subjektívnej pohode. Medzi dôležité determinanty podporujúce subjektívnu pohodu patrí aj sociálna opora, ktorej bol pripísaný moderujúci vplyv na psychickú pohodu a zdravie. Rovnako významný vplyv má aj sociálna inklúzia (Janovská – Orosová, 2015).

Stratégie prostredníctvom ktorých žiaci nadobúdajú vedomosti, zručnosti a spôsobilosti sú neoddeliteľnou súčasťou dynamického komplexu determinantov ovplyvňujúcich práve

školskú úspešnosť (Foglová - Tomšík, 2017). Vysoké akademické sebapoňatie spôsobuje nielen zvýšené úsilie žiaka, ale aj využívanie rôznych stratégií, ktorá majú výrazný vplyv na študijné výsledky žiaka v hĺbkovom prístupe k učeniu.

Naopak využívanie povrchového prístupu k učeniu neprispieva k akademickému úspechu žiaka (Rodriguez – Muñoz – Vergel Sanz, 2013). Gasevic, Jovanivić, Pardo, a Dawson (2017) zistili významnú interakciu medzi stratégiou hĺbkového prístupu k učeniu, vysokou vnútornou motiváciou v kontexte s lepšími študijnými výsledkami a vynaloženým školským výkonom žiakov v škole.

4 Ciele, predmet a metodika výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo explorácia a hľadanie odpovede na existenciu vzťahu subjektívnej pohody a miery prežívania pozitívnych verzus negatívnych emócií medzi pubescentmi a adolescentmi v kontexte vybraných (osobnostných/vývinových) prediktorov. Čiastkovým cieľom bude zistiť, či existujú štatisticky významné rozdiely v oblasti pozitívneho a negatívneho emocionálneho prežívania vzhľadom na ich aktuálny vývinový aspekt (pubescent verzus adolescent).

V rámci výskumného šetrenia sme si stanovili tieto výskumné otázky:

- Existuje vzťah medzi subjektívnou pohodou a prežívaným pozitívnych emócií u adolescentov a pubescentov?
- Existuje vzťah medzi subjektívnou pohodou a prežívaným negatívnych emócií u adolescentov a pubescentov?

Na účely výskumu sme použili štandardizovaný dotazník DEP, ktorého autorom je Miron Zelina. Ide o štandardizovaný dotazník, kde hlavným zámerom je operacionalizovať faktory emocionálneho prežívania ako odhadu frekvencie výskytu pozitívnych a negatívnych emocionálnych zážitkov. Snahou dotazníka DEP je operacionalizovať faktory emocionálneho prežívania ako odhadu frekvencie výskytu pozitívnych a negatívnych emocionálnych prežitkov. Pôvodná verzia obsahuje 36 položiek (negatívne prežívanie tvorí 18 položiek a pozitívne prežívanie rovnako 18 položiek). Údaje možno korelovať, porovnať u chlapcov – dievčat, komparovať z hľadiska školských výkonov, úplnosť - neúplnosť rodín a pod. V našom prípade sme porovnávali údaje u adolescentov a pubescentov počas výučby v škole.

Žiaci odpovedali pomocou pôvodnej päťstupňovej škály

1. nikdy, po celý čas nie

2. zriedka, len chvíľkami
3. niekedy som sa tak cítil
4. skoro celý čas som sa tak cítil
5. celý čas som sa tak cítil

Výskum prebiehal v časovom horizonte september - október 2024 na strednej odbornej škole. Základný výskumný súbor celkovo tvorilo 54 respondentov, z toho prvá skupina predstavovala žiakov druhého a tretieho ročníka dennej formy štúdia, kde vek respondentov sa pohyboval od 16 do 18 rokov. Túto výskumnú vzorku tvorilo 34 respondentov. Pri výbere výskumnej vzorky sme vychádzali z predpokladu, že výskumnú vzorku budú tvoriť neskorí adolescenti, preto sme do výskumu zaradili aj žiakov externej formy štúdia, kde vek respondentov sa pohyboval od 18 do 23 rokov, čo je obdobím neskorej adolescencie. Typickým pre toto obdobie sú individuálne a komplexnejšie zmeny v psychickej a sociálnej oblasti, osamostatňovanie sa, práca, vyrovnávanie sa so psychologickým a emocionálnym stresom, integrácia osobnosti. Túto výskumnú vzorku tvorilo 22 respondentov.

Interpretácia zistení

Emocionálne prežívanie rozličnej negatívnej intenzity má vplyv na učenie a celkovo dosahovanie na školské úspechy žiakov. Výsledky znázornené v Tabuľke 1 poukazujú na vzťah subjektívnej pohody medzi jednotlivými vývinovými fázami v rámci dimenzie negatívneho prežívania. Čo sa týka celkového skóre negatívneho prežívania v rámci komponentu subjektívnej pohody je na základe hodnoty zjavné, že u pubescentov (2,361) je štatistická významnosť rozdielu v prežívaní negatívnych emócií na rozdiel od adolescentov, kde výsledná hodnota bola o niečo nižšia (2,073). Celkové skóre negatívneho prežívania poukazuje na zvýšenú mieru výskytu negatívneho prežívania u pubescentov (42,49) i adolescentov (37,32), ktorí pociťujú úzkosť, negatívnu afektivitu, majú tendenciu k sebaznevažovaniu, prežívaniu pocitov poníženia, menejcennosti, depresívnych nálad, čo môže v konečnom dôsledku zvyšovať riziko vzniku duševných i somatických ochorení.

Tabuľka 1 Celkové skóre negatívneho prežívania emócií

	PUBESCENTI	ADOLESCENTI
Skóre negatívneho prežívania	2,361	2,073
CELKOVÉ SKÓRE	2,217	

Zdroj: vlastný výskum

V kontexte celkového skóre pozitívneho prežívania v rámci komponentu subjektívnej pohody je na základe hodnoty uvedenej v Tabuľke 2 zjavné, že u adolescentov (3,636) je štatistická významnosť rozdielu vyššia v prežívaní pozitívnych emócií na rozdiel od pubescentov, kde výsledná hodnota bola o niečo nižšia (3,503). Vyhľadávanie intenzívnych zážitkov, zaujímavých chvíľ vo svojom živote je psychologický konštrukt, ktorý odzrkadľuje tendenciu vyhľadávať rôzne nové, intenzívne pocity a skúsenosti, čo ukazujú aj výsledky, v ktorých pubescenti (3,382) a adolescenti (3,682) môžeme interpretovať ako výrazné hľadanie intenzívnych zážitkov u oboch vekových skupín.

Kvalita života v sebe zahŕňa atribúty subjektívnej pohody ako radosť zo života, pocit šťastia, cítiť sa v živote dobre, pocit, že v živote je veľa krásy a dobra sa používajú nielen v kontexte subjektívnej pohody, ale aj emocionálnych stavov. Priemerná hodnota pocitu šťastia bola u pubescentov (3,765) a u adolescentov (3,636), rovnako aj životnej spokojnosti. Na základe zistení môžeme skonštatovať, že v priemere odpovedali respondenti na otázky o pocite šťastia a spokojnosti možnosťou skoro celý čas som sa tak cítil. Zároveň udávajú vyššiu mieru sebaúcty, resp. radosť zo svojho výkonu, kde výrazne vyššia hodnota bola u adolescentov (3,636), zatiaľ čo u pubescentov bola hodnota (3,088), čo môže byť spôsobené, že adolescenti už majú tendenciu vytvárať si pozitívny vzťah k sebe samému. Samotné sebaapodceňovanie spôsobuje, že pubescenti nie sú si ešte vedomí svojej hodnoty, jedinečnosti a primárne sa zameriavajú aj na odstraňovanie svojich nedostatkov, čo vedie vo veľkej miere skôr k pocitom sklamaní a depresii, ako k pocitom pozitívnej nálady a radosti zo svojho výkonu, či pozitívneho vnímania svojej budúcnosti. Prežívanie jednotlivých pozitívnych emócií je pomerne vyrovnané a ich celkové skóre je u pubescentov (63,05) a v prípade adolescentov (65,45), čo v konečnom dôsledku môžeme zhodnotiť, že obe výskumné vzorky prežívajú vo

výraznej miere pozitívne emócie, čo môže súvisieť s množstvom príležitostí ako aj zameraním sa na seba.

Integrovanosť medzi sebahodnotením a pozitívnou afektivitou adolescentov potvrdila aj Stanculescu (2012), ktorá vo svojej štúdie preukázala, že s rastúcim self-konceptom rastie aj frekvencia prežívania pozitívnych emócií. Celkovo pozitívne emócie fungujú ako efektívny nástroj pre regulovanie negatívnych emócií, a podieľajú sa na vytváraní individuálnych, intelektuálnych, fyzických, sociálnych zdrojov, čo znamená, že je nevyhnutné pestovať pozitívne emócie ako dôležité prostriedky na dosiahnutie psychického rastu a duševnej pohody jedinca (Lobotková- Tomšík, 2016).

Podľa Forgearda a Seligmana (2012) vo výraznej miere osobnostnú črtu adolescenta ovplyvňuje ako sám jedinca vníma samého seba i svoje okolie, ako dokáže reflektovať získané informácie a následne ich aplikovať vo svojom živote. Silný kognitívny konštrukt, ktorý modifikuje jedincovu percepciu sveta a ovplyvňuje jeho adaptáciu sa na prostredie predstavuje optimizmus, ktorý sa stáva aj z jedným z ústredných bodov intervencie zameraných na subjektívnu pohodu.

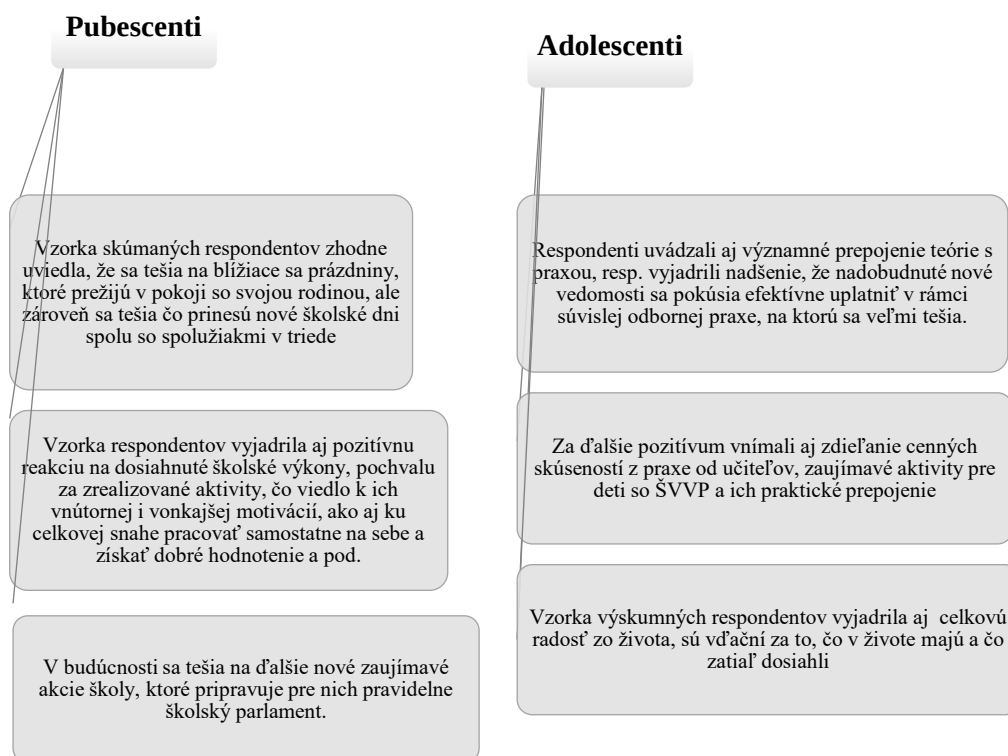
Tabuľka 2 Celkové skóre pozitívneho prežívania emócií

	PUBESCENTI	ADOLESCENTI
Skóre pozitívneho cítenia	3,503	3,636
CELKOVÉ SKÓRE	3,57	

Zdroj: vlastný výskum

Posledné dve položky v dotazníku boli otvoreného charakteru, respondenti uvádzali konkrétne odpovede. Po analýze jednotlivých odpovedí sme zrealizovali obsahovú analýzu, na základe ktorej sme vytvorili tieto kategórie najčastejšie sa vyskytujúcich odpovedí, ktoré nám zároveň poslúžia k identifikovaniu pozitívneho prežívania emócií u zvolenej výskumnej vzorke.

Obrázok 2 Obsahová analýza zameraná na pozitívne emocionálne prežívanie



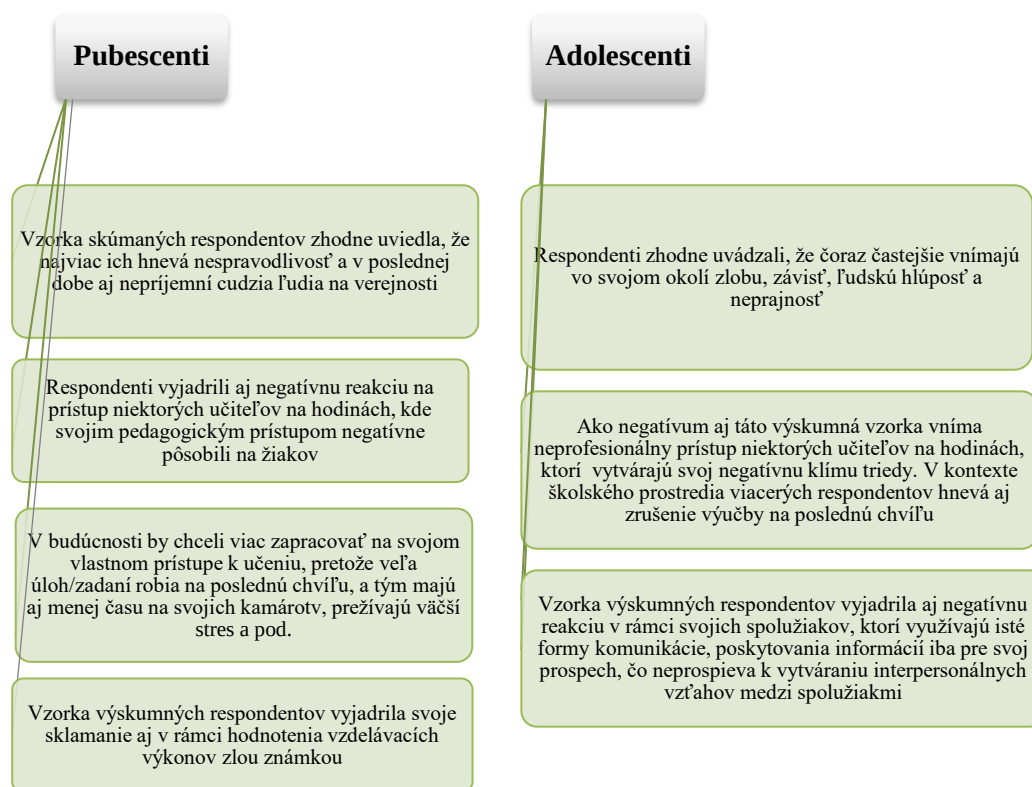
Zdroj: vlastný výskum

V komplexnom šetrení obsahovej analýzy možno uviesť aj istý vnímateľný rozdiel medzi pubescentami a adolescentami vo vnímaní školského prostredia, kde pre pubescentov je škola skôr miestom nielen nadobúdania nových poznatkov, ale prostredím, kde môžu nadväzovať reálny kontakt so svojimi spolužiakmi, aktívne sa zapájať do rôznych akcií, ktoré pre nich pravidelne pripravuje školský parlament. Naopak pre adolescentov je škola podnecujúcim priestorom, v rámci ktorého získavajú nové informácie prepájané do praktických ukážok a reálnymi zručnosťami v praxi, čo má výrazný pozitívny vplyv na ich priamu participáciu v pedagogickej praxi, preto aj ich odpovede boli skôr zamerané na priamu činnosť s deťmi so ŠVVP, čo možno deklarovať tým, že niektorí adolescenti sú vo vyššej miere viac stotožnení s daným odborom a v budúcnosti chcú vykonávať danú profesiu.

Nakoľko v poslednej položke nás zaujímalo, čo zapojených respondentov najviac v poslednej dobe sklamalo, prípadne nahnevalo. Pokúsili sme sa vytvoriť kategórie najčastejšie

sa opakujúcich odpovedí, ktoré slúžia zároveň aj ako atribút k identifikovaniu negatívneho prežívania emócií u zvolenej výskumnej vzorky.

Obrázok 3 Obsahová analýza zameraná na pozitívne emocionálne prežívanie



Zdroj: vlastný výskum

Vychádzajúc z našich výskumných zistení chceme poukázať na výskum od Paškovej a Valihorovej (2020), ktoré sa snažili zistiť najčastejšie zdroje záťaže adolescentov, vzťah medzi zvládaním záťaže a ich sebahodnotením. Výskum prebiehal na Stredných odborných školách pedagogických v Čadci, Trenčíne a Turčianskych Tepliciach a výsledky obsahovej analýzy preukázali, že najčastejšou záťažovou situáciou je časový stres, problémy prameniace z osobnosti učiteľa, výstup na praxi, ktorý tvorí špecifickú formu záťaže u žiakov a ich odborná sebareprezentácia.

Aj v rámci nášho výskumu sme si vedomí aj niekoľkých limitov. Prvým z nich je nízka početnosť výskumnej vzorky a jej výber nemožno zovšeobecniť na celú pubescentnú a adolescentnú populáciu, ale získané výsledky by mohli byť incentívou pre možný výskum,

v ktorom by sa komparoval vzťah prežívaných pozitívnych a negatívnych emócií s ich psychickým a fyzickým zdravím, prípadne skúmanie a porovnanie subjektívnej pohody adolescentov na rôznych typoch škôl (stredné a vysoké školy) Ako ďalší limit výskumu možno vnímať aj zber dát, ktorý prebiehal cez školskú platformu Edupage prostredníctvom elektronickej pošty, čo mohlo mať vplyv na získané dáta a výsledky výskumu, pretože respondenti vyplňali dotazník nielen v školskom, ale aj v domácom prostredí.

Záver

V príspevku modifikujeme subjektívnu pohodu ako nevyhnutný indikátor pri dosahovaní školských výsledkov u žiakov stredných odborných škôl. Subjektívna pohoda reflektuje mieru v akej jedinec prijíma seba samého, osobnostne rastie, nadväzuje sociálne vzťahy a celkovo dáva svojmu životu zmysel, preto svoju pozornosť pri skúmaní duševného zdravia žiakov stredných odborných škôl sme zamerali aj na identifikáciu kauzálnych vzťahov, prežívanie pozitívnych a negatívnych emócií.

Summary: Subjective well-being in adolescents represents a multidimensional concept encompassing an individual's reflective assessment of their emotional, psychological, and social state. During adolescence, it is primarily shaped by intrapsychic factors, including emotional intelligence and regulation, self-confidence, self-evaluation, and a sense of autonomous development. Interpersonal relationships also play a crucial role, having a profound and sensitive impact on the adolescent's personality. Our research, based on content analysis, revealed that reduced levels of subjective well-being among secondary school adolescents are primarily attributed to stress, workload, and the teaching methods employed in the educational environment. Additionally, the lack of an optimal classroom climate fostered by teachers further contributes to diminished well-being. It is also worth noting the broader critical perspective emerging around the negative influence of behaviors not only in the school environment, such as peer interactions, but also within society at large. Issues such as mutual hostility, inappropriate communication, and the perception of anger and dissatisfaction are increasingly resonating as significant factors affecting adolescent well-being.

Literatúra:

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In Furnham, A. (2016). The relationship between cognitive ability, emotional intelligence and creativity. *Psychology*, 7(2), 193–197. ISSN 2152-7199.

Carvalho da Silva, I. (2023). Emotional intelligence: The ability model. [online]. [cit. 2024-11-12]. Dostupné na: <https://www.linkedin.com/pulse/emotional-intelligence-ability-model-ivo-carvalho-da-silva-bsc-rn>

Drankulincová, Z. et al. (2023). *Psychológia zdravia*. Košice: Ústav psychológie zdravia a metodológie výskumu, Lekárska fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. ISBN 978-80-574-0241-1.

Fabik, D. (2017). Comparison of emotional intelligence of students enrolled in special educational program for intellectually gifted pupils and pupils of the ordinary. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 6(1), 3–11. ISSN 1339-9055.

Foglová, L., & Tomšík, R. (2017). Motívy k učeniu a self-efficacy ako prediktory školskej úspešnosti. In *PhD Existence 2017: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech – Sborník odborných příspěvků* (s. 132–140). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-244-5174-9.

Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků: Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-115-8.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. In Winter, T. (2024). *In a nutshell: Emotional intelligence (Goleman model)*. [online]. [cit. 2024-11-12]. Dostupné na: <https://blog.hptbydts.com/in-a-nutshell-emotional-intelligence-goleman-model>

Gómez-López, M. et al. (2019). Psychological well-being during adolescence: Stability and association with romantic relationships. *Frontiers in Psychology*, 10(2), 1–12. ISSN 1664-1078.

Hvozdík, J. (2017). *Základy školskej psychológie*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. ISBN 978-80-8152-505-6.

Chico Librán, E. (2006). Personality dimensions and subjective well-being. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 38–44. ISSN 1138-7416.

Janovská, A., & Orosová, R. (2015). Osobnostné a interpersonálne faktory spokojnosti s prácou a pohody učiteľov. *Edukácia*, 1(2), 94–102. ISSN 1339-8725.

- Jovanović, J., Gašević, D., Dawson, S., Pardo, A., & Mirriahi, N. (2017). Learning analytics to unveil learning strategies in a flipped classroom. *The Internet and Higher Education*, 33, 74–85. ISSN 1873-5525.
- Lobotková, A., & Tomšík, R. (2016). Medzipohlavné rozdiely žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania v oblasti emocionálneho prežívania vyučovacej hodiny. *Pedagogika*, 7(3), 191–203. ISSN 0031-3815.
- Matthews, G., Zeider, M., & Roberts, R. D. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215–231. ISSN 1532-6985.
- Pašková, L., & Valihorová, M. (2020). Sebahodnotenie a zvládanie záťaže u adolescentov študujúcich na stredných odborných školách pedagogických. *Psychologie a její kontexty*, 11(1), 27–37. ISSN 1805-9023.
- Pašková, L. (2010). Vzťah telesnej aktivity a subjektívnej pohody u študentov. *The Scientific Journal for Kinanthropology*, 2(1), 77–82. ISSN 1213-2101.
- Petrides, K. V. (2009). Trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). In Kaliská, L., & Nábělkova, E. (2015). *Psychometrické vlastnosti a slovenské normy dotazníkov črtovej emocionálnej inteligencie pre deti, adolescentov a dospelých* (s. 191). Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-0940-6.
- Rapsová, L., & Zimanová, R. (2022). Vplyv sociálno-psychologického výcviku na rozvoj faktorov črtovej emocionálnej inteligencie. *Prohuman*. [online]. [cit. 2024-02-12]. Dostupné na: <https://www.prohuman.sk/psychologia/vplyv-socialno-psychologickeho-vycviku-na-rozvoj-faktorov-crtovej-emocionalnej-inteligencie> ISSN 1338-1415.
- Rodriguez Muñoz, A., & Vergel Sanz, A. I. (2013). Happiness and well-being at work: A special issue introduction. *Journal of Work and Organizational*, 29(3), 95–97. ISSN 2002-2867.
- Røysamb, E., & Nes, R. B. (2018). The genetics of well-being. *Scientific Reports*, 17(8), 12298. ISSN 2045-2322.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Stănculescu, E. (2012). The self-conscious emotion of pride as mediator between self-esteem and positive affect. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 33(1), 263–267. ISSN 1877-0428.
- Szobiová, E. (2016). *Tvorivosť – poznávanie tajomstiev*. Praha: Aleš Čeněk. ISBN 978-80-73806-13-2-6.

Šlosár, D. (2020). *Riziko ako sociálna kategória v období adolescencie*. Košice: Katedra sociálnej práce, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach. ISBN 978-80-8152-899-6.

Van den Berg, P., & Pitariu, H. (2005). The relationship between personality and well-being during societal change. *Intercultural Education*, 39(1), 229–234. ISSN 1467-5986.

Výrost, J., Bičejová, M., & Očkajová, M. (2014). Prediktory subjektívnej a psychologickej pohody zamestnaných žien – matiek maloletých detí. *Psychologie pro praxi*, 31(3–4), 33–46. ISSN 1803-8670.

Wharamová, J. (2013). *Emocionálna inteligencia*. Bratislava: Príroda. ISBN 978-80-07-02151-8.

Kontakt:

doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

Vysoká škola DTI,

Katedra školskej pedagogiky a psychológie,

Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

E - mail: gersicova@dti.sk

Mgr. Beáta Mačová

Vysoká škola DTI,

Katedra školskej pedagogiky a psychológie,

Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

E - mail: macova@dti.sk

PaedDr. Mgr. Martina Masáriková

Vysoká škola DTI,

Katedra školskej pedagogiky a psychológie,

Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

E - mail: masarikova@dti.sk

PODPORA ŽIAKOV S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Loreta Hakszerová, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia teoretického charakteru sa zaoberá edukáciou žiakov s poruchou autistického spektra a ich podporou v školskom prostredí. Edukácia žiakov s autizmom alebo inými pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia alebo aj s mentálnym postihnutím je čoraz aktuálnejšia téma, keďže podľa monitorovania výskytu autizmu prevalencia ochorenia stúpa čoraz viac. Bližšie sme sa venovali dvom vybraným prístupom, ABA terapii a programu TEACCH. Predpokladáme, že zavedením poznatkov z oblasti ABA terapie, programu TEACCH a prvkov praktickej behaviorálnej analýzy by sa mohol zlepšiť výchovno- vzdelávací proces žiakov s poruchou autistického spektra.

Kľúčové slová: autizmus, poruchy autistického spektra, edukácia žiakov s autizmom, ABA terapia, program TEACCH

Úvod

“Poruchy autistického spektra sú neurovývinové poruchy charakterizované pretrvávajúcim poškodením v oblasti sociálnej interakcie a komunikácie a prítomnosťou obmedzených stereotypných vzorcov správania, záujmov alebo aktivít” ako to uvádza D.Ostatníková a H. Celušáková (2022). Porucha autistického spektra má veľmi heterogénnu symptomatológiu s rôznym stupňom poškodenia a prejavmi.

Podľa monitorovania výskytu autizmu v USA u detí vo veku 8 rokov prevalencia ochorenia stúpa (WHO, 2023):

- rok 1975: 1 dieťa z 5000
- rok 2012: 1 zo 68 detí
- rok 2020: 1 z 54 detí
- rok 2021: 1 zo 44 detí
- rok 2023: 1 z 36 detí.

Od výsledkov analýz očakávame, že sa postupne zníži vek, v ktorom sa stanoví diagnóza poruchy autistického spektra, pretože aj podľa najnovších dát sa diagnostikujú deti až po 4 roku veku, hoci je možné stanoviť diagnózu už okolo 2 rokov veku (Prevalence and Characteristics

of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years- Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sittes, United States, 2020). Vek dieťaťa je veľmi dôležitý preto, lebo včasná intervencia vedie k priaznivej prognóze vývinu detí s poruchou autistického spektra. Ďalej je to dôležité preto, lebo keď deti s touto poruchou nie sú zmonitorované a diagnostikované už v detskom veku, tak sa hlavne vo veku puberty dostávajú do veľmi vážnych stavov a častokrát získavajú iné diagnózy podľa aktuálneho stavu, tým pádom im nie je poskytovaná adekvátne pomoc a podpora. Z praxe sú to veľakrát dievčatá s poruchou autistického spektra, ktorým je diagnostikovaná na základe aktuálneho stavu depresia, iné poruchy osobnosti s prvkami schizofrénie až schizofrénia a napriek tomu, že sa nastaví liečba a terapia uvedených porúch, tak prognóza stavu sa nebude zlepšovať, pretože príčina je chybné identifikovaná. Na Slovensku sa prevalencia nemonitoruje systematicky, ale je predpoklad, že bude zodpovedať výsledkom z iných krajín, pretože dopyt po kvalitnej diagnostike poruchy autistického spektra a intervencii diagnostikovaných jedincov narastá.

Príčiny narastajúcej prevalence nie sú jednoznačné. Môžu to byť osвета, diagnostika a scitlivenie na príznaky, zmeny v chápaní diagnózy, prostredie, vyšší vek rodičov a reprodukcia kandidátnych génov.

Klasifikačné systémy porúch autistického spektra sa stále menia podľa skúseností z praxe. DSM-5 priniesol veľký prelom v pohľade na poruchu a všetky spojil do jedného celku, poruchy autistického spektra (PAS) a prestalo sa rozlišovať medzi jednotlivými diagnózami. Triáda deficitov sa zredukovala iba na diádu, ktorá v sebe zahŕňa deficit v oblasti sociálnej komunikácie a sociálnej interakcie ako jeden prepojený faktor a medzi stereotypné vzorce správania sa pridala hypo- alebo hyper- reaktivita na zmyslové podnety či prítomnosť na nezvyčajné záujmy o senzorické aspekty prostredia. V DSM-5 sa špecifikuje porucha autistického spektra s poruchou reči alebo intelektu s poruchou správania, alebo s genetickým či neurovývinovým ochorením s prihliadnutím na to, ako dokáže jedinec s PAS fungovať v rôznych oblastiach života. Sú 3 stupne miery postihnutia a odkázanosti na pomoc a podporu. MKCH-10 rozlišuje diagnózy:

- F 84.0 Detský autizmus
- F 84.1 Atypický autizmus
- F 84.2 Rettov syndróm
- F 84.3 Iné dezintegratívne poruchy

- F 84.4 Hyperaktívna porucha spojená s duševnou zaostalosťou a so stereotypnými pohybmi
- F 84.5 Aspergerov syndróm (D. Ostatníková, H. Celušáková, 2022).

MKCH-11 zverejnila Svetová zdravotná organizácia ako novú revíziu klasifikácie chorôb v roku 2018, v ktorom sa už nerozlišuje medzi jednotlivými diagnózami, ale spadajú pod poruchy autistického spektra s možnými špecifickými pretrvávajúcimi deficitmi (WHO, 2019). Pre podmienky Slovenskej republiky je už vydaná preložená pracovná verzia MKCH-11 a predpokladané vydanie by malo byť v roku 2025 (NCZI, 2024).

Aby sa určila diagnóza poruchy autistického spektra, je potrebná kombinácia vyšetrení, ktorá sa skladá z priameho pozorovania správania jedinca (dieťa/ dospelý) a podrobný rozhovor (rodič/ opatrovateľ). Na pozorovanie správania slúži štandardizované vyšetrenie oblasti komunikácie, sociálnej interakcie, hry, stereotypných a repetitívnych vzorcov správania vyšetrením Autism Diagnostic Observation Schedule- second version (ADOS-2), čiže Diagnostika a hodnotenie porúch autistického spektra (Lord, 2014). Ďalej sa používa dotazník Autism diagnostic interview- revised (ADI-R), čo je Dotazník na diagnostiku autizmu (Rutter, 2003). ADOS-2 a ADI-R sa považujú celosvetovo za štandard diagnostiky poruchy autistického spektra a majú v priemere 87% špecifickosť a 85% senzitivitu s kritériami, ktoré sú uvedené v MKCH-10 (Randall, 2018).

Edukácia žiakov s autizmom alebo inými pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia

Hlavným cieľom vzdelávania žiakov s autizmom alebo inými pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia je získať kombinácie vedomostí, spôsobilostí, skúseností a postojov na takej úrovni, ktorú je možné dosiahnuť vzhľadom na ich stav s najvyššou možnou mierou integrácie do spoločnosti.

Žiaci môžu byť vzdelávaní:

- v základných školách pre žiakov s autizmom
- v špeciálnych triedach pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (bez mentálneho postihnutia) základnej školy,
- v triedach základnej školy spolu s inými žiakmi, t. j. v školskej integrácii (podľa 94 ods. 1 zákona č. 245/2008 Z. z.).

Špecifiká vzdelávania

Na primárnom stupni vzdelávania sú do vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia zaradené špecifické predmety. Tieto predmety sú zamerané na rozvíjanie komunikačných schopností, sociálnych zručností, rozvíjanie grafomotorických zručností a písanie.

Na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania je do vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia zaradený špecifický predmet, ktorý je zameraný na rozvíjanie komunikačných schopností a sociálnych zručností. Vzdelávacia oblasť neobsahuje druhý cudzí jazyk, vzhľadom na charakter postihnutia, je ale možnosť ho zaviesť v 6. až 9. ročníku v rámci školského vzdelávacieho programu ako voliteľnú hodinu na základe odporúčania centra špeciálno-pedagogického poradenstva. Vzdelávanie žiakov má individuálny charakter. Výchova a vzdelávanie žiakov s autizmom a inými pervazívnymi vývinovými poruchami sa uskutočňuje podľa individuálneho vzdelávacieho programu žiaka, ktorý vypracúva škola v spolupráci so zariadením výchovnej prevencie a poradenstva. Vzdelávacie štandardy pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia sú rovnaké ako pre žiakov bežných škôl.

Edukácia žiakov s autizmom alebo inými pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím

Primárna úroveň výchovy a vzdelávania zahŕňa najnižšie požiadavky z hľadiska obsahu učiva. Vzhľadom na autizmus alebo ďalšie pervazívne vývinové poruchy sa voľba obsahu vzdelávania nemôže riadiť diagnostikovaným stupňom mentálneho postihnutia žiaka, ale pedagóg zvolí vhodnú úroveň, ktorú je na základe individuálneho stavu schopný žiak zvládať. Obsah vzdelávania sa môže líšiť aj na základe jednotlivých vyučovacích predmetov, ako aj postupom času, keď vďaka starostlivosti budú schopnosti dosahovať lepší stupeň ako pri úvodnom diagnostikovaní, alebo ak nastane regresia u žiaka, tak je potrebné úroveň znížiť a upevňovať učivo. Obsah vzdelávania je chápaný ako podklad, ktorý má pedagóg tvorivo rozširovať alebo redukovať podľa aktuálneho individuálneho stavu a potenciálu žiaka. Ak sa nesplní stanovený cieľ vyučovacieho predmetu príslušného ročníka, tak sa podľa potreby v ďalšom ročníku začne neprebratým učivom predošlého ročníka. Z tohto vyplýva, že žiak s autizmom alebo inou pervazívnou vývinovou poruchou s mentálnym postihnutím môže posledný ročník školskej dochádzky ukončiť aj učivom nižšieho ročníka. Vzdelávanie žiaka sa v závislosti od jeho

zdravotného stavu môže v bežnej alebo špeciálnej základnej škole predĺžiť až do konca školského roku, v ktorom žiak dovŕši 18 rokov (22 ods. 3 zákona č. 245/2008 Z. z.).

ABA terapia

ABA je aplikovaná behaviorálna analýza, čo je vedeckým prístupom na hodnotenie správania a prístup k úpravám správania podložený dlhoročnými výskumami a analýzami. ABA sa zameriava na zlepšenie sociálne významného správania na zmysluplnú úroveň, pričom vychádza z princípov ovplyvňovania správania. Sem patrí napríklad pozitívne posilnenie správania a vyhasínanie (t.j. ak sa správanie neposilní a nepodporuje, tak sa postupne vytratí), systematické používanie stratégií zmien správania vychádzajúce zo zásad, práca s prejavmi správania, ktoré môžeme pozorovať a merať s úsilím dosiahnuť výsledky, ktoré budú pretrvávať aj po ukončení programu ABA. Správanie, na ktoré sa ABA terapia zameriava je sociálne významné a jeho cieľom je zlepšiť kvalitu života jedinca, ako aj ďalších členov, ktorí s ním žijú v spoločnej domácnosti (Johnson, 2020). Za sociálne významné správanie sa pokladá typ správania, ktoré má dopad na sociálne schopnosti, komunikáciu a učenie jedinca. Ako príklad možno uviesť ak malé dieťa trávi hodiny denne tým, že pobehuje dookola v miestnosti, čo je nežiaduce správanie, ktoré treba zmeniť, pretože v školskej inštitúcii musí vydržať sedieť istý čas, dávať pozor a podávať výkon. V tomto prípade sa ABA terapia použije ako nástroj na zníženie miery nežiaduceho sociálne významného správania. Pobehovanie je potrebné znížiť na pár minút denne, aby to neovplyvňovalo jeho kvalitu života. ABA terapia sa používa aj na zvyšovanie miery žiaduceho sociálne významného správania (Richman, 2008). Napríklad môžeme naučiť dieťa s poruchou autistického spektra porozumieť tomu čo je vreckové a že sa dostáva za to, ak je správne splnená istá úloha tak, že dostane úlohu: každý večer o 17:45 zazvoní budík a pokyn znie: „musíš prestrieť stôl pre rodinu.“ Je potrebná postupnosť. Prvý týždeň dostane dieťa fotografiu prestretého stola pre jedného s presným počtom a umiestnením príborov a tanierov. Toto bude trénovať celý týždeň tak, že prípadné chyby je potrebné okamžite opraviť a odstrániť. Keď úlohu splní, dostane odmenu, vreckové, hneď. Druhý týždeň dostane fotografiu a bude trénovať prestieranie pre dvoch. Toto bude pokračovať až kým nezvládne celú úlohu. Postupne sa ukazuje fotografia menej často, až kým úlohu zvládne bez pomoci.

Program TEACCH

Program TEACCH je veľmi rozšírený a používa sa pri práci s autistami. Program vznikol v roku 1966 v Severnej Karolíne v USA. Na Slovensku sa implementoval do štátneho vzdelávacieho programu pre žiakov s poruchou autistického spektra alebo inou pervazívnou vývinovou poruchou.

Program kladie dôraz na tzv. štrukturalizáciu a vizualizáciu (Mesibov, Shea, 2009).

- Štrukturalizácia: organizovanie a usporiadanie prostredia a času. Takto sa stávajú prehľadnými a vedľa ľahšie porozumieť situácii.
- Vizualizácia: slovný pokyn sa dopĺňa vizuálnym materiálom, čo môže byť napr. názorná ukážka, obrázkový materiál či pomôcka, ktorá uľahčí porozumenie.

Hlavné prvky metódy štrukturalizácie a vizualizácie:

- štruktúrované prostredie: predstavuje fyzické usporiadanie priestoru. Priestor by mal mať jasné členenie na základe jeho účelu, napr. aby bol zvlášť ohraničený priestor na prácu a zvlášť priestor na hru.
- časový plán: organizácia času v podobe rozvrhu, denného režimu, harmonogramu a pod., teda presne naplánovaný čas, kedy sa čo bude diať a v akom poradí.
- vizuálne pomôcky: názorné pomôcky, ako obrázky, fotky, predmety. Názorné pomôcky sa využívajú tak, že keď vyslovím slovo lopta, čo po vyslovení pre autistu akoby prestalo existovať a zároveň ukážem loptu na obrázku, alebo reálnu loptu, ktorá sa dá chytiť a je trvácna, tak sa informácia zachová.

Často sa využívajú karty:

- volacie: označujú účel priestoru
- režimové: označujú aktivitu a majú 4 úrovne – predmetná, obrázková, obrázkovo-slovná, slovná
- komunikačné karty: pomáhajú ak má žiak problémy v rečovom prejave.

Používajú sa na vytvorenie fungujúceho spôsobu vyjadrovania vlastných potrieb, ktoré sa tak vedľa uspokojiť a môže to znížiť prejavy problémového správania z frustrácie z neschopnosti komunikovať. Majú 4 úrovne rovnako ako režimové karty.

- pravidelnosť: spôsob vykonávania úloh, ktorý je možné použiť v rôznych situáciách. Napr. "krabicové úlohy"- každá krabica predstavuje určitú úlohu a v krabici sú

umiestnené pomôcky k danej úlohe a krabice sa vyberajú pravidelne v poradí zľava doprava.

Keď prispôbujeme žiakom prostredie, tak pomôžeme ich adaptácii a zvýšime schopnosť orientácie v prostredí, riešenia situácií a uspokojenia potrieb.

Potrebný je individuálny prístup pri vytváraní výchovno-vzdelávacieho programu. V minulosti mali odborníci názor, že žiaci s poruchou autistického spektra nie sú otestovateľní, ale v systéme TEACCH sa dospelo k záveru, že existuje spôsob ako neformálne aj formálne ohodnotiť žiakov pri zostavovaní individuálneho vzdelávacieho programu. Empirický výskum vyvinul celý rad formálnych návodov, medzi ktoré patrí napr. CARS – Childhood Autism Rating Scale – Škála detského autistického správania (vypracoval ju E. Schopler a kol.). Škála pomáha pri vyšetrení autizmu na základe systematického pozorovania. Je to doplnujúce vyšetrenie k ADOS-2 a ADI-R pre vytvorenie individuálneho hodnotenia, pomocou ktorého dokážeme vypracovať optimálny individuálny vzdelávací program pre žiaka. Na tento účel bol zostavený PEP (Psychoeducational Profile, Psychoedukačný profil). PEP charakterizuje dieťa aj vo všetkých ďalších kritériách, nielen v tých, ktoré sú dôležité pre stanovenie diagnózy. Je určený pre deti predškolského veku. Ďalej bol rozšírený aj do oblasti vzdelávania adolescentov a dospelých AAPEP – Adolescent and Adult Psychoeducational Profile. Cieľom individuálneho hodnotenia jedinca je nájsť aj pre dospelých klientov najvhodnejšie pracovné zaradenie a najoptimálnejšie životné podmienky. Program TEACCH sa zameriava na zisťovanie zručností, ktoré žiak má aspoň do istej miery a tie zručnosti možno hneď rozvíjať. Pokroky žiaka je potrebné hodnotiť v pravidelných intervaloch. Nemôžeme však zabudnúť na to, že pre dosiahnutie priaznivého progresu je dôležité, aby boli naučené techniky implementované aj do domáceho prostredia žiaka. Program TEACCH využíva aj prvky kognitívnej a behaviorálnej terapie. Východiskom prístupu je, že každé problémové správanie má svoju príčinu. Napríklad agresivita alebo problémy so spánkom môžu byť spôsobené ťažkosťami v komunikácii, snahou získať pozornosť a podobne. Problémové správanie má viditeľnú formu správania (napr. hryzenie) a neviditeľnú formu (frustrácia z komunikačných bariér). Z uvedeného dôvodu je potrebné rozpoznať príčiny problémového správania a podľa toho voliť adekvátny spôsob riešenia a eliminácie.

- Štruktúrované učenie: empirickým výskumom sa potvrdilo, že deti s poruchou autistického spektra dosahujú lepší prospech v štruktúrovanom prostredí a podľa

úrovne vývinu existujú individuálne rozdiely v reakcii na štruktúrované podmienky. Deti, ktoré sú na nižšej vývinovej úrovni majú väčší prospech zo štrukturalizácie ako deti na vyššej úrovni. Základom programu TEACCH je využitie štruktúrovaného vyučovania ktoré je vlastne intervenčnou stratégiou. Bez rozdielu stupňa vývinu žiaka s poruchou autistického spektra alebo jeho veku sa v triedach osvedčili nasledovné aspekty štruktúry: fyzická organizácia, časový harmonogram, individuálny prístup k žiakovi a rutina. Štruktúrované učenie je dôležitá časť programu, aby sa rozvíjali zručnosti, schopnosti a problémy správania sa zredukovali na minimum.

- Rozširovanie schopností: Najprv je potrebné rozlíšiť medzi schopnosťami, ktoré sa u žiaka s poruchou autistického spektra objavujú do istej miery a ktoré môžu byť hneď rozvíjané a medzi prekonávanými problémami, ktoré nie je možné riešiť hneď a treba na ne nechať pôsobiť štrukturalizáciu prostredia. Schopnosti, ktoré sú prítomné alebo sa práve začínajú objavovať je potrebné podporiť a posilniť adekvátne zvolenými motivačnými činiteľmi. Rozvíjanie schopností pozitívne ovplyvňuje správanie žiaka s poruchou autistického spektra. Rodičia uviedli, že práve táto časť programu najlepšie pomáha prognóze sociálnych vzťahov, motoriky, sebaobsluhy a komunikácie
- Kognitívna a behaviorálna terapia: Terapia je určená primárne na ovplyvňovanie a zvládanie problémového správania žiaka. Východiskom je predpoklad, že každé nevhodné, problémové správanie má príčiny, ktoré môžeme odhaliť a vysvetliť, ak pozorujeme prejav žiaka s poruchou autistického spektra analyzovaním celej situácie. Pri pôsobení na špecifické deficity v správaní detí s PAS sú aplikované princípy učenia, ktoré ovplyvňujú intenzitu žiaduceho správania. Na ovplyvňovanie behaviorálnych deficitov sa využívajú princípy, ktoré zvyšujú intenzitu cieľového správania. Väčšina behaviorálnych techník sa zameriava skôr na následky nežiaduceho správania. Behaviorálna modifikácia vychádza z princípu podmieňovania. Východiskom je skutočnosť, že nepríjemný následok (trest) eliminuje nežiaduce správanie a potvrdzuje žiaduce správanie. Behaviorálna modifikácia sa neskôr zameriava hlavne na pozitívne metódy, pri ktorých sa žiak s PAS pomocou systémového odmeňovania učí komunikovať a vytvára si správne návyky.
- Generalistický výchovný model: Pri použití tohto princípu je potrebné, aby personál, ktorý sa venuje výchove detí s poruchou autistického spektra, mal všestrannú znalosť rozsahu problematiky. Prakticky to znamená, že vyškolení profesionáli vedia zvládnuť

celý rad problémov, ktoré sa môžu vyskytnúť pri poruchách autistického spektra, a tým sa rieši problém úzkej špecializácie. Všestranný výchovný model redukuje nežiaduce konsekvencie špecializácie. Umožňuje personálu pozerať sa na dieťa s poruchou autistického spektra z pohľadu rodičov a spolupracovať s nimi. Zvyšuje to mieru pocitu zodpovednosti personálu a zlepšuje schopnosť personálu vhodnejšie využívať konzultácie s inými odborníkmi. Môžeme vlastne povedať, že program TEACCH má multidisciplinárny prístup (spracované podľa Mesibov, Shea, 2009).

V súvislosti s rodinou a dieťaťom s poruchou autistického spektra by bolo podľa prieskumu Mikurčíkovej a Ivánkovej (2018) potrebné podporiť oblasť služieb diagnostiky a poradenstva, poradenstva pre rodičov a rodiny, sprostredkovanie informácií medzi odborníkmi a rodinou, edukácie rodičov v oblasti porúch autistického spektra, v programe TEACCH a zabezpečenia optimálnej štruktúrovanej podpory v domácom prostredí. Vysoké kladenie dôrazu na systematické a nepretržité dodržiavanie pravidelnosti a rutiny v časovom pláne, fyzickú organizáciu prostredia a vizuálnu štrukturalizáciu prostredia môžu prípadne aj obmedziť rozvoj komunikačnej a sociálnej interakcie v prirodzených aj inkluzívnych podmienkach a môžu vyvolať zvýšenú mieru výskytu stereotypného správania sa a lipnutia na rutine žiakov s poruchou autistického spektra. Ak sa naruší štruktúra a rutina, tak môže dôjsť k zvyšovaniu miery výskytu problémového správania, ako napríklad agresívneho správania, sebapoškodzovania a podobne. Z tohto dôvodu je potrebné sa zameriavať na také prístupy a edukáciu rodičov pri výchove detí s PAS v domácom prostredí, ktoré sa zameriavajú na naučenie funkčného správania, rozvoj sociálnej interakcie a komunikácie. Viac ako polovica respondentov uvádzala potrebu rozšírenia možností edukácie v aplikovanej behaviorálnej analýze, na poskytovanie rôznych druhov terapií a možnosť vzdelávania rodiny v aplikovanej behaviorálnej analýze. Znamená to potreby pre prax, pretože rodina má problémy, ktoré nevie riešiť v oblasti komunikácie, sociálnej interakcie a problémového správania u detí s PAS aj v domácom prostredí. Najpotrebnejšie sa ukázalo rozvíjať oblasť sociálnych zručností a komunikácie, pretože tieto oblasti sú najviac zasiahnuté a najefektívnejšie rozvíjané behaviorálnou intervenciou. Z hľadiska edukácie v špecifických oblastiach najviac respondentov cíti potrebu edukácie v programe TEACCH, všeobecné vzdelávanie v oblasti PAS, komunikácie, PECS, problémového správania, rozvoja sociálnych zručností a aplikovanej behaviorálnej analýze. Málo respondentov implementuje programy v aplikovanej behaviorálnej analýze do edukačného procesu, čoho dôvod môže byť, že na Slovensku je málo

možností vzdelávania aplikovanej behaviorálnej analýzy v akreditovaných univerzitných programoch. V Spojených štátoch amerických sa už desaťročia využíva vo výchovno-vzdelávacom procese žiakov s poruchami autistického spektra aplikovaná behaviorálna analýza (Mikurčíková, Ivanková, 2018).

Záver

Porucha autistického spektra má veľmi heterogénnu symptomatológiu, rôzne stupne poškodenia a prejavy, čo znamená, že jedinci s PAS potrebujú individuálny prístup aj v školskom prostredí aj v domácom prostredí. Rozsah a kvalitu podpory žiakov s poruchami autistického spektra v školskom prostredí ovplyvňujú viaceré faktory. Je dôležité používať vedecky overené stratégie, ktoré by mohli viesť k efektívnej edukácii žiakov s poruchami autistického spektra. Za vedecky overené prístupy vo vzdelávaní žiakov s poruchami autistického spektra považujeme najmä behaviorálne prístupy, ktoré majú východisko v aplikovanej behaviorálnej analýze. V roku 1975 bolo 1 dieťa z 500 vo veku 8 rokov diagnostikované poruchou autistického spektra a v roku 2023 už 1 z 36 detí, čo poukazuje na veľmi prudký nárast výskytu tejto poruchy, čo znamená, že v školskom prostredí v rámci inklúzie ich bude pribúdať čoraz viac, a preto by bola veľmi vhodná edukácia rodičov a rovnako aj pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí budú týchto žiakov vzdelávať. Predpokladáme, že zavedením poznatkov z oblasti ABA terapie, programu TEACCH a prvkov praktickej behaviorálnej analýzy by sa mohol zlepšiť výchovno-vzdelávací proces žiakov s poruchou autistického spektra.

Summary: Autism spectrum disorder has a very heterogeneous symptomatology, different degrees of damage and manifestations, which means that individuals with ASD need an individual approach both in the school environment and in the home environment. Several factors affect the scope and quality of support for students with autism spectrum disorders in the school environment. It is important to use scientifically proven strategies that could lead to effective education of students with autism spectrum disorders. We consider behavioral approaches, which have their basis in applied behavioral analysis, to be scientifically proven approaches in the education of pupils with autism spectrum disorders. In 1975, 1 child out of 500 at the age of 8 was diagnosed with an autism spectrum disorder, and in 2023 it will be 1 out of 36 children, which indicates a very sharp increase in the incidence of this disorder, which means that there will be more and more of them in the school environment as part of

inclusion, and therefore it would be very appropriate to educate parents as well as pedagogical and professional staff who will educate these students. We assume that introducing knowledge from the field of ABA therapy, the TEACCH program and elements of practical behavioral analysis could improve the educational process of students with autism spectrum disorder.

Literatúra:

Dudová, I., & Hrdlička, M. (2013). Použití diagnostického interview ADI-R a observační metody ADOS v diagnostice autismu. *Československá Psychologie*, 5, 488–495.

Johnson, E. O. (2020). *ABA pro děti s autismem. Otázky a odpovědi*. Praha: Portál.

Lord, C., Gotham, K., et al. (2014). *ADOS-2 Diagnostika a hodnocení poruchy autistického spektra. Příručka*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.

Mesibov, G. B., & Shea, V. (2009). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. In *Springer Science and Business Media*. [online] [cit. 2015-04-05]. Dostupné na: <http://www.interactingwithautism.com/pdf/treating/184.TEACCH%20program%20in%20the%20era%20of%20evidenced%20based.pdf>.

Mikurčíková, L., & Ivanková, S. (2018). Aplikovaná behaviorálna analýza v edukácii žiakov s poruchami autistického spektra. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 7(1), 64. ISSN 2585-7363.

Národné centrum zdravotníckych informácií. (2024). *TS_Slovensko_spolupraci_WHO_pripravilo_narodnu_verziu_MKCH_12072024.pdf*. Dostupné na internete.

Ostatníková, D., Celušáková, H., et al. (2022). Epidemiológia porúch autistického spektra: čo je autizmus a prečo jeho výskyt stúpa? In *Autizmus od A po Z*. Bratislava: IKAR. ISBN 978-80-551-8129-5.

Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years- Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *Surveillance Summaries / March 24, 2023*, 72(2), 1–14.

Randall, M., Egberts, K. J., et al. (2018). Diagnostic tests for autism spectrum disorder (ASD) in preschool children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 7(7), CD009044.

Richman, S. (2008). *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-424-3.

Rutter, M., Couteur, L., et al. (2003). *Autism Diagnostic Interview-Revised*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Školský zákon č. 245/2008 Z. z., § 22, ods. 3. (2008). Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Školský zákon č. 245/2008 Z. z., § 94, ods. 1. (2008). Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

WHO. (2019). ICD-11—International Classification of Diseases 11th Revision. Dostupné na internete:

<https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f437815624>.

WHO. (2023). Autism. Dostupné na internete: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.

Kontakt:

Mgr. Loreta Hakszerová

Súkromná stredná odborná škola ADVENTIM- Magán Szakközépiskola ADVENTIM,

Komenského 1219/1, Dunajská Streda

Tel.: +421918294995

E-mail: loretahakszerova@gmail.com

ELIMINACE KRIMINALITY ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ODBORNÝCH ŠKOL: SLOVENSKÁ PŘÍPADOVÁ STUDIE

Ludvík Juříček, SR - Katarína Pagáčová, SR - Pavel Bartoš, SR,- Olga Vojtěchovská, ČR

Anotace: Tento článek se zabývá problematikou kriminality mezi žáky středních odborných škol na Slovensku, přičemž hlavním cílem je identifikovat vztah mezi teoretickými znalostmi z oblasti práva a praktickými zkušenostmi žáků s protiprávním jednáním. Výzkum analyzuje znalosti žáků v oblasti trestního práva a zkoumá jejich zapojení do preventivních opatření organizovaných zejména Policií Slovenské republiky. Součástí práce je komparace teoretických znalostí a empirických zkušeností s trestnou činností a jejími dopady na společnost. Na základě dotazníkového šetření a vědomostních testů byly zjištěny nedostatky v právní gramotnosti žáků, což vede k nedostatečné schopnosti rozlišovat mezi legálním a nelegálním jednáním. Výsledky naznačují, že současné preventivní programy nejsou dostatečně efektivní a neodpovídají potřebám mladistvých. Výzkum také odhalil, že téměř 26 % respondentů se stalo obětí trestného činu, zatímco 27 % žáků se přiznalo k účasti na protiprávním jednání. Tato zjištění podporují závěr, že je nezbytné posílit preventivní opatření a zvýšit právní povědomí žáků. Doporučení zahrnují posílení spolupráce mezi školami a Policií Slovenské republiky, zlepšení obsahu a realizace preventivních programů a vytvoření podmínek pro systematické vzdělávání v oblasti práva.

Klíčová slova: kriminalita mládeže, prevence kriminality, střední odborné školy, protiprávní chování, Slovensko, preventivní programy.

Úvod

Škola a školní prostředí jako komplexní celek představují po rodině velmi důležitý sekundární výchovný činitel, který zásadně ovlivňuje rozvoj dítěte, a to jak po tělesné, tak psychické (duševní) stránce. Tento proces zahrnuje nejen rozvoj vědomostí a vůle, ale také formování morálních hodnot, které se nesmazatelně otiskují do osobnosti jednotlivce. Významná matematická Shakuntala Devi jednou prohlásila: *„Vzdělání není jen o chození do školy a získávání titulů, ale o rozšiřování znalostí a přijímání životních pravd.“* Zatímco rozvoj vědomostí je zajišťován vzdělávacím systémem, jeho standardy, učebnicemi a pedagogy,

„životní pravdy“ jsou důležitou složkou výchovy, kterou nelze přesně definovat v učebních osnovách, ale přesto je nesmírně důležitá. Patří sem mezilidské vztahy, budování morálních kompetencí, sebeúcty, smysl pro spravedlnost, vzájemný respekt a pocit bezpečí.

Negativní aspekty lidského chování jsou však velmi rozsáhlé a nelze přesně určit jejich šíři a hloubku. Nelze poznat a eliminovat všechny projevy takového chování a jeho důsledky. Proto je nezbytné se v budoucnu zaměřit na vytvoření účinných nástrojů, které by eliminovaly projevy lidské zloby a negativního jednání v co největší možné míře. Důrazné odmítnutí takového jednání a jeho jednoznačné odsouzení musí být ukotveno v právním rámci, který je ve vyspělé demokratické společnosti vnímán jako nežádoucí.

Stejně jako se vyvíjejí a přizpůsobují vzdělávací standardy, měl by se vyvíjet také preventivní program zaměřený na ochranu a eliminaci protiprávního jednání mezi žáky i na žácích. Je důležité zajistit nejen vysokou úroveň znalostí a dovedností, ale také vysoký morální kredit budoucích absolventů středních škol, tedy budoucí pracovní síly, která bude schopná plynule se zapojit do pracovního i běžného života a bude přínosem pro společnost bez negativních zásahů a jejího narušování.

Na základě statistických ukazatelů trestné činnosti na Slovensku je zřejmé, že je nezbytné nejen zvýšit úroveň preventivních opatření na středních odborných školách, ale také je pravidelně aktualizovat, aby účinně eliminovaly trestné činy páchané žáky nebo na nich. Tento příspěvek se proto zaměří na problematiku prevence kriminality, přičemž hlavním nástrojem prevence by měla být samotná střední odborná škola, která funguje jako výchovně-vzdělávací instituce.

Přehled o současném stavu řešené problematiky

Kriminalita mládeže představuje závažný celosvětový problém, jak potvrzují studie autorů jako Fazilov (2024), Polglase a Lambie (2024), Ullman et al. (2024) nebo Caulfield et al. (2023). V kontextu Slovenska tuto problematiku zkoumali například Čonka a Čonková (2015) nebo Záhora a Polák (2023). Existuje bohatá odborná literatura, která se kriminalitou mládeže zabývá nejen ve světě, ale také v Česku a na Slovensku. K těmto zdrojům patří práce Tomčíkové (2012), Oberučé et al. (2016), Firstové (2014), Martínka (2009), Zoubkové (2002), Chromého (2010) a Moravcové et al. (2015). Tito autoři se věnují jak obsahu samotné kriminality, tak i množství teorií, které objasňují příčiny vzniku a existence tohoto fenoménu.

Válková a Kuchta (2012) poukazují na to, že teorie o příčinách kriminality jsou formulovány již od 18. století. V oblasti prevence kriminality mládeže je však odborná literatura podstatně

chudší a často obsahuje obecná doporučení, která se opakují. Důvodem je, že vytvořit skutečně účinný preventivní program je nesmírně složité a jeho účinnost je těžké kontrolovat. Úspěšnost prevence je výsledkem dlouhodobého zkoumání na regionální nebo místní úrovni. Jednoznačně platí, že prevence kriminality by měla být zahájena co nejdříve. Podle Moravcové et al. (2015) je preventivní působení nejefektivnější u osob nízkého věku. Už v předškolním nebo raném školním věku se mohou objevit sociálně patologické jevy, jako je lhaní, vzdorovitost, drobné krádeže nebo útoky z domova, které mohou být předzvěstí budoucí kriminální kariéry (Zapletal, 2020). Válková et al. (2012) také zmiňují, že kriminální kariéra často začíná již v mladistvém věku, přičemž první trestný čin bývá významným milníkem v tomto procesu. Proto je nezbytné, aby každý stát disponoval komplexním systémem prevence kriminality.

Trestný čin (TČ) jako označení protiprávního jednání neznamena pouze porušení zákona, ale také reálný zásah do lidského soužití, který může způsobit značné škody, jak majetkové, tak nemajetkové. Nemajetková újma je často rozsáhlejší a proces jejího odstranění bývá zdoluhavý a náročný (Kratochvíl, 2015; Drápal, 2020; Jarczewski, Bogdalski, 2023; Nguyen et al., 2023).

Podle dostupných statistik Policie Slovenské republiky bylo v roce 2022 spácháno téměř 51 000 trestných činů, přičemž způsobená škoda byla vyčíslena na 689 milionů eur. Nicméně je třeba zdůraznit, že tato čísla zahrnují pouze trestné činy, které byly oznámeny nebo zjištěny a řádně evidovány. Skutečný počet trestných činů, které zůstaly neodhalené, lze jen odhadovat.

Ze statistik také vyplývá, že v roce 2022 bylo spácháno 1 735 trestných činů mladistvými pachateli (14-18 let) a 696 trestných činů dětmi mladšími 14 let. Celkově tedy děti do 18 let spáchaly přibližně 5 % všech trestných činů v zemi. V roce 2023 se mladiství dopustili 260 násilných trestných činů, přičemž nejčastějším bylo ublížení na zdraví, a 338 skutků v oblasti mravnostní kriminality, z nichž největší podíl tvořilo sexuální zneužívání. V oblasti majetkové kriminality bylo spácháno 1 425 trestných činů a přečinů, z nichž většinu tvořily krádeže.

Tyto údaje jasně naznačují, že je třeba klást větší důraz na prevenci kriminality na středních odborných školách a zlepšit povědomí studentů o právních normách. Preventivní programy by měly být zaměřeny na posilování morálních hodnot a na zvyšování právního povědomí mezi studenty a žáky (Zapletal, 2023), aby dokázali rozpoznat trestné jednání a dokázali mu předcházet. Efektivní prevence může výrazně omezit negativní dopady kriminality na školách a ve společnosti.

Metodologie výzkumu

Primárním cílem tohoto výzkumu je identifikovat vztah mezi teoretickými znalostmi z oblasti práva, zejména pak obecnými pojmy normativních právních aktů a klíčovými pojmy z oblasti trestního práva, a osobní zkušeností studentů vybraných středních škol s protiprávním jednáním. Výzkum také zkoumá zkušenosti žáků s preventivními opatřeními, která jsou organizována především Policií Slovenské republiky ve spolupráci s jednotlivými středními školami. V tomto kontextu je důležité vymezit roli střední školy v oblasti prevence kriminality na Slovensku.

K dosažení výše uvedených cílů bylo zvoleno využití kombinace kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Tento přístup umožňuje jak analýzu současného stavu řešené problematiky na vybraných středních školách, tak analýzu preventivní činnosti Policie Slovenské republiky jako primární represivní bezpečnostní složky. Kromě toho je součástí výzkumu i komparace získaných dat s aktuálními statistikami trestných činů, což umožňuje identifikovat jednotlivé typy trestných činů, které se mezi mládeží ve věku 14 až 19 let nejčastěji vyskytují. Mládež v tomto věkovém rozmezí často vystupuje jako poškozený subjekt nebo jako pachatel.

V rámci dotazníkového šetření byly shromážděny informace týkající se úrovně teoretických znalostí v oblasti trestního práva a zkušeností žáků středních škol s protiprávním jednáním. Toto jednání bylo vymezeno platnými právními normami a definováno jako trestné činy. Dotazníky byly strukturovány tak, aby zahrnovaly otázky na znalost základních pojmů z trestního práva a na reálné zkušenosti žáků s konkrétními trestnými činy.

Parciální cíle výzkumu

Vedle primárního cíle byly stanoveny i parciální cíle výzkumu, které reflektují postup práce a vedou k získání relevantních výstupů. Tyto cíle zahrnují následující body:

1. Pomocí vědomostního testu vlastní konstrukce zmapovat úroveň teoretických znalostí žáků v oblasti normativních právních aktů platných ve Slovenské republice, s důrazem na Trestní zákon a na vybrané trestné činy, které jsou podle statistik Policie Slovenské republiky nejčastěji páčány mládeží ve věku 14 až 19 let. Tento věkový rozsah odpovídá věkové kategorii studentů středních škol.
2. Pomocí strukturovaného dotazníku zjistit reálný výkon preventivních aktivit na slovenských středních školách a analyzovat zkušenosti studentů s protiprávním jednáním.
3. Porovnat úroveň teoretických znalostí, empirické zkušenosti studentů a účinnost reálných preventivních programů.

Výzkumné otázky

Na základě výše stanovených cílů byly definovány klíčové výzkumné otázky, které byly v průběhu šetření zodpovězeny:

- KO1: Jsou žáci středních odborných škol obeznámeni s pojmem „trestný čin“ a znají jeho charakteristické znaky? Rozumějí rozdílu mezi trestným činem, přestupkem a jinými formami protiprávního jednání?
- KO2: Mají žáci na středních školách k dispozici vyučovací prostor věnovaný tématům z oblasti trestního práva? Mají o tyto znalosti zájem?
- KO3: Mají žáci osobní zkušenosti s protiprávním jednáním, ať už jako poškození, nebo jako pachatelé?
- KO4: Jsou žáci obeznámeni s preventivními programy organizovanými Policií Slovenské republiky? Účastnili se těchto preventivních aktivit a pokud ano, byly pro ně přínosné?

Výzkumné hypotézy

Na základě stanovených cílů a formulaci výzkumných otázek byly formulovány následující předpoklady:

- P1: Žáci na středních školách nemají dostatečnou úroveň teoretických znalostí v oblasti trestního práva a protiprávního jednání.
- P2: Empirické zkušenosti žáků středních škol s vybranými typy trestných činů budou na vysoké úrovni, avšak bez dostatečného teoretického porozumění a schopnosti problém správně identifikovat.
- P3: Současné preventivní aktivity na středních školách, přestože mají široký záběr, neřeší konkrétní problematické oblasti, čímž vzniká prostor pro zvyšování kriminality mezi mládeží.

Metodika a realizace výzkumu

Výzkum byl realizován formou dotazníkového šetření a vědomostních testů na vybraných středních školách. Výzkumu se zúčastnila reprezentativní skupina studentů středních škol, přičemž zkoumané školy poskytují jak obecné, tak odborné vzdělávání a výchovně působí na budoucí pracovní generaci. Cílem bylo oslovit žáky ve věku přibližně 17 let (průměrný věk M = 17,3), tedy v období, kdy jsou již zralí k tomu, aby dokázali reflektovat své chování a jeho důsledky.

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 100 žáků, z nichž každý absolvoval vědomostní test a vyplnil dotazník. Vědomostní testy obsahovaly otázky z oblasti trestního práva, zaměřené na znalost základních právních pojmů a jejich aplikaci na konkrétní situace. Dotazník zahrnoval celkem 20 uzavřených otázek, přičemž respondent měl možnost vyjádřit souhlas či nesouhlas nebo zaujmout neutrální postoj.

První část dotazníku (otázky 1–10 a otázka 17) se zaměřovala na zkušenosti žáků s protiprávním jednáním, zatímco druhá část (otázky 11–16) zkoumala jejich zkušenosti s preventivními akcemi organizovanými Policií Slovenské republiky. Otázky 18–20 se věnovaly zájmu žáků o práci v policejním sboru.

Vyhodnocení a analýza dat

Výsledky vědomostních testů a dotazníků byly zpracovány pro každou školu zvlášť a následně porovnány. V případě dotazníků byly analyzovány odpovědi podle souhlasu, nesouhlasu či neutrálního postoje žáků k dané otázce. Po vyhodnocení jednotlivých škol byly jejich výsledky porovnány a byl sestaven souhrnný přehled.

Celkem bylo analyzováno 1 200 otázek a 3 600 odpovědí. Komparace a analýza získaných dat umožnila odhalit souvislosti mezi teoretickými znalostmi žáků v oblasti práva a jejich praktickými zkušenostmi s trestnými činy. Výsledky rovněž umožnily identifikovat oblasti, ve kterých je nutná zvýšená pozornost ze strany preventivních programů, a to jak ve školách, tak ze strany Policie Slovenské republiky.

Celkově tato metodologie poskytla hluboký vhled do problematiky kriminality mezi mládeží a její prevence na středních školách, přičemž výsledky výzkumu jsou základem pro budoucí návrhy efektivnějších preventivních opatření.

Výsledky výzkumu

Souhrnný průměr úspěšnosti všech vědomostních testů dosáhl hodnoty 66,2 %, což představuje téměř 800 správných odpovědí z celkového počtu odpovědí. Tento statistický údaj reflektuje počet správných odpovědí ve vztahu k celkovému počtu otázek, avšak nebere v úvahu složitost či zaměření jednotlivých otázek. Tato hodnota nám poskytuje základní náhled na znalosti žáků v oblasti práva, zejména trestního práva, a odpovídá na klíčovou otázku KO1: Zda žáci středních odborných škol znají pojem „trestný čin“ a jeho charakteristické znaky, včetně rozdílů mezi trestným činem, přestupkem a jinými formami protiprávního jednání. I

když žáci tyto pojmy znají, hloubka jejich znalostí není dostačující pro správnou orientaci v reálném světě.

Dotazníková část šetření, která se zaměřovala na zkušenosti žáků s protiprávním jednáním (položky č. 1–10 a č. 17), ukázala zajímavé výsledky, které jsou shrnuty v tabulce 1. Výsledky této části dotazníku naznačují, že až 90 % žáků středních odborných škol se setkalo s pojmem trestný čin (TČ), což svědčí o poměrně vysoké povědomosti studentů o základních právních pojmech. Nicméně, pouze 60 % z těchto žáků uvedlo, že si myslí, že mají dostatečné teoretické znalosti v oblasti trestního práva, které by jim umožnily správně rozlišit své jednání v rámci platného právního řádu. Na druhé straně, 40 % respondentů nebylo schopno v reálném čase správně posoudit své jednání, což může vést k neúmyslnému protiprávnímu jednání, jež zákon neomlouvá.

Tabulka 1 Souhrnný počet odpovědí na položky zaměřené na zkušenost žáků s protiprávním jednáním

	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
Položka č. 1	83	7	3	4	4
Položka č. 2	24	36	19	21	4
Položka č. 3	20	6	11	21	43
Položka č. 4	18	9	17	16	42
Položka č. 5	9	5	5	12	69
Položka č. 6	8	2	1	4	83
Položka č. 7	31	10	26	12	22
Položka č. 8	21	13	11	18	40
Položka č. 9	23	18	23	16	24
Položka č. 10	21	1	1	1	75
Položka č. 17	17	11	13	18	40

(Zdroj: vlastní zpracování)

Položka č. 3, která se ptala, zda se žáci někdy stali obětí trestného činu, ukázala, že 26 % žáků ve věku kolem 17 let má takovou zkušenost. Tento údaj je alarmující, protože každý čtvrtý žák střední školy se stal obětí trestného činu, což naznačuje, že žáci jsou vystaveni rizikům nejen jako potenciální pachatelé, ale i jako oběti protiprávních jednání.

Opačnou situáciu odhaľuje položka č. 4, ktorá zisťovala, či sa žiaci niekedy sami dopustili protiprávneho jednania. Zde 58 % respondentov uvedlo, že sa nikdy nedopustili protiprávneho jednania, zatiaľ čo 27 % žiakov priznalo, že nejaké protiprávne jednania spáchali. Toto zistenie zdôrazňuje potrebu preventívnej výchovy, ktorá by mohla znížiť podiel žiakov aktívne zapojených do protiprávnych činností.

Dalšie zistenie výskumu ukázalo, že väčšina žiakov (81 %) neporušila zákony zámerné, čo naznačuje, že väčšina deliktov je pravdepodobne výsledkom neznalosti či nedostatočného pochopenia právnych noriem než vedomým porušovaním existujúcich pravidiel. Preto 8 % žiakov uvedlo, že im bola uložená sankcia za protiprávne jednania, čo potvrdzuje, že určitá časť mládeže má skúsenosti s represívnymi opatreniami.

Kromě priamych skúseností sa šetrenie tiež zameriavalo na nepriamou skúsenosť žiakov s protiprávnym jednaním, napríklad v roli svedkov. Položky č. 8 a 9 zisťovali, či boli žiaci svedky protiprávneho jednania, ale väčšina respondentov uviedla, že túto skúsenosť nemajú. Preto je potreba zvýšiť povedomie o tom, ako reagovať v roli svedka, čo by malo byť súčasťou preventívnych opatrení.

Položka č. 10 sa zameriavala na skúsenosť žiakov s výsledky polície. Pouze 22 % respondentov uvedlo, že boli niekedy vyslychani policiou, čo ukazuje, že priama skúsenosť žiakov s právnym procesom v fázi prípravného řízení je pomerne vzácna. Tento údaj ale nevypovedá o tom, či by neexistovala potreba väčšieho zapojenia mládeže do výchovy v oblasti práva a trestného práva.

Posledná časť dotazníkového šetrenia sa zameriavala na skúsenosti žiakov s preventívnymi aktivitami organizovanými na školách. Z analýzy odpovedí vyplýva, že preventívne programy sú na školách značne nedostatočné. 61 % respondentov uvedlo, že sa nikdy neúčastnili žiadnej preventívnej akcie a 44 % z nich ani nevedelo, či ich škola nejaké takéto programy vôbec organizuje. Tento nedostatok je alarmujúci, pretože efektívna prevencia môže významne znížiť riziko protiprávneho jednania.

I keďže sa preventívne akcie konali, ich efektívnosť je diskutabilná. 43 % žiakov nedokázalo zhodnotiť, či im preventívne akcie pomohli v ich rozhodovaní a jednaní, a 29 % žiakov uviedlo, že žiadny vplyv nepocítili. Len 29 % žiakov potvrdilo, že preventívne akcie mali pozitívny vplyv na ich správanie, čo naznačuje, že súčasné preventívne opatrenia sú buď nedostatočné, alebo neefektívne.

Položka č. 16 skúmala názory žiakov na roli školy ako preventívneho nástroja proti páchaniu trestných činností. Výsledky ukázali, že až 71 % respondentov verí, že škola výrazne ovplyvňuje myslenie mladých ľudí a môže hrať kľúčovú roli v prevencii kriminality. Tento údaj zdôrazňuje

důležitost školy jako prostředí, kde by se měly zavádět systematické a efektivní preventivní programy.

Na základě těchto zjištění lze konstatovat, že současný stav preventivních opatření na středních školách je nedostačující a je nutné přijmout nové strategie, které by více reflektovaly potřeby žáků a zaměřovaly se na konkrétní problémy.

Hodnocení výsledků výzkumu

Z analýzy vědomostních testů jasně vyplývá, že otázka ze všeobecné oblasti práva „Ústava Slovenské republiky je?“ s možnou správnou odpovědí „hierarchicky nejvyšší zákon státu“ byla jednou z neúspěšnějších otázek testu, s největším počtem správných odpovědí. Otázky týkající se obecného práva všeobecně dosahovaly vysoké míry správnosti, což svědčí o dobře nastaveném vzdělávacím obsahu ve výuce, zaměřeném na právní povědomí studentů, základní právní normy a fungování státu. Výsledky naznačují, že základní právní gramotnost mezi žáky středních škol je na dobré úrovni, zejména v oblastech, které se týkají všeobecných principů práva a fungování státních institucí.

Naopak nejméně úspěšná otázka byla otázka č. 11, která se ptala „Kdo je podle trestního zákona dítětem?“. Zde bylo dosaženo nejnižšího počtu správných odpovědí, což odráží fakt, že právní předpisy týkající se trestního práva nejsou součástí standardní výuky na zkoumaných středních odborných školách. V některých případech bylo na tuto otázku správně odpovězeno pouze čtyřmi žáky z dvaceti, což naznačuje, že znalosti z této oblasti jsou mezi žáky omezené. Avšak žádná z otázek nebyla zodpovězena zcela špatně, což naznačuje, že žáci mají alespoň základní, i když často povrchní povědomí o této problematice. Tento výsledek poskytuje odpověď na klíčovou otázku KO2: žáci mají vyčleněný čas na výuku o trestním právu a vyjadřují zájem o znalosti z této oblasti. Je však zřejmé, že tento čas není systematicky využíván k prevenci protiprávního jednání, což by mělo být jedním z hlavních cílů této výuky. Vyhodnocení dotazníkové části zaměřené na zkušenosti žáků s protiprávním jednáním ukázalo, že i přes jejich mladý věk a zdánlivě bezstarostný školní život mají žáci značné osobní zkušenosti s protiprávním chováním. Ať už se jedná o jejich postavení jako pachatelů, svědků nebo obětí. Je jasné, že protiprávní jednání se stává běžnou součástí jejich životů. Tento fakt může významně ovlivnit jejich morální vývoj a formování hodnot, přičemž prožitek z pozice oběti může mít dlouhodobý negativní dopad na jejich psychiku a osobnostní vývoj.

Zjištění, že 26 % respondentů se stalo obětí trestného činu, a 27 % žáků se přiznalo k páchání protiprávního jednání, je alarmující. Tato čísla poukazují na nutnost zvýšit preventivní opatření a důrazněji zapojit vzdělávací instituce do procesu prevence kriminality. Protiprávní jednání, ať už je jeho povaha jakákoliv, nemá v takové míře patřit k běžnému životu mladistvých.

Z výsledků výzkumu je také zřejmé, že i když mají žáci určité teoretické znalosti z oblasti práva, jejich praktická aplikace a schopnost správně rozlišovat mezi legálním a nelegálním jednáním je nedostatečná. Tato situace podtrhuje nutnost důkladné reformy preventivních programů na středních školách, jejichž cílem by mělo být nejen teoretické vzdělání, ale také praktická aplikace znalostí, která by pomohla snižovat kriminalitu mezi mládeží.

Vyhodnocením vědomostního testu a dotazníkového šetření jsme tedy dospěli k závěru, že současné preventivní aktivity na školách nejsou dostatečně účinné. Vzdělávací instituce by měly klást větší důraz na prevenci a systematickou výuku trestního práva a morálních hodnot. Výuka by neměla být zaměřena pouze na základní právní normy, ale měla by rozvíjet i hlubší porozumění zákonům a jejich dopadu na každodenní život mladistvých.

Nutnou podmínkou pro zlepšení situace je komplexní revize a inovace preventivních programů na středních školách. Měly by být rozšířeny jak obsahově, tak kvantitativně, aby efektivně pokryly specifické potřeby mladistvých a přispěly k prevenci kriminality.

Verifikace přijatých předpokladů

Pro verifikaci předpokladu **P1**: *„Žáci na středních školách nemají dostatečnou úroveň teoretických znalostí z oblasti trestního práva a protiprávního jednání,“* lze využít výsledky z odpovědí na klíčové otázky **KO1** a **KO2**. Z těchto odpovědí jasně vyplývá, že přestože žáci rozumí základním pojmům, jako je "trestný čin", jejich znalosti jsou často povrchní a nejsou dostatečně hluboké, aby porozuměli složitějším aspektům právního systému. Z toho vyplývá, že jejich právní povědomí není dostatečně rozvinuté, aby bylo možné dosáhnout účinné prevence protiprávního jednání. Potvrzujeme tedy platnost předpokladu **P1**.

Pro verifikaci předpokladu **P2**: *„Empirická zkušenost žáků středních škol s trestnou činností bude na vysoké úrovni, avšak bez dostatečného teoretického uvědomění a schopnosti pojmenovat problém,“* se opíráme o odpovědi na klíčové otázky **KO2** a **KO3**. Vyhodnocením části výzkumu zaměřeného na zkušenosti žáků s protiprávním jednáním bylo zjištěno, že mnoho z nich má osobní zkušenosti s trestným činem, ať už v pozici pachatele, svědka, nebo oběti. Tyto zkušenosti však nejsou dostatečně reflektovány ve znalostech o právních

důsledcích jejich činů. Tento fakt může mít zásadní dopad na jejich morální vývoj, postoje a hodnoty. Obzvláště závažný je vliv zkušeností z pozice oběti, kdy může dojít k narušení psychického vývoje v důsledku traumatických zážitků. Z toho důvodu rovněž potvrzujeme platnost předpokladu **P2**.

Předpoklad **P3**: *„Současné preventivní činnosti na středních školách, i přes široké zaměření, neřeší dostatečně specifické problémy, čímž vzniká prostor pro zvyšování kriminality mládeže,“* byl analyzován prostřednictvím odpovědí na klíčovou otázku **KO4**. Bylo zjištěno, že preventivní aktivity na vybraných středních školách jsou nedostatečné. Z celkového počtu 100 respondentů se 61 žáků nezúčastnilo žádné preventivní akce, což naznačuje nízkou efektivitu těchto programů. Přibližně 43 žáků navíc nedokázalo posoudit, zda preventivní akce ovlivnily jejich budoucí chování, což dále ukazuje na nedostatečné zaměření preventivní činnosti na reálné potřeby žáků.

Podle komparace odpovědí na položku č. 14, která zkoumala vztah mezi účastí na preventivní akci a změnou chování, bylo zjištěno, že pouze malá část žáků dokázala identifikovat přímý vliv preventivní akce na své následné jednání. Z tohoto důvodu je zřejmé, že současný model preventivní činnosti neodpovídá skutečným potřebám mládeže. Aby preventivní akce byly efektivní, je nutné je přizpůsobit konkrétním trestným činům, které jsou nejčastěji páčány mládeží, a zaměřit se na jejich prevenci ve školním prostředí. Potvrzujeme tedy i platnost předpokladu **P3**.

Závěr a doporučení

Na základě analýzy výsledků vlastního výzkumu lze jednoznačně konstatovat, že je nutné posílit preventivní programy na středních odborných školách a zároveň je obsahově přizpůsobit problematice specifických trestných činů, které jsou mezi mládeží na Slovensku nejfrekvencovanější. Policie Slovenské republiky eviduje více než 20 různých preventivních programů, které však často zůstávají pouze na papíře a nejsou dostatečně implementovány do školní praxe. Zásadní nedostatky v preventivních aktivitách na středních školách jsou alarmující a poukazují na nutnost rekonstrukce stávajícího preventivního systému.

Střední školy jako výchovně-vzdělávací instituce by měly úzce spolupracovat s Policií Slovenské republiky na realizaci prakticky zaměřených preventivních programů, které by žákům nejen poskytly teoretické znalosti, ale zároveň jim umožnily aplikovat tyto znalosti v reálných

situáciách. Reálne ukázky práce polície, interaktívni semináre a praktická cvičení zaměřená na prevenci kriminality by měly být klíčovou součástí školních preventivních programů.

Na základě této analýzy je nezbytné, aby prevence přestala být pouze teoretickou výukou a stala se praktickým nástrojem pro eliminaci kriminality mezi mládeží. Je třeba přizpůsobit preventivní činnost potřebám žáků a zajistit, aby prevence nejen informovala, ale i formovala jejich hodnoty a postoje.

Summary: This scientific research analyses youth criminality among students of vocational secondary schools in Slovakia. The primary aim of the study is to examine the relationship between theoretical knowledge of law and students' experiences with unlawful behaviour. The research focuses on mapping students' knowledge of criminal law and the effectiveness of preventive actions organised by the Slovak Police Force. Using questionnaires and knowledge tests, data were collected from students aged 14 to 19. The findings show that while most students are aware of basic legal terms, many struggle to apply their knowledge in real-life situations, often leading to misunderstandings or legal breaches. Furthermore, the study reveals that only a small percentage of students participate in preventive programmes, highlighting the inadequacies of current school-based prevention efforts. The research thus recommends significant improvements and expansions in preventive measures, tailored to the real needs of young people, with a focus on enhancing legal awareness and reducing criminality.

Literatura:

Drápal, J. (2020). Ukládání trestů v případě jejich kumulace: Jak trestat pachatele, kteří spáchali další trestný čin předtím, než vykonali dříve uložené tresty. *Jurisprudence*, 2, 488–495.

Firstová, J. (2014). *Kriminalita mládeže v sociálních souvislostech*. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Fozilov, G. (2024). Youth crime: The main problems and ways to solve them. *Академические исследования в современной науке*, 3(13), 175–178.

Chromý, J. (2010). *Kriminalita páchaná na mládeži: Aktuální jevy a nová právní úprava v České republice*. Linde.

Kratochvíl, V. (2015). Příklad, trestný čin, společenská škodlivost a vina v trestním právu. *Právník*, 154(7).

- Martínek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Grada Publishing.
- Moravcová, E., Podaná, Z., & Buriánek, J. (2015). *Delikvence mládeže: Trendy a souvislosti*. Triton.
- Nguyen, H., McNealey, R., & Thomas, K. J. (2023). The contextual generality of crime: Workplace and street crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*.
<https://doi.org/10.1177/00224278231166073>
- Oberuč, J., Ušiak, G., & Sečka, P. (2016). *Kriminalita mládeže*. Veřejnosprávní vzdělávací institut o.p.s.
- Polglase, L., & Lambie, I. (2024). A sharp decline in youth crime: Reviewing trends in New Zealand's youth offending rates between 1998 and 2019. *Current Issues in Criminal Justice*, 36(1), 42–62. <https://doi.org/10.1080/10345329.2023.2236730>
- Tomčíková, T. (2012). *Kriminalita mládeže*. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta.
- Ullman, R., Lereya, S. T., Glendinnin, F., Deighton, J., Labno, A., Liverpool, S., & Edbrooke-Childs, J. (2024). Constructs associated with youth crime and violence amongst 6–18-year-olds: A systematic review of systematic reviews. *Aggression and Violent Behavior*, 75, 101906.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101906>
- Válková, H., & Kuchta, J. (2012). *Základy kriminologie a trestní politiky*. C. H. Beck.
- Záhora, J., & Polák, P. (2023). *Iustus et ten ax propositi Vir (Spravedlivý a pevný muž v predsavzatí a v konaní)*. Wolters Kluwer SR.
- Zapletal, L. (2020). *Sociologie pro pedagogy*. Nová Forma.
- Zapletal, L. (2023). *Záškoláctví*. Nová Forma.
- Zoubková, I. (2002). *Kontrola kriminality mládeže*. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Kontakt:

Prof. Ing. Ludvík Juříček, Ph.D.

Vysoká škola DTI,

Katedra manažmentu a ekonómie,

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

Tel.: +420 728 232 698

E-mail: ludvik.juricek@gmail.com

Mgr. Katarína Pagáčová, MBA

Vysoká škola DTI,

Katedra manažmentu a ekonómie,

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

Tel.: +421 908 467 677

E-mail: pagacova@dti.sk

Mgr. Pavel Bartoš, LL.M., DBA

Vysoká škola DTI,

Katedra školskej didaktiky,

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

Tel.: +420 725 030 307

E-mail: pavel.bartos.pb@gmail.com

JUDr. Ing. Olga Vojtěchovská, Ph.D.

AMBIS vysoká škola a.s.

Katedra bezpečnostního managementu

Lindnerova 575/1, 180 00 Praha 8

Tel.: +420 603 300 064

E-mail: o.vojtechovska@atlas.cz

VYTVÁRANIE BEZPEČNÉHO EDUKAČNÉHO PROSTREDIA PRE DETI UTEČENCOV Z UKRAJINY

Mária Kožuchová, SR – Mária Belešová, SR

Abstrakt: Pre významný nárast počtu ukrajinských detí v slovenských základných školách je tematika bezpečného edukačného prostredia obzvlášť aktuálna. Deti sú vystavené stresu z vojnových skúseností, odlúčeniu od rodín, priateľov a známeho prostredia, čo môže negatívne ovplyvniť ich emocionálny vývin aj vzdelávací proces. V príspevku sa autorky zameriavajú na analýzu prístupov triednych učiteľov, členov podporného tímu školy a spolužiakov k deťom z Ukrajiny, ktoré sa ocitli na našom území v dôsledku vojnového konfliktu. Predmetom nášho záujmu boli deti, ktoré navštevujú 1. stupeň ZŠ. Výskum je založený na jednej z koncepcií kvalitatívneho výskumu, t. j. na zakotvenej teórii. Pred začiatkom výskumu, v jeho priebehu a interpretácií výsledkov výskumu sme dodržiavali základné kánony etického správania výskumníkov k skúmaným osobám. Zásadné zistenia boli zhrnuté, interpretované a podrobené diskusii. Výsledky výskumu sú porovnané so situáciou v zahraničí a na ich základe sú formulované aj odporúčania pre pedagogickú teóriu a prax.

Kľúčové slová: Bezpečné edukačné prostredie. Vzdelávanie detí utečencov. Podpora detí z Ukrajiny. Integrácia detí utečencov v primárnom vzdelávaní. Kvalitatívne skúmanie.

Úvod

Podľa globálnej správy Agentúry OSN pre utečencov (UNHCR) z roku 2021 je na celom svete 94,7 milióna ľudí, ktorí boli nútení migrovať z viacerých dôvodov. 21,3 milióna ľudí sú utečenci, 4,6 milióna sú žiadatelia o azyl, 51,3 milióna sú vnútorne vysídlené osoby a iní (UNHCR, 2021). Ako sa uvádza v štatistikách UNHCR (2022) o utečencoch, počet celosvetových nútených vysídlení dosiahol do polovice roku 2022 103 miliónov. Počet utečencov dosiahol 32,5 milióna, vnútorne vysídlených osôb 53,2 milióna a žiadateľov o azyl 4,9 milióna. Okrem toho, na základe údajov z konca roku 2021, 36,5 milióna z 89,3 milióna vysídlených ľudí sú deti mladšie ako 18 rokov. Vzhľadom na tieto štatistické údaje je možné vidieť, že fenomén migrácie vo svete každým rokom narastá. Slovensko patrí v rámci Európskej únie ku krajinám s najnižším podielom cudzincov, nižší podiel má len Poľsko a Rumunsko. Medzinárodná organizácia pre migráciu (IOM) v roku 2021 uviedla, že podľa štatistík Ministerstva vnútra SR koncom roku

2020 žilo v SR 150 012 cudzincov, čo je 2,75 % z celkovej populácie krajiny. V Bratislave žije približne štvrtina a v Bratislavskom kraji tretina všetkých cudzincov na Slovensku. Z krajín EÚ žije u nás najviac občanov Česka a Maďarska, z krajín mimo EÚ zase občanov Ukrajiny a Srbska. Ak by sa všetci cudzinci v SR sústredili na jednom mieste, vytvorili by mesto ako Prešov a Trnava dohromady. Invázia Ruska na Ukrajinu prinútila milióny ľudí, aby opustili svoje domovy a hľadali útočisko v EÚ a susedných krajinách. V súčasnosti využíva mechanizmus dočasnej ochrany viac ako 4,2 milióna ľudí z Ukrajiny. Na Slovensku bolo podľa údajov štatistického úradu Eurostat koncom decembra minulého roka (2023) 114 226 utečencov z Ukrajiny s dočasnou ochranou, čo predstavuje asi 2,7 percenta z celkového počtu. Na Slovensku sa koncom vlaňajška podľa údajov Eurostatu nachádzalo na tisíc občanov 21 ukrajinských utečencov.

Riešenie vzdelávania detí utečencov

Riešenie vzdelávania detí utečencov je dôležitým príspevkom k utečeneckým krízam, ktoré zasahujú svet s ďalekosiahlymi sociálno-ekonomickými účinkami (Celik, Kardaş İşler & Saka, 2021). Počet utečencov na celom svete v posledných rokoch exponenciálne vzrástol a deti predstavujú viac ako polovicu populácie utečencov. Potreby detí utečencov sú zložité, uvádza Thomas (2016). Mnohí majú traumatické skúsenosti a narušené vzdelávanie, pričom majú za úlohu prispôbiť sa novej kultúre. Literatúra zdôrazňuje dôležitosť vzdelávania pri určovaní budúcnosti mladých utečencov a jeho potenciál zmeniť životy tých, ktorí k nemu majú prístup. Tematika bezpečného edukačného prostredia pre deti z Ukrajiny je obzvlášť aktuálna kvôli pokračujúcemu konfliktu a jeho dopadom na ich životy a vzdelanie. Mnohé ukrajinské rodiny museli náhle opustiť svoje domovy, čím prišli o stabilitu, pocit bezpečia a často aj prístup k vzdelávaniu. Deti sú vystavené stresu z vojnových skúseností, odlúčeniu od rodín, priateľov a známeho prostredia, čo môže negatívne ovplyvniť ich emocionálny vývoj aj vzdelávací proces. Bezpečné edukačné prostredie im môže pomôcť spracovať tieto zážitky a začleniť sa do novej komunity. Takéto prostredie by im malo poskytnúť nielen akademické vzdelanie, ale aj psychologickú podporu, pocit stability a prijatia. Bezpečné školy a školské zariadenia zároveň poskytujú šancu na rozvoj osobnosti, posilnenie sociálnych väzieb a udržiavanie kultúrnej identity, čo môže byť v období nútenej migrácie veľmi dôležité. Tým, že sa tejto téme venuje pozornosť, vzniká príležitosť pre hostiteľské krajiny pomôcť týmto deťom vyrastať v prostredí, ktoré podporuje ich rozvoj a pomáha im prekonať zložité životné skúsenosti.

Školy sú známe ako potenciálne zariadenia pre deti, najmä tie zraniteľné, ktoré preukázateľne zlepšujú ich život v krátkodobom horizonte a podporujú rovnosť z dlhodobého hľadiska (Hahn & Truman, 2015). Školy však môžu konať aj tak, aby ešte viac marginalizovali už beztak zraniteľné deti a posilnili alebo prehĺbili sociálnu stratifikáciu. Karacabey a Başkent (2023) však zistili, že problémy v porovnaní s prvými rokmi migrácie ubudli a adaptácia žiakov sa každým dňom zlepšuje. Keďže väčšina žiakov sa narodila na Ukrajine a začala svoje predškolské a základné vzdelávanie na Slovensku, konštatuje sa, že problémy s komunikáciou so žiakmi sa začali prekonávať. To však neplatí pre rodičov. V ich štúdii sa opakovane uvádza, že stále existujú komunikačné problémy s rodičmi žiakov utečencov, že existuje odpor alebo bariéra voči učeniu sa slovenského jazyka a že neexistuje riešenie tohto problému na úrovni škôl. Okrem toho sa tiež uvádza, že praktiky vykonávané v školách pri riešení potrieb žiakov utečencov sú ponechané na rozhodnutie školskej správy a učiteľov. V niektorých školách sa realizujú inkluzívne aktivity a aktivity, ktoré zvyšujú akulturáciu a sociálnu adaptáciu. Vzdelanie však nie je jedinou potrebou žiakov a na riešenie sociálnych, emocionálnych, vzdelávacích a ekonomických potrieb žiakov je potrebný holistický prístup.

Plummer (2013) spolu s tímom sociálnych pedagógov a školských psychológov uviedol niekoľko zásad komunikácie so žiakom – utečencom. Je dôležité oceňovať a povzbudzovať, t. z. vyzdvihovať pozitívne vlastnosti a prednosti dieťaťa. Nevyhnutné je reflektovať emóciu strachu pokojne, pozeráť dieťaťu do očí a hovoriť láskavým hlasom. Ak sa dieťaťu nedarí, je nutné vyjadriť nádej, že sa to v budúcnosti podarí („ja Ti verím“). Problémy žiaka sa riešia individuálne, nie pred celou skupinou. Formulujú sa pozitívne, realistické očakávania – citlivo sa volia slová – také, ktoré mu pomôžu eliminovať úzkosť. Učíme žiaka pomenovať a prijať úzkosť. Keď ju pomenujeme, začína proces jej zmierňovania, žiak vie, že ju cíti a môže niečo robiť (napr. dýchacie cvičenie, ak sa bojí chodiť do jedálne, ísť tam vtedy, keď je menej žiakov). Hľadáme príčiny správania – prečo sa to deje, napr. ak dieťa odmieta odpovedať pred triedou, bojí sa zlyhania (je perfekcionista). V tomto prípade je potrebné naučiť dieťa prijať, že nik nie je dokonalý, uvedomiť si, že chyba môže byť príležitosť k učeniu sa nových vecí a že všetci robíme chyby. Dohodneme sa na alternatívnej forme komunikácie s učiteľom (napr. žiak naznačí, že teraz potrebuje byť chvíľu sám, môže poslúžiť napr. SOS kartička, ktorej cieľom je vyjadrenie pocitu, potreby a následné riešenie zo strany dospelého).

Dôležitými faktormi pri adaptácii ukrajinských vysídlených detí na vzdelávacie prostredie sú:

- vzdelávacie stratégie, v ktorých podpora prichádza od vedenia školy, učiteľov a kolegov;

- rozvoj predmetových kompetencií v súlade s učebným plánom hostiteľskej krajiny;
- vyváženie stratégií hodnotenia s cieľom podporiť rozvoj individuálnych kvalít každého študenta a zaručiť paralelnú záverečnú kontrolu v hostiteľskej krajine a na Ukrajine (ak deti paralelne študujú) (Parmigiani et al., 2023).

Hoci sú ukrajinské vysídlené deti v porovnaní s utečencami z iných krajín pomerne ľahko adaptabilné (Zindler et al., 2023), problematická zostáva otázka hlavných psychologických a pedagogických aspektov adaptácie ukrajinských detí na vzdelávací priestor iných krajín.

Metodologický postup

Výskum je založený na jednej z koncepcií kvalitatívneho výskumu, t. j. na **zakotvenej teórii**. Ako uvádza Gavora a kol. (2024), proces výskumu má pevný sled krokov (stanovenie výskumných otázok, zber dát, kódovanie, vytváranie kategórií, vzorkovanie, interpretácia výsledkov, diskusia a výsledná teória). Výskumné zistenia sú dôsledne založené na dátach. Na zber dát bol použitý pološtruktúrovaný rozhovor s učiteľmi, ktorí vyučujú ukrajinské deti. Rozhovorom s učiteľmi primárneho stupňa smerujeme k porozumeniu komplexnej dynamiky adaptácie ukrajinských detí do slovenského vzdelávacieho prostredia a identifikácii spôsobov, ako ju podporovať a zlepšovať.

Ciele výskumu a výskumná vzorka

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť, ako môžu učitelia v spolupráci s podporným tímom školy podporiť inklúziu ukrajinských detí vo výchovno-vzdelávacom procese na primárnom stupni vzdelávania, aby sa v škole ukrajinské deti cítili prijaté nielen učiteľmi, ale aj spolužiakmi.

Hlavný cieľ výskumu súvisí s výskumnými otázkami:

1. *Aké sú hlavné faktory komplikujúce školskú adaptáciu ukrajinských detí?*
2. *Aké podporné opatrenia môžu učitelia použiť na zefektívnenie ich inklúzie?*
3. *S akými subjektami kolaborujú triedni učitelia?*
4. *Aká je miera podpory zo strany vedenia školy a štátu?*

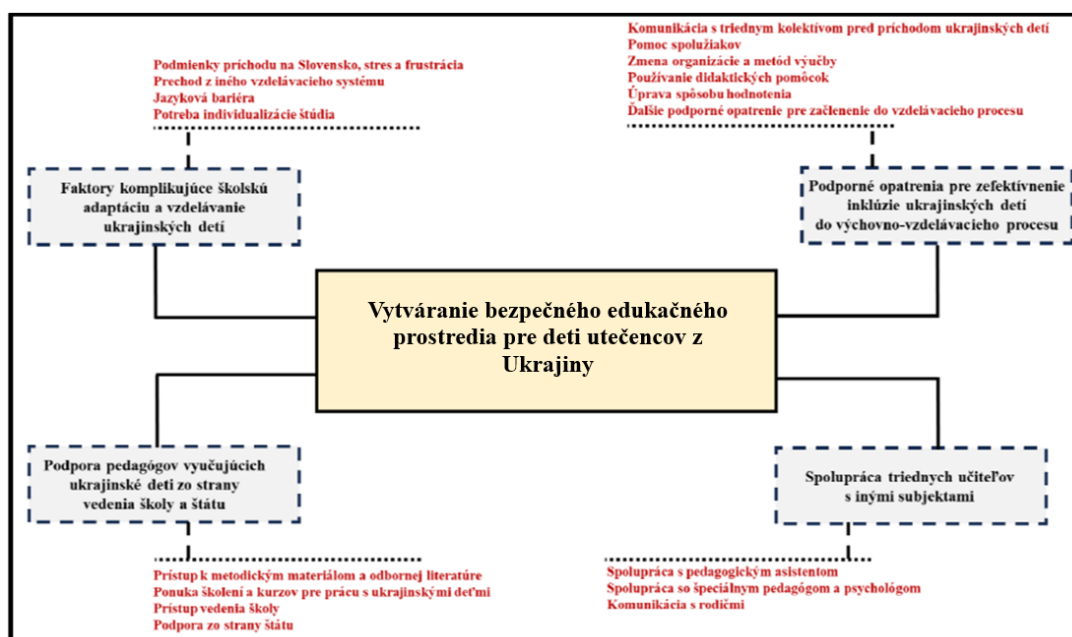
Výskumnú vzorku tvorili 4 učitelia z rôznych základných škôl Bratislavského kraja.

Tabuľka 1 Základné informácie o participantoch P1 – P4.

Označenie participantov	Dĺžka ped. praxe	Typ školy	Ročník	Počet ukraj. žiakov v triede	Predchádzajúca skúsenosť
P1	17 rokov	Cirkevná ZŠ	4. ročník	2	Áno. Dieťa hovorilo po slovensky.
P2	6 rokov	Cirkevná ZŠ	1. ročník	1	Áno. Dieťa hovorilo po slovensky.
P3	2 roky	Cirkevná ZŠ	3. ročník	2	Áno. Dieťa hovorilo po slovensky.
P4	17 rokov	Štátna ZŠ	1. ročník	2	Áno. Dieťa hovorilo po slovensky.

Analytický postup

Začínali sme zberom dát. Robili sme interpretačné poznámky, ktoré nám pomáhali pri formovaní ďalších výskumných otázok, pri kódovaní, aj pri tvorbe vznikajúcej teórie. Nahrávky boli doslovne prevedené do písomnej podoby. Použili sme aplikáciu Beey od Newton Technologies, ktorá konvertovala zvuk do textovej podoby. Získali sme presný písomný prepis (transkript), ktorý sme ešte porovnávali so zvukovým záznamom. Kontrola bola potrebná vtedy, keď bol zvukový záznam menej zrozumiteľný. Následne sme hľadali v transkripte segmenty, ktoré prinášali významný význam vzhľadom na výskumné otázky. Označené segmenty sme pomenovali. Získané prvotné kódy boli preverované z hľadiska ich potenciality prispieť k tvorbe teórie o bezpečnom prostredí (Gavora a kol., 2024). Takto sme zachytili predmetné interpretácie a identifikovali základné dimenzie kľúčových pojmov (Straus a Corbin, 1999). Na obr. 1 sú graficky spracované základné kategórie a subkategórie vyplývajúce z našich zistení.



Obrázok 1 Základné kategórie a subkategórie

Výskumné zistenia

V nasledujúcej časti opisujeme teóriu, ktorá vznikla z dát získaných v rozhovoroch s učiteľmi. Teória je postavená na **kategóriách**, ktoré vznikli pri kódovaní a **konceptoch**, ktoré sa nám prirodzene vytvárali po teoretickom kódovaní. Vzťahy medzi kategóriami a konceptmi sú znázornené na obr. 1. Identifikovali sme štyri nasledovné kategórie: 1. Hlavné faktory komplikujúce školskú adaptáciu ukrajinských detí. 2. Spolupráca triednych učiteľov s inými subjektmi. 3. Miera podpory pedagógov vyučujúcich ukrajinské deti zo strany štátu a vedenia školy. 4. Podporné opatrenia pre zefektívnenie inklúzie a odporúčania pre prax.

V nasledujúcej časti uvádzame aj konkrétne priradené koncepty, pričom prezentujeme aj autentické výroky nami oslovených informantov.

1. Hlavné faktory komplikujúce školskú adaptáciu ukrajinských detí

Čo z pohľadu triednych učiteľov komplikovalo školskú adaptáciu a začiatky vzdelávania ukrajinských detí? Stanovenie kľúčových aspektov, ktoré komplikujú inklúziu ukrajinských detí do slovenského výchovno-vzdelávacieho prostredia predstavuje východiskový bod pre hľadanie konkrétnych spôsobov, akými možno tento proces zefektívniť.

- **Podmienky príchodu na Slovensko, stres a frustrácia.** Deti sú často traumatizované vojnou a potrebujú psychologickú podporu. Podľa učiteľa (P1) niektoré deti prejavujú známky

posttraumatickej stresovej poruchy, čo ovplyvňuje ich schopnosť sústrediť sa a učiť sa. Učiteľ P3 hovorí: „Oni prišli na Slovensko chvíľku po vypuknutí vojny a prišli veľmi narychlo. To viem z toho rozprávania ich rodičov alebo teda ich matiek, že hneď, ako sa dozvedeli, že čo sa deje, tak sadli do áut a odišli z Ukrajiny preč.“ Potvrďuje to aj P1: „Dieťa sa pravidelne prebúdzalo s nočnými morami a prejavovalo strach z hlasných zvukov, čo komplikovalo jeho každodenné fungovanie v škole. Bolo často nesústredené a potrebovalo individuálny prístup a časté prestávky počas vyučovania.“

- **Neznalosť jazyka krajiny, do ktorej emigrovali.** Jazyková bariéra komplikovala začlenenie ukrajinských detí do kolektívu, ale tiež ovplyvňovala viaceré aspekty výchovno-vzdelávacieho procesu. Prvé dni ukrajinských detí opisuje P1: „Bolo to tak, keď prišli, že niekedy bolo naozaj náročné, aby jasne pochopili jednoduchú inštrukciu. [...] Čo sa týka komunikácie s deťmi, tak to bolo náročné. Skôr sa uzavreli do seba akoby aktívne hľadali nejaké vzťahy a snažili sa porozumieť viac, lebo na začiatku teda rozumeli veľmi málo. [...] Mám pocit, že na začiatku boli slovenské deti aktívnejšie v nadväzovaní vzťahov, ako tie ukrajinské, ale tým, že tá spätná väzba neprichádzala, tak tú aktivitu prestali vyvíjať.“

Aj participantka P3 počas prvých týždňov za najväčšiu prekážku uvádza jazykový handicap. Svedčí o tom jej odpoveď na otázku „Čo považujete za najväčšie prekážky pri vyučovaní ukrajinských detí?“. Odpoveď znela nasledovne: „Tak asi tá jazyková bariéra a presne to, že si nevedia vypýtať pomoc. Niekedy sa mi ťažko v tom veľkom kolektíve, tých dvadsaťpäť detí, darilo dávať individuálne pokyny. Nebola som si vždy istá, či tomu rozumie, čo práve robíme.“ Participantka P4 naznačuje, že sa niektoré z ukrajinských detí odmietali učiť sa po slovensky, čo pramenilo z túžby po návrate domov. „U dievčat som to nevnímala, ale chlapci sa odmietali učiť slovenčinu s tým, že sa všetci plánujú vrátiť na Ukrajinu a chcú iba po ukrajinsky hovoriť.[...]Postupne to pochopili. Jednoducho to vyplynulo prirodzene – že potrebovali komunikovať aj so spolužiakmi, takže sa napokon už nebránili a naučili sa po slovensky.“ Pišová et al. (2022) uvádzajú, že jednou zo základných podmienok adaptácie dieťaťa je osvojenie si jazyka, čo si zo strany pedagógov a odborných zamestnancov školy vyžaduje špecifickú prácu s jazykom. Navrhujú v počiatočných fázach spojiť jazykovú podporu v podobe kurzov štátneho jazyka s vyučovacími predmetmi, čo si vyžaduje aj prispôsobenie rozvrhu hodín.

- **Podmienky zapájania sa ukrajinských detí do kolektívu triedy.** Triedne učiteľky potvrdili, že sa deti časom adaptovali a u niektorých sa situácia zlepšila najmä po príchode ich otcov.

Participantka P4 uviedla aj príklad, kedy sa chlapec v jej triede počas prvého roka vôbec nedokázal aklimatizovať, čo vyústilo do opakovania ročníka. *„Ivan sa v podstate až do konca školského roka odmietal zapájať do akýchkoľvek činností. V podstate prvé mesiace na vyučovaní len spal. Bud' spal na lavici, alebo mal takú lavičku vzadu, na ktorej spával a úplne odmietal čokoľvek robiť [...] Váža si počas toho prvého roka iba vyfarboval obrázky, to bolo najviac, čo urobil. Takto teda ukončil prvý rok. Kira pokračovala do druhého ročníka a Ivan opäť chodil do prvého.“* Väčšina participantiek podotkla, že ukrajinské deti počas prvých dní odmietali nadviazať kontakt so spolužiakmi v triede. Ak ich prišlo viac na danú školu, inklinovali k združovaniu sa. Vyplývalo to hlavne z jazykovej bariéry, ale aj zo spoločných zážitkov. Skúsenosť P4 je nasledovná: *„Na prvý stupeň ich prišlo asi 10 a cez prestávky sa schádzali na chodbe a udržiavali si svoju komunitu. Zo všetkého najčastejšie sa hrali na vojnu a strieľali [...], ale nie tak, že by si ubližovali, ale oni to proste prežívali. Poznali názvy všetkých ľahkých zbraní, strieľali sa navzájom, skrývali sa, nabíjali si tie pištole a toto bol ich program cez prestávky, keď boli na chodbe.“* Podľa UNHCR (2019) títo žiaci potrebujú čas na začlenenie, podporu a trpezlivosť, a to nielen od zamestnancov školy, do ktorej prišli, ale aj od svojich rovesníkov.

2. Spolupráca triednych učiteľov s inými subjektmi

Spolupráca tímu profesionálov je jedným zo základných princípov inkluzívneho vzdelávania. Spolupracovníkmi triedneho učiteľa sú ďalší pedagogickí pracovníci a psychológovia. Za dôležitého aktéra možno považovať aj rodiča, resp. zákonného zástupcu dieťaťa. V prípade integrácie detí cudzincov je dôležitý asistent učiteľa. Na škole, kde pôsobia participantky P1 a P3 vo funkcii **asistenta učiteľa**, pôsobia aj pedagogické asistentky pôvodom z Ukrajiny. Práve tie boli počas prvých týždňov od nástupu ukrajinských detí na školu pre pedagógov veľkou pomocou. Hoci počas prvých dní boli deti z Ukrajiny zhromaždené v osobitných triedach, kde prebiehalo individuálne vyučovanie, po prerozdelení do tried k nim boli priradené ukrajinské asistentky učiteľa. Participantka P3 uvádza: *„Asistentka sa snažila rozprávať po slovensky aj s ukrajinskými deťmi. Bola to veľká pomoc. Aj keď sme potrebovali niečo preložiť, ona sa aktívne tomu dievčatku venovala, takže to bolo skvelé.“* Je zrejmé, že prítomnosť asistentky so znalosťou ukrajinského jazyka na vyučovaní bol významný aspekt, ktorý zjednodušil adaptáciu ukrajinských detí do školského prostredia. Prítomnosť asistentky na vyučovacích hodinách

oceňuje aj P1: „Oceňujem, že bola mediátorom medzi slovenčinou a ukrajinčinou a pomáhala deťom porozumieť tomu, čo sa na hodine deje.“

Medzi ďalších pracovníkov školy, s ktorými participantky spolupracovali, patria aj **špeciálni pedagógovia a psychológovia**. Ich zapojenie do procesu adaptácie a vzdelávania ukrajinských detí pozitívne prispelo k celkovému zvládaniu situácie späť s príchodom ukrajinských detí na Slovensko. Podľa participantky P1 má škola, na ktorej pôsobí, silný podporný tím, na ktorý sa v prípade potreby môže obrátiť: „Vždy, keď mám nejaký problém, ktorý potrebujem vyriešiť, tak to komunikujem s nimi (špeciálny pedagóg a psychológ). Ak je potrebné, tak si dohodneme stretnutie s rodičmi.“

Rovnako pozitívne hodnotí spoluprácu s podporným tímom aj participantka P3, ktorá poukázala na úlohu špeciálnej pedagogičky pri posudzovaní písania a čítania týchto žiakov. V niektorých prípadoch sa členovia podporného tímu zaujímali nielen o pocity a napredovanie ukrajinských detí, ale aj o samotných pedagógov. O takúto skúsenosť sa s nami podelila P4: „Aj psychológ, aj školský špeciálny pedagóg sa zaujímali o to, ako sa žiaci majú a ako napredujú. Komunikovali s učiteľmi, aby zistili aj ich názor. Najmä, keď mali učitelia v triede viac ukrajinských detí, tak chceli poznať aj pocity učiteľa.“

Ako už bolo uvedené, participantky v prípade potreby sa snažili komunikovať aj s **rodičmi** alebo inými **zákonnými zástupcami**. Participantky rodičom poskytovali individuálne konzultácie a rodičia sa plánovaných stretnutí zúčastňovali. Spomenuli oboznámenie rodičov s prejavmi ich detí a so správaním. Ochotu rodičov komunikovať, odhliadnuc od jazykovej bariéry, hodnotia vo všeobecnosti pozitívne.

3. Miera podpory pedagógov vyučujúcich ukrajinské deti zo strany štátu a vedenia školy

Zaujímalo nás, akú podporu pedagógovia dostávajú zo strany vedenia školy a štátu. Zamerali sme sa na prístup k metodickým materiálom a odbornej literatúre, ako aj na ponuku školení pre prácu s deťmi cudzincov, či podporné opatrenia, ktoré prijalo vedenie školy.

- **Prístup k metodickým materiálom a ponuka školení.** Z odpovedí participantov vyplýva, že im metodické materiály, či iná odborná literatúra, resp. iné súvisiace webové zdroje neboli poskytnuté a rovnako nemali ani informácie o ich existencii. Naopak, didaktické pomôcky, ktoré používali v triede, deti dostali od externej organizácie. Participantka P1: „Nepamätám si to presne, ale vtedy sme hľadali rôzne možnosti. Nejaká organizácia nám posúvala materiály. Tie organizácie ku nám prišli samé a zadarmo.“ Taktiež sme sa zaujímali, či bola

participantom ponúknutá možnosť zúčastniť sa školení zameraných na vzdelávanie detí cudzincov, resp. ukrajinských detí. Zatiaľ čo participanti P2 až P4 uviedli, že im školenia ponúknuté neboli, P1 uviedla, že jej školenie bolo ponúknuté, ale školenia sa nezúčastnila a podľa jej slov ani nikto z kolegov.

- **Prístup vedenia školy.** Participanti P2 a P3 označili prístup vedenia školy za podporný a tolerantný. Svedčia o tom aj ich výroky P2: *„Vedenie bolo nápomocné maximálne. Aj tým, že odhadlo naše rezervy, schopnosti, možnosti. Presne, ako som hovorila, že nepridali učiteľke ukrajinské dieťa, ktorá mala už aj tak náročnú triedu, ale že to tak rozumne a logicky rozdelili medzi ostatných učiteľov.“* Aj participantka P3 uvádza, že *„podporu školy vnímam. Oni boli od začiatku veľmi otvorení. Deti prijali. Najskôr boli v spoločnej triede a až potom ich prerozdělili. Vždy sa veľmi zaujímali o tie deti, ako sa im darí v triede.“* Naopak, participantka P4 nepovažuje prístup vedenia školy za pozitívny. V priebehu interview sa zmienila, že pochádza z regiónu s veľkým počtom prorusky orientovaných obyvateľov, čo sa prejavilo aj pri medziľudských vzťahoch v pracovnom kolektíve. Situáciu priblížila aj na tomto príklade: *„Jedna kolegyňa doučovala na druhom stupni žiaka [...] doučovala ho po poobediach slovenčinu a jej to dokonca ani nepreplatili. Riaditeľ sľúbil odmenu, ale na konci roka nedostala nič, vraj nedostal peniaze.“*

4 Podporné opatrenia pre zefektívnenie inklúzie a odporúčania pre prax

Naše zistenia potvrdzujú, že jazyková a psychologická podpora, ako aj spolupráca s rodičmi, sú kľúčovými faktormi pre úspešnú inklúziu detí utečencov do školského systému. Naše odporúčania pre slovenské školy zahŕňajú zvýšenie dostupnosti jazykových kurzov a psychologických služieb, aby sa zabezpečila čo najlepšia adaptácia ukrajinských detí do slovenského školského prostredia. Tieto opatrenia môžu výrazne prispieť k ich školskej úspešnosti a celkovej psychickej pohode.

- **Jazyková podpora:** Participanti zdôraznili potrebu intenzívnych jazykových kurzov, ktoré by pomohli deťom rýchlejšie sa adaptovať. Napríklad participantka (P4) uviedla, že deti, ktoré navštevovali jazykové kurzy, sa lepšie začlenili do triedy. Konkrétnym príkladom je dieťa, ktoré absolvovalo mesačný intenzívny kurz slovenčiny, začalo aktívne komunikovať so spolužiakmi a učiteľmi, čo viedlo k zlepšeniu jeho školských výsledkov. Dieťa sa po kurze začalo viac zapájať do diskusie, čím získalo väčšiu sebadôveru. Podľa štúdie autorov Schneidera a Arnota (2018), intenzívne jazykové kurzy v Nemecku výrazne zlepšili školské

výsledky a spokojnosť detí utečencov. Deťom utečencov je potrebné zabezpečiť komunikačné kartičky a prekladové slovníky, ale aj rešpektovať obdobie ticha, ktoré môže trvať aj šesť mesiacov. Szentesiová a Dúbravová (2022) akcentujú, že pri vyučovaní jazyka netreba zabúdať ani na to, že jazyk musíme chápať ako komplexný a vnútorne diferencovaný systém, ktorý má svoje vlastné zákonitosti. Ich osvojenie sa pritom vonkoncom neobmedzuje na zvládnutie štyroch základných kompetencií: čítania, písania, počúvania a rozprávania. Siaha omnoho hlbšie a jeho nuansám je potrebné prispôbiť aj zvolené vyučovacie metódy.

- **Poskytovanie psychologických služieb a podpora zo strany školských psychológov.** Participanti odporúčajú zavedenie pravidelných konzultácií so psychológmi pre deti aj učiteľov, aby sa lepšie vyrovnali so psychickými problémami. Participantka P2 spomenula prípad žiaka, ktorý po niekoľkých sedeniach so psychológom začal vykazovať lepšie správanie a zníženie úzkosti. Dieťa, ktoré malo predtým problémy s agresivitou a úzkosťou, sa po terapii začalo lepšie kontrolovať a jeho školské výsledky sa zlepšili. Výskum Müllera a Fritzscheho (2018) ukázal, že psychologická podpora v Nemecku výrazne prispela k zlepšeniu duševného zdravia a školských výsledkov detí utečencov.
- **Spolupráca s rodičmi:** Aktívna komunikácia s rodičmi a ich zapojenie do procesu adaptácie. Participanti zdôraznili dôležitosť pravidelnej komunikácie s rodičmi, aby sa zabezpečila kontinuita medzi školou a domovom. Niektorí rodičia sa o dianie v škole nezaujímal, čo podľa slov P1 pramenilo z túžby po návrate na Ukrajinu, resp. odchode zo Slovenka. Iní rodičia sa podľa slov participantov o školu zaujímal a plánovaných stretnutí sa zúčastňovali. Konkrétny príklad zahŕňa situáciu, kde rodičia aktívne spolupracovali s učiteľmi na vytvorení individuálneho vzdelávacieho plánu pre žiaka, čo výrazne zlepšilo jeho školskú adaptáciu a výkon. Rodičia tiež pomohli dieťaťu s domácimi úlohami a účasťou na mimoškolských aktivitách, čo prispelo k jeho lepšej integrácii do triedneho kolektívu. Aj štúdia Nilssona a Axelssona (2019) zdôrazňuje význam spolupráce medzi školou a rodinou pre úspešnú inklúziu detí utečencov.

Diskusia alebo opodstatnenosť vytvárania bezpečného prostredia v škole

Vytváranie bezpečného edukačného prostredia znamená poskytovať deťom také školské podmienky, v ktorých sa môžu cítiť fyzicky, emocionálne a sociálne bezpečne. Ide o prostredie, kde sú rešpektované ich potreby, individualita a kde môžu vyjadriť svoje názory bez strachu z

odsúdenia či diskriminácie. Celkovo ide o prostredie, kde sú rešpektované potreby každého dieťaťa, či už ide o emocionálnu pohodu, bezpečnosť alebo podporu v učení. Tým sa školské prostredie stáva miestom, kde môžu deti rásť nielen ako žiaci, ale aj ako sebavedomí a zdraví jednotlivci. Okrem emocionálnej podpory bezpečné prostredie tiež podporuje inklúziu a rozvoj spoločenských schopností. V prostredí, kde sa cítia prijatí, sú deti ochotnejšie zapájať sa do aktivít, komunikovať a rozvíjať pozitívne vzťahy so spolužiakmi, čím sa zlepšujú ich jazykové a komunikačné schopnosti, čo je nevyhnutné pre úspešnú adaptáciu.

Výsledky štúdie Samoilova et al. (2024) ukázali, že vysídlené ukrajinské deti v novom vzdelávacom prostredí majú pomerne vysokú mieru adaptácie, čo je spôsobené vysokou úrovňou organizácie ich vzdelávania. Lokshyna et al. (2022) prezentovali podobné výsledky, keď zistili, že vzdelávacia politika väčšiny európskych krajín je orientovaná na sociálnu, emocionálnu a psychologickú podporu vysídlených ukrajinských detí.

Vytvorenie bezpečného prostredia teda nielen pomáha deťom vyrovnáť sa s prežitými traumami, ale podporuje aj ich vzdelávací proces a celkový osobnostný rozvoj, ktorý je kľúčový pre ich budúcnosť. Deti, ktoré zažívajú ťažkosti konfliktu a krízy, môžu mať fyziologickú reakciu nazývanú „toxický stres“. To má vplyv na vývoj mozgu dieťaťa a môže ovplyvniť jeho fyzické a duševné zdravie, ako aj jeho správanie a vzťahy.

Záver

Cieľom tejto štúdie bolo zistiť, ako môžu učitelia v spolupráci s podporným tímom školy podporiť inklúziu ukrajinských detí do výchovno-vzdelávacieho procesu na primárnom stupni vzdelávania, aby sa v škole ukrajinské deti cítili prijaté nielen učiteľmi, ale aj spolužiakmi. Výskum bol realizovaný pomocou pološtruktúrovaných rozhovorov s učiteľmi, ktorí vyučujú ukrajinské deti v rôznych základných školách. Výsledky výskumu sme vyhodnocovali deskriptívne, analyticky a komparačne. Zistenia výskumu ukázali, že učitelia vnímajú inklúziu ukrajinských detí ako významnú výzvu, ale aj príležitosť na obohatenie vzdelávacieho prostredia. Najväčšie problémy, s ktorými sa učitelia stretávajú, zahŕňajú jazykovú bariéru, psychické problémy detí spôsobené vojnovou traumou a kultúrne rozdiely. Ukázalo sa, že učitelia využívajú rôzne podporné opatrenia, ako sú intenzívne jazykové kurzy, psychologická podpora a spolupráca s rodičmi, aby pomohli týmto deťom adaptovať sa v novom prostredí. Do budúcnosti by bolo vhodné podporiť zistené závery ďalším skúmaním. Zamerať sa na to, ako sú učitelia v rámci pregraduálneho a ďalšieho vzdelávania pripravovaní na prácu s

cudzincami a na realizáciu inkluzívnych aktivít, či majú aj praktické skúsenosti s inklúziou detí z rôznych kultúrnych prostredí. Taktiež by bolo užitočné preskúmať, akú konkrétnu podporu potrebujú učitelia na efektívne začlenenie detí cudzincov do výchovno-vzdelávacieho procesu. Tieto opatrenia môžu prispieť k vytváraniu podporného prostredia, ktoré napomáha školským úspechom a osobnostnému rastu všetkých žiakov.

Abstract: Due to the significant increase in the number of Ukrainian children in Slovak primary schools, the topic of a safe educational environment is particularly relevant. Children are exposed to stress from war experiences, separation from families, friends and familiar surroundings, which can negatively affect their emotional development and educational process. In the contribution, the authors focus on the analysis of the approaches of class teachers, members of the school's support team and classmates to children from Ukraine who found themselves in our territory as a result of the war conflict. The subject of our interest were children attending the 1st grade of elementary school. The research is based on one of the concepts of qualitative research, i.e. j. on grounded theory. Before the start of the research, during its course and interpretation of the research results, we observed the basic canons of ethical behavior of researchers towards the researched persons. Key findings were summarized, interpreted and discussed. The research results are compared with the situation abroad, and based on them, recommendations for pedagogical theory and practice are formulated.

Príspevok vznikol s podporou grantu VEGA 1/0033/22 Bádateľsky orientovaná výučba v matematickom, prírodovednom a technickom vzdelávaní.

Literatúra:

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2019). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Celik, S., Kardaş İşler, N., & Saka, D. (2021). Refugee education in Turkey: Barriers and suggested solutions. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(4), 687–705.

Hahn, R. A., & Truman, B. I. (2015). Education improves public health and promotes health equity. *International Journal of Health Services*, 45(4), 657–678.

Drál, P., et al. (2011). *Inkluzívne vzdelávanie: Teoretické východiská a praktické skúsenosti*. Vydavateľstvo OSF.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.

Gavora, P., Dvorská, D., & Medveďová, J. (2024). *Rodičovstvo s deťmi do troch rokov: Teória a výskum*. Vydavateľstvo Univerzity Komenského.

https://stella.uniba.sk/texty/FIF_GDM_rodicovstvo_deti_do_3r.pdf

Karacabay, M. F., & Başkent, R. (2023). Challenges, practices and recommendations of schools with refugee students. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 7(2).

Lokshyna, O., et al. (2022). Organization of education in war conditions: Recommendations of international organizations. *Ukrainian Educational Journal*, (2), 5–18.

Lundberg, P. (2017). Mental health support programs and their impact on the educational success of refugee children in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 598–612.

Medzinárodná organizácia pre migráciu. (2021). Integrácia migrantov. <https://www.iom.sk/sk/aktivity/integracia-migrantov/19-novinky-a-podujatia/1406-myty-a-fakty-o-migracii-a-migrantoch-na-slovensku-jul-2021.html>

Müller, K., & Fritzsche, A. (2018). Psychological support for refugee children in German schools: Challenges and successes. *Journal of Refugee Studies*, 31(3), 457–471.

Nilsson, J., & Axelsson, M. (2019). The importance of bilingual assistance in the education of refugee children in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 573–589.

Parmigiani, D., Spulber, D., Ambrosini, A., Molinari, A., & Nicchia, E. (2023). Educational strategies to support the inclusion of displaced pupils from Ukraine in Italian schools. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100255. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100255>

Pišová, J., Csiba, K., & Ďuranová, D. (2022). *Manuál pre inklúziu detí cudzincov do výchovno-vzdelávacieho procesu v SR*. Štátny pedagogický ústav. <https://www.statpedu.sk/files/sk/o-organizacii/projekty/erasmus-slovencina-deti-cudzincov/manualy/manual-inkluziu-deti-cudzincov.pdf>

Plummer, D. M. (2013). *Učíme děti zvládat úzkost, obavy a stres: Cvičení pro mladší školní věk*. Portál.

Samoilov, O., et al. (2024). Psychological and pedagogical aspects of adaptation of displaced Ukrainian children to the educational environment of another country. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 16(3), 391–400.

Schneider, C., & Arnot, M. (2018). The role of language support in the educational integration of refugee children in Germany. *International Journal of Educational Development*, 60, 201–211.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

Stainback, S., & Stainback, W. (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Straus, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Sdružení Podané ruce.

Szentesiová, L., & Dúbravová, A. (2022). Výber vyučovacích metód pri výučbe slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní. In *Žiak, pohyb, edukácia [elektronický dokument]: vedecký zborník 2022* (pp. 169–178). Univerzita Komenského v Bratislave.

Thomas, R. L. (2016). The right to quality education for refugee children through social inclusion. *J. Hum. Rights Soc. Work*, 1, 193–201. <https://doi.org/10.1007/s41134-016-0022-z>

UNHCR. (2024). Starting out – Why education for refugees matters? <https://www.unhcr.org/uk/starting-out-why-education-refugees-matters>

UNHCR. (2024). Refugee data finder. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics>

Zindler, A., Wunderlich, H., & Nitschke-Janssen, M. (2023). Refugee minors from Ukraine and their families - First experiences from an intercultural practice for child and adolescents psychiatry and an outpatient clinic for refugees/Hamburg. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 72, 129–147.

Kontakt:

Prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

kozuchova@fedu.uniba.sk

Doc. Mgr. Mária Belešová, PhD.

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

belesova@fedu.uniba.sk

**BEZPEČNÉ ŠKOLSKÉ EDUKAČNÉ PROSTREDIE AKO SÚČASŤ ZVYŠOVANIA PRÁVNEHO
VEDOMIA STREDOŠKOLÁKOV**

Daniel Lajčin, SR – Silvia Barnová, SR – Slávka Krásna, SR

Anotácia: Príspevok je súčasťou riešenia významného medzinárodného projektu V4 s názvom Strengthening the Rule of Law Through Innovative Pedagogical Approaches (Project ID: 22410198). Na riešení participujú univerzity a vysoké školy z Poľska, Českej republiky a Slovenskej republiky. V príspevku sa zaoberáme bezpečným školským edukačným prostredím, považujeme ho za nevyhnutnú súčasť zvyšovania právneho vedomia stredoškolákov. Príspevok je súčasťou série publikovaných výstupov, v ktorých predkladáme podrobný opis tematicky a obsahovo vhodných overených didaktických hier ako príkladov dobrej praxe pre edukačnú prácu so stredoškolskou mládežou.

Kľúčové slová: bezpečnosť, škola, edukácia, školské edukačné prostredie, žiaci stredných škôl, právne vedomie

Úvod

Slovenská Štátna školská inšpekcia sa už v školskom roku 2016/2017 sústredila na zistenie stavu bezpečnosti školského prostredia, prevencie a riešenia problematiky šikanovania počas komplexných inšpekcií v 108 základných školách. Vedúci pedagogickí zamestnanci 80 % škôl s cieľom eliminovať rizikové správanie žiakov a nežiaduce sociálno-patologické javy v školskom prostredí venovali pozornosť zapracovaniu problematiky bezpečnosti školského prostredia predovšetkým do školských vzdelávacích programov a školských poriadkov. Znamená to, že téma je stále aktuálna a dlhodobo sa jej venuje pozornosť v školskom inštitucionalizovanom prostredí.

1. Bezpečné školské edukačné prostredie

Bezpečné školské edukačné prostredie je kľúčové pre efektívne učenie a rozvoj zúčastnených. Tu sú hlavné aspekty, pomenované ChatGPT (2024), ktoré prispievajú k vytvoreniu takeého prostredia:

1. Fyzická bezpečnosť

- **Bezpečnostné opatrenia:** Zabezpečenie školy bezpečnostnými systémami (kamery, kontrola vstupu) a pravidelnými bezpečnostnými kontrolami.
- **Údržba budov:** Pravidelná kontrola a údržba budov, aby sa predišlo nehodám (napr. opravy poškodených schodov, elektrických zariadení).

2. Psychická a emocionálna pohoda

- **Podpora duševného zdravia:** Poskytovanie prístupu k školským psychologom a poradcom, ktorí môžu študentom pomôcť zvládať stres a emocionálne problémy.
- **Antibullyingové programy:** Implementácia programov na prevenciu šikanovania a vytváranie kultúry rešpektu a akceptácie.

3. Inkluzívne prostredie

- **Podpora diverzity:** Vytváranie prostredia, kde sú všetci študenti vítaní a akceptovaní bez ohľadu na ich zázemie, etnický pôvod, schopnosti alebo názory.
- **Prispôsobenie vyučovania:** Umožnenie prispôsobenia vyučovania rôznym potrebám študentov, vrátane tých so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

4. Komunikačné kanály

- **Otvorená komunikácia:** Podpora otvoreného dialógu medzi učiteľmi, rodičmi a študentmi, aby sa riešili problémy a obavy.
- **Získavanie spätnej väzby:** Pravidelné získavanie spätnej väzby od študentov a rodičov o bezpečnosti a atmosfére školy.

5. Vzdelávanie o bezpečnosti

- **Programy prevencie:** Vzdelávacie programy zamerané na bezpečné správanie (napr. prevencia násillia, internetová bezpečnosť).
- **Simulácie a cvičenia:** Pravidelné cvičenia na evakuáciu a reakcie na krízové situácie, aby sa študenti a zamestnanci cítili pripravení.

6. Zdravé školské prostredie

- **Podpora zdravého životného štýlu:** Programy zamerané na zdravú výživu a pohybové aktivity, ktoré podporujú fyzické zdravie študentov.
- **Dostupnosť hygienických zariadení:** Zabezpečenie čistoty a dostupnosti hygienických zariadení v škole.

Bezpečné školské edukačné prostredie je základom pre učenie a osobný rozvoj zúčastnených. Vytváraním takéhoto prostredia sa zvyšuje nielen pohoda aktérov, ale aj ich akademické výkony a celkový záujem o učenie.

Bezpečnosť v školskom (alebo vlastne v každom inštitucionalizovanom) edukačnom prostredí sa, podľa Krásnej a Geršicovej (2016), teda dotýka jednotlivcov alebo skupín ľudí - žiak/žiaci, rodič/rodičia, učiteľ/učiteľia, triedny učiteľ/triedni učiteľia, riaditeľ školy, ostatní pedagogickí a odborní zamestnanci školy a hostia v škole. Z hľadiska komponentov bezpečnosti v škole autorky vymedzujú tieto základné:

- **Fyzická bezpečnosť** (telesná bezpečnosť) – škola by mala byť miestom bezpečného pohybu s minimalizovanými nástrahami akéhokoľvek fyzického ublíženia všetkým zúčastneným na živote v škole – či už spôsobené predmetmi či osobami;
- **Emocionálna bezpečnosť** (psychická, citová bezpečnosť, správanie sa...) - škola by mala byť miestom bezpečného života s minimalizovanými zásahmi akéhokoľvek emocionálneho ublíženia všetkým zúčastneným na živote v škole;
- **Kognitívna bezpečnosť** (poznávanie a názory...) - škola by mala byť miestom bezpečného poznávania, učenia sa, vzdelávania, odovzdávania a prijímania vedomostí s minimalizovanými zásahmi akéhokoľvek kognitívne škodlivého obsahu a vplyvu – napr. rôzne ideológie v rozpore s humanistickou podstatou sveta a pod.;
- **Psychomotorická bezpečnosť** (manuálna a zručnostná bezpečnosť) - škola by mala byť miestom bezpečnej manipulácie s čímkoľvek s minimalizovanými nástrahami akéhokoľvek motorického poškodenia všetkými zúčastneným na živote v škole – či už spôsobené predmetmi či osobami;;
- **Environmentálna bezpečnosť** (ekológia, odpady...) - škola by mala byť miestom bezpečného environmentálneho a ekologického pobytu zúčastnených na živote v škole s minimalizovanými nástrahami akéhokoľvek nebezpečného či environmentálne nebezpečného nakladania s čímkoľvek – či už spôsobené predmetmi, látkami či osobami;
- **Fyzikálna bezpečnosť** (zariadenie, podlahy, nebezpečné látky...) - škola by mala byť miestom fyzikálnej bezpečnosti vo všetkých možne ovplyvniteľných faktoroch života zúčastnených v škole s minimalizovanými nástrahami akéhokoľvek fyzikálne nebezpečného správania sa – či už spôsobené predmetmi, látkami či osobami;
- **Axiologická bezpečnosť** (hodnoty a postoje...) - škola by mala byť miestom axiologickej bezpečnosti z hľadiska hodnôt a postojov s minimalizovanými zásahmi akéhokoľvek

hodnotovo a postojovo škodlivého obsahu a vplyvu – napr. rôzne názory, hodnoty a postoje v rozpore s humanistickou podstatou sveta a pod.;

- **Individuálna bezpečnosť** (subjektívne vnímaná...) - škola by mala byť miestom subjektívne pozitívne vnímanej individuálnej bezpečnosti z hľadiska života človeka s minimalizovanými zásahmi akéhokoľvek škodlivého obsahu a vplyvu (Krásna a Geršicová, 2016).

Existuje mnoho návodov, ako budovať bezpečné prostredie v triede, ale i v celej škole. Budovanie bezpečného vzdelávacieho prostredia v triede rozvádza Brightwheel (2024). Cieľom bezpečného prostredia v triede je, aby sa učitelia cítili chránení a oceňovaní prostredníctvom podpory dôvery medzi žiakmi a pedagógmi. Podpora dôvery umožňuje klásť otázky a experimentovať, podporuje bezpečnosť a učenie žiakov, tiež aj sebauvednenie detí, rozmanitosť a úspechy. Bezpečné vzdelávacie prostredie by malo byť inkluzívne pre všetkých. Vytvorenie vzdelávacieho prostredia, ktoré uprednostňuje bezpečnosť učiacich sa, ale aj vyučujúcich bez obmedzenia a ich vzdelávacích príležitostí, je rozhodujúce pri dosahovaní sociálnych a emocionálnych vývojových míľnikov zúčastnených. Bezpečná, inkluzívna trieda umožňuje zúčastneným učiť (sa) bez rizík pre ich zdravie, bezpečnosť alebo pohodu.

Emerová (2024) píše, že mimoriadne aktuálnou sa stáva požiadavka permanentného vzdelávania učiteľov, mali by sa zúčastňovať na vzdelávacích aktivitách a cielene rozvíjať svoje kompetencie. Nevyhnutné je ponúkať učiteľom vzdelávacie aktivity na aktuálnu tému prevencie a riešenia rizikového správania žiakov, vrátane rizík a edukačných možností online prostredia. V súvislosti s tvorbou bezpečného školského prostredia pre prax autorka odporúča:

- Realizovať monitoring výskytu rizikového či problémového správania. Podľa skladby žiakov a problémov, ktoré sú špecifické a vychádzajú z rozmanitosti školských tried, z dlhodobého pôsobenia sociálnych vplyvov a pod., sa musia cielene zameriavať aj preventívne aktivity.
- V školskom prostredí je nutné dôsledne riešiť i menej závažné problémy v správaní žiakov, pretože ich prehliadanie či podceňovanie môže u nich viesť k závažnejším formám deviantného správania.
- Realizovať špecifickú, ale aj nešpecifickú prevenciu.
- Keďže majú žiaci problémy v oblasti medziľudských vzťahov a sociálnych spôsobilostí, je potrebné naučiť ich riešiť konflikty, spracovať neúspech a pod.

- V školách nestačí eliminovať rizikové správanie žiakov, je tiež potrebné realizovať aktivity na podporu sociálnych vzťahov žiakov v triedach, ako aj vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi.
- Vytvárať inkluzívne prostredie, zamestnávať sociálnych pedagógov a školských psychologov.
- Realizovať prevenciu viktimácie.
- Vysvetliť žiakom, ako v prípade ozbrojeného útoku reagovať, čiže: útek – úkryt – útok.
- Zavádzať efektívne pravidlá.
- Zvážiť výhody a nevýhody kamerových systémov (Emerová, 2024).

Samozrejme, na tvorbe bezpečného školského edukačného prostredia sa podieľajú viacerí aktéri (Abderrezzaq, 2024). Napr. Bélič (2024) píše o roli a špecifikách činnosti sociálneho pedagóga v utváraní bezpečného školského prostredia, Dulovics (2024) sledoval vybrané formy online rizikového správania žiakov a možnosti ich prevencie v kontexte tvorby bezpečného školského prostredia, Villacorta-varas, Durand-azcárate a Salas Morales (2024) sledovali školskú agresivitu a psycho-pedagogickú intervenciu v rámci teoretických úvah pre budovanie bezpečného školského prostredia a ďalší autori.

2 Zvyšovanie právneho vedomia stredoškolákov prostredníctvom didaktických hier

V tejto časti uvedieme dva konkrétne príklady didaktických hier, vhodných s uplatnením edukačného zámeru zvyšovania právneho vedomia stredoškolákov. Ďalšie námety je vhodné hľadať aj v prameňoch staršieho dáta, napr. Bagalová a Gogolová (2007) , ale aj v najnovších zdrojoch, napr. Betuš a kol. (2024).

1. SKLADAČKA O ĽUDSKÝCH PRÁVACH (Bagalová a Gogolová, 2007)

Cieľom aktivity je modelovať tímové učenie, pomôcť žiakom, aby pocítili svoju hodnotu u ostatných spolužiakov a oboznámiť sa aktívnym spôsobom s deklaráciou, prebrať spoluzodpovednosť za svoje učenie.

Postup hry:

Predstavte žiakom Všeobecnú deklaráciu ľudských práv ako chartu základných práv všetkých obyvateľov planéty. Prečítajte na ilustráciu niektoré články deklarácie. Pracujeme so zjednodušenou verziou alebo pôvodnou verziou podľa veku žiakov. Vyzvite žiakov, aby sa

aktívnym spôsobom oboznámili s jej celým obsahom. Na tento účel môžete použiť techniku skladačka.

1. Vytvorte štyri študijné stanovištia v rohoch triedy, ktoré označíte. Zjednodušený text deklarácie rozdeľte na štyri (šesť) rovnaké študijné časti a položte ich v dostatočnom množstve na stanovištia.
2. Žiaci sedia v skupinách po štyroch alebo po šiestich. Rozpočítajú sa – 1, 2, 3, 4 (alebo 1, 2, 3, 4, 5, 6) a zapíšu si svoje číslo do zošita alebo na samolepku a prilepia napríklad na ruku.
3. Celej triede vysvetlite proces skladačky, aby žiaci vedeli, o čo ide, a že je ich úlohou pozorne si prečítať svoj text a oboznámiť s ním ostatných spolužiakov v skupine. Každý zo skupiny je zodpovedný za „svoj“ študijný text. Keď každý člen skupiny vysvetlí ostatným svoj text – všetci budú vedieť všetko.
4. Po rozpočítaní a vysvetlení podstaty skladačky žiaci odídu na príslušné stanovištia – jednotky na stanovište č. 1, dvojky na stanovište č. 2. atď., kde si najskôr individuálne a potichu preštudujú „svoje“ časti deklarácie. Určte čas na štúdium. Prechádzajte od skupiny k skupine a pomáhajte, ale len keď je to skutočne potrebné.
5. Po individuálnom prečítaní textu sa žiaci v študijných skupinách porozprávajú o právach v svojom texte a vzájomne si ho interpretujú.
6. Keď skončí študijný čas, vrátia sa do pôvodných skupín a postupne oboznámia ostatných s článkami deklarácie, ktoré študovali, vlastnými slovami. Podľa veku žiakov pracujeme pri vysvetľovaní s rôznym počtom článkov – necháme ich napríklad, aby vybrali dva, ktoré pokladajú za najdôležitejšie.
7. Po skončení vysvetľovania článkov v skupinách umožnite celotriednu diskusiu a venujte čas reflexii a oceňovaniu.

Diskusia:

- Čo nové ste sa dozvedeli?
- Ktoré práva pokladáte za najdôležitejšie a prečo?

Reflexia hry:

- Ako ste sa cítili pri práci v študijnej skupine?
- Aký pocit ste mali zo seba, keď ste v svojej pôvodnej skupine učili ostatných?
- Čo by ste mohli urobiť inakedy lepšie?

Ocenenie:

- Oceňujem spôsob, akým nám (meno) hovoril o jednotlivých článkoch,

– (oslovenie), veľmi mi pomohlo, keď si mi v študijnej skupine povedal svoj názor a pod.

Žiaci môžu skúsiť podobné cvičenia za pomoci zjednodušenej verzie Deklarácie práv dieťaťa (Bagalová a Gogolová, 2007).

2. KAŽDÝ JE UČITEĽOM (Bagalová a Gogolová, 2007)

Táto aktivita (obmena skladačky) umožňuje žiakom zažiť na vlastnej koži pocit individuálnej zodpovednosti za vyučovanie svojich spolužiakov.

Postup hry:

- Rozdajte všetkým účastníkom prázdne kartičky papiera, na ktoré majú napísať otázku týkajúcu sa uplatňovania (porušovania) ľudských práv (v živote, v triednom kolektíve).
- Pozbierajte vyplnené kartičky, premiešajte ich a rozdajte žiakom. Pre väčšiu istotu môžu o svojom riešení „kartičkového“ problému diskutovať vo dvojici, v trojici...
- Požiadajte dobrovoľníkov, aby prečítali pridelenú otázku nahlas a poskytl pripravenú odpoveď.
- Umožnite aj ostatným žiakom zapojiť sa do diskusie – môžu odpoveď doplniť, obohatiť, vyvrátiť, argumentovať, kriticky hodnotiť...
- Pokračujte v predchádzajúcej činnosti tak dlho, pokiaľ sa budú hlásiť dobrovoľníci.

Obmeny hry:

Papierové kartičky s otázkami žiakov – problémami sa môžu stať podkladovým materiálom panelovej diskusie. Členov panelovej diskusie, ktorých úlohou je diskutovať o jednotlivých otázkach, je potrebné často obmieňať (Bagalová a Gogolová, 2007).

Tu je návrh didaktickej hry na tému právne vedomie pre stredoškolákov, ktorá môže byť zábavná a zároveň vzdelávacia.

Autori zadali úlohu aj umelej inteligencii, aby vytvorila didaktickú hru s tematikou upevňovania a rozvoja právneho vedomia stredoškolákov a výsledok je návrh didaktickej hry č. 3 v našom príspevku.

3. "(Nie) som právnik" (ChatGPT, 2024)

Cieľ hry: Zvýšiť právne vedomie žiakov stredných škôl a rozvinúť ich schopnosti analyzovať situácie z právneho hľadiska.

Počet hráčov: 6-20 (môže byť rozdelené do tímov)

Čas trvania: 60-90 minút

Materiály:

- Kartičky s modelovými situáciami alebo problémami (súvisiace s občianskym, trestným právom, pracovným právom a pod.)
- Záznamové listy pre tímové odpovede
- Označenie miestností na "vyšetrovacie stanice"
- Kriedy alebo flipchart pre prezentáciu výsledkov

Príprava hry:

1. **Príprava kartičiek:** Pripravte kartičky s modelovými situáciami, scenármi alebo problémami. Každá kartička by mala obsahovať situáciu (napr. "Mladý muž bol obvinený z krádeže. Čo by mal urobiť?") a otázky na diskusiu (napr. "Aké sú jeho práva?", "Aké kroky by mal podniknúť?").
2. **Stanice:** Rozmiestnite kartičky po triede alebo vo viacerých miestnostiach, kde budú žiaci diskutovať a hľadať odpovede.

Priebeh hry:

1. **Úvod do hry:** Vysvetlite žiakom ciele a pravidlá hry. Rozdeľte ich do tímov (3-5 žiakov v tíme).
2. **Práca na scénach:** Tímy sa presunú k rôznym staniciam, kde prečítajú kartičku so situáciou a diskutujú o tom, aké právne otázky z nej vyplývajú. Môžu si robiť poznámky.
3. **Riešenie problémov:** Každý tím vypracuje svoje odpovede a navrhne, aké kroky by mala postava v situácii podniknúť, a aké práva sú zapojené.
4. **Prezentácie:** Po uplynutí určitého času (napr. 30 minút) sa tímy vrátia do hlavnej skupiny a prezentujú svoje výsledky. Každý tím má 3-5 minút na prezentáciu.
5. **Diskusia a hodnotenie:** Po prezentáciách sa môže viesť diskusia, kde ostatní môžu klásať otázky a zdieľať názory. Môžete zahrnúť aj hodnotenie tímov podľa predložených riešení.

Záver hry:

Na konci hry môžete zhrnúť kľúčové poznatky a diskusie o právnych právach a povinnostiach, ktoré boli predstavené. Hra "(Nie) som právnik" umožňuje žiakom aktívne sa zapojiť do učenia a rozvinúť ich právne vedomie hravou formou (ChatGPT, 2024).

Záver

Na riešenie problému nedostatočného vzdelávania o právnom štáte riešitelia projektu navrhujú rozvoj a implementáciu inovatívnych vyučovacích metód, ktoré môžu byť široko využívané pri práci so stredoškolskou mládežou, ale aj naprieč univerzitami v Európe, ktoré pripravujú budúcich učiteľov, no môžu byť zaujímavé aj pre študentov iných odborov. Taktiež odporúčame zaujímavé didaktické hry a zážitkové formy spolu s diskusiou o vytváraní - pre učiteľov i učiacich sa - interaktívnejšieho vzdelávacieho prostredia.

Summary: The proposed paper is part of an international V4 grant project entitled Strengthening the Rule of Law Through Innovative Pedagogical Approaches (Project ID: 22410198). Universities and colleges from Poland, the Czech Republic, and the Slovak Republic participate in the project. In the paper, the authors deal with the issues of safe school educational environments, which they consider an essential part of raising legal awareness in secondary school students. The paper is a project output in which a detailed description of verified thematically and content appropriate didactic games as examples of good practice for the educational work with secondary school students are provided.

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia medzinárodného projektu V4 s názvom Strengthening the Rule of Law Through Innovative Pedagogical Approaches (Project ID: 22410198).

Literatúra:

Abderrezzaq, B. (2024). The impact of the school environment on deviant behaviors: An exploratory study of the impact of feeling safe, adherence to regulations, and management strategies. *Revista Universitară de Sociologie*, 2, 22–31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.000000000>

Bagalová, L., & Gogolová, D. (2007). *Ľudské práva a zručnosti, potrebné na ich uplatnenie: Metodická príručka pre učiteľov ZŠ a SŠ*. SPN.

Bélik, V. (2024). Role a specifika sociálního pedagoga v utváření bezpečného školního prostředí. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ruomberok*, 23(3), 58–64. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.58-64>

Betuš, M., et al. (2024). *Námety na didaktické hry v oblasti učiva Ochrana bezpečnosť života a zdravia, hry a cvičenia: Bezpečná škola, Cestami ochrany života a zdravia, Ochrana prírody a*

životného prostredia podľa programu vzdelávanie pre 21. storočie. Košice: Technická univerzita v Košiciach.

Brightwheel. (2024). Building a safe learning environment in the classroom. <https://mybrightwheel.com/blog/safe-learning-environment>

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 Ruomberok*, 23(3), 73–80. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.73-80>

Emerová, I. (2024). Bezpečnosť školského prostredia – súčasný stav a problémy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 23(3), 19–25. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.19-25>

ChatGPT. (2024a). Bezpečné školské edukačné prostredie. <https://chatgpt.com/>

ChatGPT. (2024b). Didaktická hra - právne vedomie stredoškolákov. <https://chatgpt.com/>

Krásna, S., & Geršicová, Z. (2016). Bezpečná škola 21. storočia. In W. Kojs, E. Rostanska, & K. Wójcik (Eds.), *Edukacja i bezpieczeństwo w dobie globalizacji* (pp. 107–117). Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu.

Štátna školská inšpekcia Slovenskej republiky. (2017). *Bezpečnosť školského prostredia* (7 s.). https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2020/12/UZP_BOZ_ZS_2016_2017.pdf

Villacorta-Varas, J. R., Durand-Azcárrate, L. A., & Salas Morales, A. J. (2024). School aggressiveness and psycho-pedagogical intervention: Theoretical considerations for building a safe school environment. *Clio. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 4(8), 133–151. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12598672>

Kontakt:

Dr.h.c. prof. PhDr. PaedDr. Ing. Daniel Lajčin, PhD., DBA, LL.M

Katedra manažmentu a ekonómie

Vysoká škola DTI

Sládkovičova 533/20

018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: lajcin@dti.sk

doc. PhDr. PaedDr. Silvia Barnová, PhD., MBA

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Vysoká škola DTI

Ul. Sládkovičova 533/20

018 41 Dubnica nad Váhom

Slovenská republika

E-mail: barnova@dti.sk

doc. JUDr. PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD., Ph.D.

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Vysoká škola DTI

Ul. Sládkovičova 533/20

018 41 Dubnica nad Váhom

Slovenská republika

E-mail: krasna@dti.sk

VPLYV INTERAKČNÉHO ŠTÝLU UČITEĽA NA EMOCIONÁLNE PREŽÍVANIE ŽIAKOV SOŠ

Alžbeta Lobotková, SR – Igor Marks, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia sa zaoberá problematikou emocionálneho prežívania žiakov stredných odborných škôl a faktorom, ktoré ho ovplyvňujú. Osobitá pozornosť je venovaná problematike interakčného štýlu učiteľa a jeho vplyvu na pozitívne a negatívne emocionálne prežívanie žiakov stredných odborných škôl. V príspevku, v ktorom prostredníctvom sebahodnotenia interakčného štýlu učiteľov stredných škôl a hodnotením emocionálneho prežívania žiakmi stredných odborných škôl, je hlavným cieľom analyzovať, ako interakčné štýly učiteľov stredných škôl ovplyvňujú emocionálne prežívanie ich žiakov.

Kľúčové slová: emocionálne prežívanie, pozitívne emocionálne prežívanie, negatívne emocionálne prežívanie, interakčný štýl učiteľa

Úvod

V súčasnosti sa v edukačnom prostredí očakáva od učiteľa nielen dôkladné sprostredkovanie učiva žiakom, ale najmä spôsob, akým učiteľ spolu so žiakmi komunikuje, aký si buduje so žiakmi vzťah a aké vytvára vzdelávacie prostredie. Práve spôsoby ako učiteľ so žiakmi komunikuje, ako pristupuje k jednotlivým žiakom, ako riadi vyučovaciu hodinu ovplyvňuje priebeh vyučovania, motiváciu žiakov k učeniu a v neposlednom rade to ovplyvňuje emocionálnu pohodu a správanie sa žiakov. Každý jeden učiteľ má svoj vlastný interakčný štýl, ktorý sa prejavuje nielen na výsledkoch, ktoré žiaci dosahujú, ale aj v kvalite vzťahu učiteľ – žiak a na emocionálnej pohode žiakov v priebehu vyučovania. Z tohto dôvodu je dôležité, aby si učitelia uvedomovali, že ich spôsob komunikácie so žiakmi, štýl vedenia výučby má významný dopad na emocionálnu pohodu a prežívanie žiakov.

Teoretické východiská

Interakčný štýl učiteľa možno definovať ako spôsob, akým učiteľ riadi výučbu, komunikuje a vstupuje do vzájomnej interakcie so žiakmi na vyučovacej hodine. Interakčný štýl učiteľa ako trvalá charakteristika osobnosti učiteľa, ktorú možno označiť za pomerne trvalú, ktorú je ťažko meniť zohráva významnú úlohu nielen pri dosahovaní študijných výsledkov žiakov, ale najmä

sa od neho odvíja emocionálna pohoda a prežívanie žiakov. Dá sa teda povedať, že emocionálne prežívanie žiakov v školskom prostredí je ovplyvnené rozličnými faktormi, vrátane vzťahu žiakov s učiteľmi.

Podľa ChatGPT (2025) môžeme uviesť nasledovné faktory, ktoré ovplyvňujú emocionálne prežívanie žiakov v školskom prostredí:

1. Individuálne charakteristiky (osobnostné črty, sebahodnotenie, individuálna schopnosť zvládať stres)
2. Rodinné zázemie (podpora rodiny, socio-ekonomický status, emocionálna pohoda a atmosféra v rodine)
3. Školské prostredie (klíma triedy, vzťahy medzi spolužiakmi, interakčný štýl učiteľa, interakcia učiteľ – žiak).

Interakcia medzi učiteľom a žiakmi a kvalita tohto vzťahu je jedným z faktorov, od ktorého závisí efektívnosť vyučovacieho procesu a ovplyvňuje správanie žiakov v triede a ich motiváciu. Významnou súčasťou efektívneho vyučovania sú aj dobré emocionálne vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, na ktorých sa stavajú aj ďalšie aspekty vyučovacieho procesu. J. Mareš a J. Čáp (2001) v tejto súvislosti rozlišujú vzťahovú a cieľovú dimenziu, ktoré sa navzájom ovplyvňujú.

Vzťahová dimenzia sa zameriava na vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, na pocity spolupatričnosti učiteľov a žiakov so školou. Učiteľ, ktorý podporuje žiakov, pomáha znižovať strach a úzkosť žiakov. Uvedený vzťah následne ovplyvňuje cieľovú dimenziu, ktorá sa týka postojov žiakov k učiteľovi, k učeniu a ich výsledkom.

Interakčný štýl učiteľa, ktorý je založený na empatii, ochote vypočuť si žiakov a poskytovaní podpory, môže výrazne zlepšiť ich prístup k učivu a motivovať ich k aktívnemu zapojeniu sa na vyučovaní. Ak žiaci cítia, že ich učiteľ vníma ako jednotlivcov a podporuje ich rast, ich postoje k učeniu a k učiteľovi samotnému sú pozitívne, vedie to k pozitívnym a lepším výsledkom. Tieto pozitívne postoje zmeny spätne ovplyvňujú aj prácu učiteľa a jeho prípravu na vyučovanie a samotný proces výučby. Učiteľ, ktorý vidí záujem žiakov o učivo, bude taktiež motivovaný obohacovať vyučovanie rôznymi inovatívnymi metódami, ukážkami, príkladmi, interaktívnymi aktivitami, čím sa bude zvyšovať výsledná efektivita a atraktivita vyučovania. Dá sa teda povedať, že vzťahová aj cieľová dimenzia sú navzájom prepojené a kvalita interakcie medzi učiteľom a žiakmi ovplyvňuje postoje, výkony a emocionálnu pohodu žiakov (Mareš, Čáp, 2001; ChatGPT, 2025).

V kontexte vzájomnej interakcie a pozitívnych emocionálnych vzťahov v triede J. Xia (2013) identifikoval 5 základných stratégií, ktoré podporujú vzájomnú spoluprácu a pozitívne interakčné vzťahy medzi učiteľom a žiakmi.

1. Zlepšenie stratégií kladenia otázok (kladenie otázok zo strany učiteľa k žiakom tak, aby reflektovali úroveň a schopnosti žiakov; aktívne zapájanie žiakov do diskusií, čo podporuje interakciu a pomáha rozvíjať kritické myslenie)
2. Prispôsobenie sa jazykovej úrovni žiakov (využitie učebných materiálov tak, aby zodpovedali individuálnym potrebám a rôznym jazykovým úrovniam žiakov)
3. Podpora kooperatívneho učenia (spoločná práca žiakov na úlohách, ktorá pomôže rozvíjať sociálne zručnosti žiakov)
4. Budovanie pozitívnych vzťahov medzi učiteľom a žiakmi (vzájomný rešpekt a dôvera medzi učiteľom a žiakmi je nevyhnutnou súčasťou vzdelávania; riešenie dynamických situácií v triede vyžaduje zodpovednosť zo strany učiteľa)
5. Znižovanie úzkosti v triede (učiteľ by mal pre vytvoriť bezpečné a podnetné prostredie; učiteľ by mal podporovať sebadôveru žiakov)

V kontexte vyššie uvedených stratégií možno konštatovať, že interakcia medzi učiteľom a žiakmi má silný emocionálny rozmer. Výskumy dokazujú, že učitelia, ktorí vytvárajú v triede podnetné a podporujúce prostredie a využívajú inovatívne aktivizačné metódy prispievajú k pozitívnemu emocionálnemu prežívaniu žiakov, zatiaľ čo autoritárske prístupy učiteľov vyvolávajú u žiakov stres a úzkosť (Jennings, Greenberg, 2009).

V súvislosti s uvedeným aj ChatGPT (2025) uvádza, že učiteľ, ktorý v edukačnom procese zohráva kľúčovú úlohu, svojim správaním, komunikáciou, metódami výučby ovplyvňuje to, ako sa žiaci v triede cítia. Na základe uvedeného uvádza niekoľko konkrétnych spôsobov, ako môže učiteľ podporiť pozitívne emocionálne prežívanie u žiakov:

Spôsoby podporovania pozitívneho emocionálneho prežívania u žiakov zo strany učiteľa	
Vytváranie bezpečného a podporného prostredia	- vytvorenie atmosféry, v ktorej sa žiaci cítia akceptovaní a rešpektovaní - podporovanie otvorenej komunikácie, aktívne počúvanie žiakov, reagovanie na potreby žiakov

	= keď sa žiaci cítia bezpečne, sú ochotnejší zapájať sa do vyučovania, klásť otázky, skúšať nové veci bez obáv z neúspechu
Individuálny prístup a rešpektovanie potrieb žiakov	- učiteľ by mal rešpektovať individuálne rozdiely medzi žiakmi, podporovať žiakov v ich vlastnom tempe učenia - pochvala, povzbudenie za snahu a pokrok (nielen za výsledky) môže pomôcť budovať sebadôveru žiakov a pozitívny vzťah k učeniu
Podpora pozitívnej spätnej väzby	- namiesto kritiky by sa učitelia mali zamerať na konštruktívnu spätnú väzbu, ktorá zohráva kľúčovú úlohu v emocionálnom prežívaní žiakov, ktorá motivuje žiakov k ďalšiemu rozvoju - pozitívne posilňovanie v podobe uznania snahy, povzbudenia a ocenenia ich práce podporuje vnútornú motiváciu žiakov
Využívanie zážitkového a interaktívneho učenia	- žiaci sa učia najlepšie vtedy, keď je výučba zaujímavá, prepojená s reálnymi životnými skúsenosťami a umožňuje im aktívne zapojenie sa - diskusie, projektové vyučovanie a mnohé iné pomáha rozvíjať nielen kognitívne schopnosti žiakov, ale má vplyv taktiež na emocionálne prežívanie žiakov

	= aktivity, ktoré podporujú spoluprácu a kreativitu, tvorivosť, dávajú žiakom možnosť vyjadriť svoje myšlienky a pocity
Rozvíjanie empatie a sociálnych zručností	- učiteľ môže pomáhať žiakom rozvíjať emocionálnu inteligenciu tým, že podporuje empatiu, rešpekt, vzájomnú podporu medzi spolužiakmi = diskusie o hodnotách, etických dilemách a rozličných životných skúsenostiach a situáciách môžu prispieť k lepšiemu porozumeniu emócií a budovaniu zdravých medziľudských vzťahov
Minimalizovanie stresu a úzkosti v triede	- učiteľ môže pomôcť znižovať úzkosť a stres/strach u žiakov v triede tým, že vytvorí realistické očakávania, poskytne dostatok času na prípravu, ponúkne podporné stratégie na zvládanie stresu (napríklad pri skúškach, skúšaní, testoch, hodnotení), prostredníctvom dychových cvičení.
Budovanie pozitívneho vzťahu medzi učiteľom a žiakmi	- vzájomný vzťah medzi učiteľom a žiakmi by mal byť založený na dôvere, rešpekte a úprimnom záujme o rozvoj žiakov = ak učiteľ bude prejavovať záujem o osobný aj akademický rast žiakov, bude trpezlivý, vzniká väčší predpoklad, že žiaci si k nemu vytvoria pozitívny vzťah, čo prispeje k ich celkovému pocitu pohody, vyššej motivácii k

	učeniu a pozitívnejšiemu emocionálnemu prežívaniu.
--	--

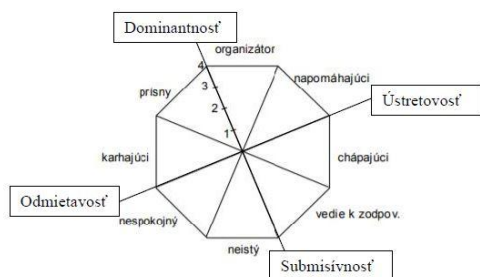
Na základe vyššie uvedenej tabuľky a vymedzených spôsobov podporovania pozitívneho emocionálneho prežívania u žiakov zo strany učiteľa môžeme povedať, že vytvorenie pozitívneho emocionálneho prostredia, založeného na dôvere, kde sa žiaci cítia podporovaní, akceptovaní zo strany učiteľa, ktorý svojim prístupom, komunikáciou so žiakmi, pedagogickými stratégiami ovplyvňuje nielen dosahovanie študijných výsledkov žiakov, ale povzbudzuje u žiakov motiváciu k učeniu, ovplyvňuje postoj žiakov k učeniu, je jedným z najdôležitejších aspektov úspešného výchovno – vzdelávacieho procesu.

V závislosti od charakteru interakčného štýlu učiteľa sa žiaci môžu v priebehu vyučovacieho procesu cítiť motivujúco, alebo naopak stresujúco, demotivačne.

Prieskumné zistenia interakčného štýlu učiteľov stredných škôl a ich vplyvu na emocionálne prežívanie ich žiakov

V nadväznosti na teoretické východiská sme realizovali prieskum, v ktorom bolo našim hlavným cieľom zistiť, či existujú rozdiely v emocionálnom prežívaní žiakov stredných odborných škôl vzhľadom na interakčný štýl učiteľa. V súvislosti s hlavným cieľom bolo našim parciálnym cieľom zistiť interakčný štýl učiteľov stredných škôl z pohľadu sebahodnotenia a zistiť interakčný štýl učiteľa z pohľadu hodnotenia učiteľa žiakmi. Vzorku tvorili učitelia (N=4) zo stredných odborných škôl v trenčianskom kraji a žiaci týchto učiteľov (N=93).

Na zisťovanie emocionálneho prežívania žiakov stredných odborných škôl sme použili dotazník DEP 36, ktorého autorom je J. Kožený a na zisťovanie interakčného štýlu učiteľov sme použili dotazník QTI, vytvorený T. Wubbelsom a J. Levym (1993), ktorý však preložili a upravili P. Gavora, J. Mareš a P. Den Brok (2003). Obsahuje 64 položiek, na ktorých je možno posúdiť jednotlivé sektory interakčného štýlu učiteľa. Nižšie, na Obrázku 1, je zobrazený osemuholníkový model vyjadrujúci vlastnosti/ charakteristiky učiteľa: organizátor, napomáhajúci, chápaný, vedie k zodpovednosti, neistý, nespokojný, karhajúci, prísny.



Obrázok 2 Osemuholníkový model, vyjadrujúci vlastnosti/charakteristiky učiteľa (Gavora, P.-Mareš, J.- Brok, P. 2003)

Analýza dotazníka interakčného štýlu učiteľa

V nasledujúcej časti uvádzame popisné údaje, ktoré sme získali analýzou dotazníka interakčného štýlu učiteľa, ktorý bol zadávaný učiteľom stredných odborných škôl a ich žiakom. Nižšie v Tabuľke 1 uvádzame údaje premenných, ktoré vychádzajú zo sebahodnotenia interakčného štýlu učiteľa.

Tabuľka 2 Deskriptívna štatistika (interakčný štýl učiteľov z pohľadu sebahodnotenia učiteľov)

	N	M	SD	Min	Max	KU	SK
IŠU 1	4	3.44	0.31	0	4	2.23	-1.13
IŠU 2	4	3.38	0.23	0	4	-3.30	0.00
IŠU 3	4	3.25	0.43	0	4	2.89	-1.54
IŠU 4	4	2.97	0.51	0	4	1.28	0.36
IŠU 5	4	0.56	0.22	0	4	1.52	-0.18
IŠU 6	4	0.72	0.24	0	4	2.62	-1.66
IŠU 7	4	0.52	0.24	0	4	3.26	1.72
IŠU 8	4	1.81	0.46	0	4	-2.72	-0.48

**pozn.: IŠU1 – organizátor, IŠU2 – napomáhajúci, IŠU3 – chápaní, IŠU4 – vedie k zodpovednosti, IŠU5 – neistý, IŠU6 – nespokojný, IŠU7 – karhajúci, IŠU8 – prísny, N- počet, M – priemer, S- smerodajná odchýlka, Min – minimálne skóre, Max – maximálne skóre, KU – špicatosť množiny údajov, SK – šikmosť rozdelenia.*

Pozorujúc jednotlivé hodnoty aritmetických priemerov za všetkých učiteľov pri pozitívnych sektoroch (organizátor, napomáhajúci, chápaní, vedie k zodpovednosti), ako aj pri

negatívnych sektoroch (neistý, nespokojný, karhajúci, prísny) možno pozorovať, že rozdiely medzi sektormi v pozitívnom ako aj v negatívnom nie sú veľmi výrazné. Rozdiel možno vidieť v pozitívnom sektore, konkrétne pri sektore IŠU1 (organizátor), kde sa hodnota pohybuje v porovnaní so sektorom IŠU 4 (vedie k zodpovednosti) až o 0.47 bodu vyššie. Najväčší rozdiel je však možné si všimnúť pri negatívnych sektoroch, kde sa pri všetkých sektoroch pohybuje hodnota pod 1.0, avšak pri sektore IŠU8 hodnota dosahuje až 1.81 bodu.

V Tabuľke 2 uvádzame popisné údaje, ktoré vychádzajú z analýzy dotazníka interakčného štýlu učiteľa z pohľadu hodnotenia interakčného štýlu učiteľa žiakmi.

Tabuľka 3 Deskriptívna štatistika (interakčný štýl učiteľa z pohľadu hodnotenia učiteľov žiakmi)

	N	M	SD	Min	Max	KU	SK
IŠU 1	93	2.91	0.58	0	4	2.93	-1.73
IŠU 2	93	2.99	0.63	0	4	1.69	-1.29
IŠU 3	93	3.12	0.76	0	4	3.22	-1.80
IŠU 4	93	2.48	0.41	0	4	2.29	-1.52
IŠU 5	93	0.71	0.59	0	4	3.91	1.97
IŠU 6	93	0.72	0.53	0	4	2.66	1.67
IŠU 7	93	0.59	0.64	0	4	3.93	1.98
IŠU 8	93	1.65	0.40	0	4	2.28	1.19

Pri jednotlivých hodnotách aritmetických priemerov, v Tabuľke 2, pri pozitívnych sektoroch (organizátor, napomáhajúci, chápaní, vedie k zodpovednosti), ako aj pri negatívnych sektoroch (neistý, nespokojný, karhajúci, prísny) možno opäť pozorovať, podobne ako pri hodnotách v Tabuľke 1, že rozdiely medzi sektormi v pozitívnom ako aj v negatívnom sektore nie sú veľmi výrazné. Rozdiel opäť možno registrovať v pozitívnom sektore, konkrétne pri sektore IŠU3 (chápaní), kde sa hodnota v porovnaní so sektorom IŠU4 (vedie k zodpovednosti) pohybuje až o 0.64 bodu vyššie. Tak ako sme uviedli aj pri Tabuľke 1, podobne aj pri hodnotení interakčného štýlu učiteľa žiakmi sa vo všetkých negatívnych sektoroch (okrem sektora IŠU8 -1.65 bodu) pohybuje hodnota pod 1.0.

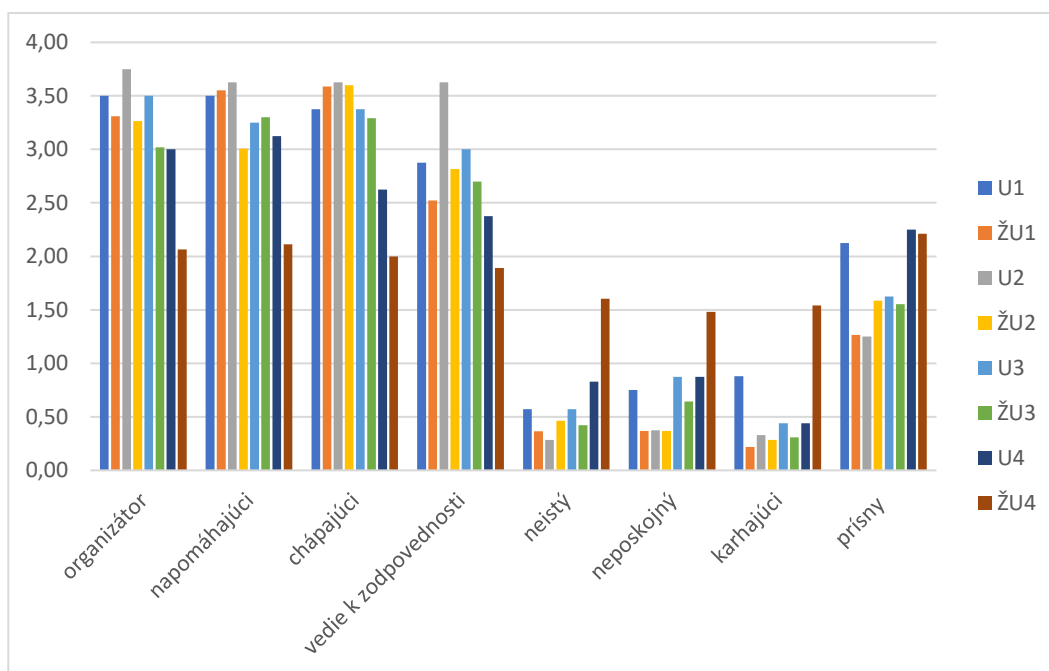
V nasledujúcej časti prinášame prehľad aritmetických priemerov pre jednotlivé sektory z pohľadu sebahodnotenia interakčného štýlu učiteľov stredných škôl a z pohľadu hodnotenia interakčného štýlu učiteľov z pohľadu žiakov, s ich následnou komparáciou.

Tabuľka 4 Aritmetický priemer v jednotlivých sektoroch z pohľadu sebahodnotenia učiteľov a z pohľadu hodnotenia učiteľov žiakmi

	U 1	ŽU 1	U 2	ŽU 2		U 3	ŽU 3	U 4	ŽU 4
Organizátor	3.50	3.31	3.75	3.26		3.50	3.02	3.00	2.07
Napomáhajúci	3.50	3.55	3.63	3.01		3.25	3.30	3.13	2.11
Chápajúci	3.38	3.59	3.63	3.60		3.38	3.29	2.63	2.00
Vedie k zodpovednosti	2.88	2.52	3.63	2.82		3.00	2.70	2.38	1.89
Neistý	0.57	0.37	0.29	0.46		0.57	0.42	0.83	1.61
Nespokojný	0.75	0.37	0.38	0.37		0.88	0.64	0.88	1.48
Karhajúci	0.88	0.22	0.33	0.29		0.44	0.31	0.44	1.54
Prísny	2.13	1.27	1.25	1.59		1.63	1.55	2.25	2.21

**pozn.: U1- učiteľ 1, ŽU1- žiaci učiteľa 1; U2- učiteľ 2, ŽU2- žiaci učiteľa 2; U3- učiteľ 3, ŽU3- žiaci učiteľa3; U4-učiteľ 4, ŽU 4- žiaci učiteľa4*

Na základe hodnôt aritmetických priemerov v Tabuľke 3 nižšie prinášame grafické znázornenie výsledkov.



*Graf 1 Grafické znázornenie výsledkov z pohľadu sebahodnotenia interakčného štýlu učiteľov
a z pohľadu hodnotenia interakčného štýlu učiteľov žiakmi*

Z výsledkov vyplývajúcich z Tabuľky 3 a grafického znázornenia (Graf 1) možno pozorovať rozdiely vo vnímaní interakčného štýlu z pohľadu sebahodnotenia učiteľov a z pohľadu hodnotenia učiteľov žiakmi. Na základe hlbšej analýzy možno uviesť, že skoro u všetkých učiteľov dominujú najmä pozitívne sektory. Najviac sa učitelia vnímajú ako organizátori, ktorí sa snažia vedieť o všetkom čo sa deje v triede, jasne vysvetľujú žiakom, pôsobia dôveryhodne a vedia udržať pozornosť žiakov. Dá sa povedať, že vo všetkých pozitívnych sektoroch sú hodnoty takmer rovnaké (iba s veľmi malými odchýlkami), v sebahodnotení interakčného štýlu učiteľov v porovnaní s hodnotením interakčného štýlu učiteľov z pohľadu žiakov. Najviac vyrovnaná hodnota sa javí u učiteľa 2 (U2), kde je jeho hodnota za sektor IŠU3 (chápajúci), v porovnaní s hodnotením zo strany žiakov takmer identická (U2 – 3.63; ŽU2 – 3.60). Najvýraznejšie rozdiely sa prejavujú u učiteľa 4 (U4), ktorého žiaci vnímajú ako veľmi málo chápavého (2.00), napomáhajúceho (2.11), a organizátora (2.07). Sám učiteľ sa v týchto sektoroch hodnotí vyššie ako ho hodnotili žiaci.

Pri negatívnych sektoroch možno vidieť, že žiaci majú tendenciu vnímať učiteľov ako prísnejších, než ako sa hodnotia učitelia sami. Pri neistote, nespokojnosti, karhavosti sa hodnoty pohybujú pod 1.0, okrem hodnotenia interakčného štýlu učiteľa z pohľadu žiakov učiteľa 4. Žiaci vnímajú neistotu, nespokojnosť aj karhavosť vyššie než učiteľ sám. Čo sa týka sektora IŠU 8, tak pri tomto hodnoty, pri učiteľoch ako aj pri žiakoch, v rozmedzí 1.25-2.25

naznačujú, že nielen žiakmi sú učitelia vnímaní ako prísni, ale aj sami sebou. Hlbšia analýza ukazuje, že aj napriek tomu, že sa učitelia vnímajú ako priateľskí, tolerantní, ochotní vypočuť svojich žiakov, si zároveň uvedomujú, že vyžadujú od žiakov poslušnosť a musia byť prísnejší, čo sa odzrkadľuje na výslednom sektore IŠU8- prísny.

Analýza dotazníka emocionálneho prežívania

V Tabuľke 4 sú prezentované popisné údaje o intenzite skúmaných premenných EPP (emocionálne prežívanie pozitívne) a EPN (emocionálne prežívanie negatívne). Z aritmetických priemerov vyplýva, že v emocionálnom prežívaní pozitívnom sa dosiahlo vyššie skóre v porovnaní s emocionálnym prežívaním negatívnym.

Tabuľka 5 Deskriptívna štatistika (EPP, EPN)

	N	M	SD	Min	Max	KU	SK
EPP	93	55.55	9.82	15	75	3.66	-1.89
EPN	93	24.17	2.58	15	75	2.21	1.51

**pozn.: EPP – pozitívne emocionálne prežívanie; EPN – negatívne emocionálne prežívanie
; N – počet; M – priemer; SD – smerodajná (štandardná) odchýlka; Min – minimum;
Max – maximum; SK – šikmosť rozdelenia; KU – špicatosť množiny údajov*

Vzhľadom na náš stanovený hlavný cieľ, ktorým bolo zistiť, či existujú rozdiely v emocionálnom prežívaní žiakov stredných odborných škôl vzhľadom na interakčný štýl učiteľa sa, prinášame v nasledujúcej časti výsledky.

V Tabuľke 5 prezentujeme popisné údaje o intenzite skúmaných premenných EPP a EPN pre žiakov jednotlivých učiteľov.

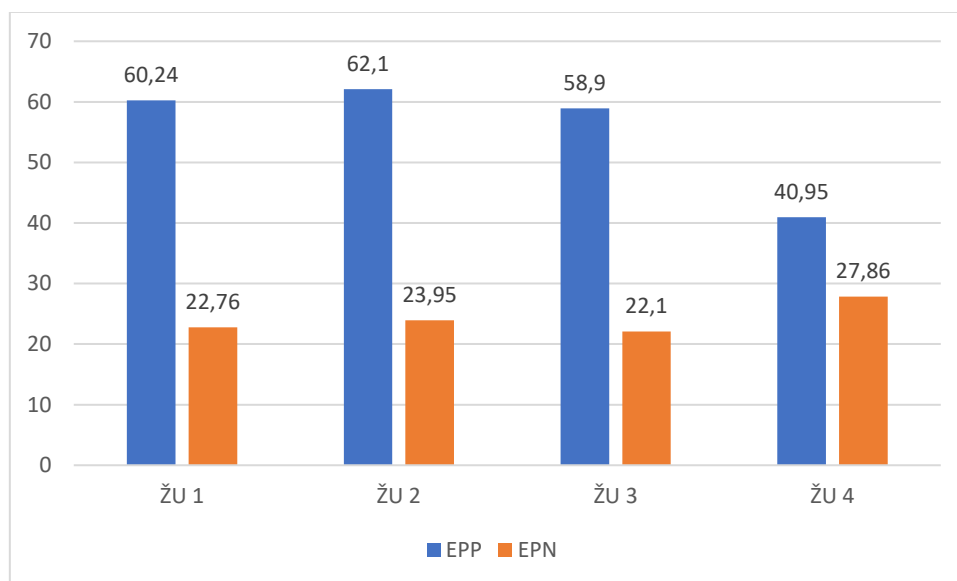
Tabuľka 6 Deskriptívna štatistika (EPP a EPN žiakov všetkých učiteľov)

	Faktor	N	M	SD	Min	Max	KU	SK
Učiteľ 1	EPP	23	60.24	3.37	15	75	-0.26	0.56
	EPN	23	22.76	2.74	15	75	-0.44	-0.53
Učiteľ 2	EPP	28	62.10	3.67	15	75	-0.92	-0.16
	EPN	28	23.95	3.19	15	75	-0.38	-0.403
Učiteľ 3	EPP	21	58.90	4.62	15	75	0.68	0.701
	EPN	21	22.10	2.93	15	75	-1.07	-0.34

Učiteľ 4	EPP	21	40.95	4.68	15	75	11.23	-3.01
	EPN	21	27.86	3.65	15	75	0.35	-0.05

*pozn.: EPP – pozitívne emocionálne prežívanie; EPN – negatívne emocionálne prežívanie
; N – počet; M – priemer; SD – smerodajná (štandardná) odchýlka; Min – minimum;
Max – maximum; SK – šikmosť rozdelenia; KU – špicatosť množiny údajov

Pri pozorovaní jednotlivých aritmetických priemerov emocionálneho prežívania žiakov u jednotlivých učiteľov je možné si všimnúť, že v pozitívnom emocionálnom prežívaní dosiahli žiaci u všetkých učiteľov vyššie skóre v porovnaní s negatívnym emocionálnym prežívaním.



Graf 2 Rozdiely v EPP a EPN

Na základe hlbšej analýzy sme dospeli k zisteniu, že žiaci sa u jednotlivých učiteľov cítili spokojne, neboli pod silným tlakom a cítili sa pokojne a uvoľnene. Z Grafu2 možno pozorovať, že najvyššie skóre v pozitívnom emocionálnom prežívaní dosiahli žiaci učiteľa2 (ŽU2), ktorého aj v rámci hodnotenia interakčného štýlu označili ako veľmi chápacú, ochotnú pomôcť a priateľskú. Najväčší rozdiel si môžeme všimnúť u žiakov učiteľa 4 (ŽU4), kde je síce hodnota za pozitívne emocionálne prežívanie ($M = 40.95$) vyššia v porovnaní s negatívnym emocionálnym prežívaním ($M = 27.86$), ale v porovnaní s hodnotami ŽU1, ŽU2 a ŽU3 je oveľa nižšia. Dá sa predpokladať, že táto hodnota veľmi úzko súvisí aj s hodnotením interakčného štýlu učiteľa 4 jeho žiakmi, kde dominovali vysoké hodnoty práve za negatívne sektory (neistý, nespokojný, karhajúci, prísny) čo sa v konečnom dôsledku odzrkadľuje aj na emocionálnom prežívaní žiakov. Na základe hlbšej analýzy emocionálneho prežívania žiakov učiteľa 4 sme

dospeli k zisteniu, že síce títo žiaci neboli pod silným tlakom učiteľa, alebo sa rozčúlili, ale práve naopak, od učiteľa sa necítili povzbudení a nevyjadrovali svoje vlastné názory.

V zmysle vyššie uvedených zistení možno uviesť, že vplyv učiteľa, resp. Interakčný štýl učiteľa má na žiakov má veľmi významný dopad, ktorý ovplyvňuje nielen kvalitu dosiahnutých výsledkov žiakov, ich motiváciu, ale najmä emocionálne prežívanie žiakov na vyučovacej hodine. Výsledky poukazujú na skutočnosť, že učitelia, ktorí sa hodnotia ako organizátori, napomáhajúci, podporujúci a chápací sú žiakmi hodnotení veľmi podobne, iba s miernymi odchýlkami. Aj prísnosť učiteľa, ktorá sa prejavuje najmä v disciplíne, ako aj v hodnotení žiakov je považovaná za súčasť profesionálneho prístupu učiteľov a neodzrkadľuje sa na celkovom emocionálnom prežívaní žiakov. Aj M. Köverová (2015) vo svojej štúdii skúmala percepciu interakčného štýlu učiteľa a subjektívnu pohodu študentov, kde dospela k zisteniu, že priateľský prístup učiteľa, nápomocnosť učiteľa má pozitívny vplyv na emocionálne prežívanie žiakov, čo vedie k vyššej subjektívnej pohode a naopak nespokojnosť učiteľa, nervozita môže viesť k strachu a negatívnym emóciám u žiakov.

Vyššie uvedené skutočnosti poukazujú na potrebu neustálej sebareflexie vlastného interakčného štýlu, vyžiadanie spätnej väzby a vytváranie bezpečného a podporného prostredia založeného na dôvere, kde sa žiaci budú cítiť prijatí, akceptovaní a motivovaní k učeniu, čo sa odzrkadlí aj na výslednej emocionálnej pohode žiakov.

Summary: The teacher's interaction style is one of the key factors influencing not only the learning process and academic achievement but, most importantly, the emotional experience of students. The study results indicate that the way a teacher manages lessons, communicates with students, and approaches them has a significant impact on a student's emotional well-being in the classroom. It was found that teachers who perceive themselves as organizers, supportive, encouraging, and understanding are evaluated similarly by students, with only slight deviations. Even in the negative aspects, specifically the teacher's strictness, which is primarily reflected in discipline and student assessment, it is considered part of a professional teaching approach and does not negatively affect student's overall emotional experience. Based on these findings, we emphasize the need for teachers to reflect on their interaction style and to create a stimulating and safe environment built on respect and understanding, which will contribute to students increased emotional well-being.

Literatúra:

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.

Gavora, P., Mareš, J., & Den Brok, P. (2003). Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55(2), 126–145.

ChatGPT. (2025). Faktory ovplyvňujúce emocionálne prežívanie žiakov. <https://chatgpt.com/>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

Köverová, M. (2015). Percepcia interakčného štýlu a subjektívna pohoda študentov. *Psychologie a její kontexty*, 6(1), 33–48.

Xia, J. (2013). Achieving better peer interaction in online discussion forums: A reflective practitioner case study. *Issues in Educational Research*, 23(1), 97–113.

Kontakt:

PaedDr. Alžbeta Lobotková, PhD.

Vysoká škola DTI

Katedra didaktiky odborných predmetov

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: lobotkova@dti.sk

Mgr. Igor Marks, PhD.

Vysoká škola DTI

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: marks@dti.sk

KVALITA PRACOVNÉHO PROSTREDIA A SPOKOJNOSŤ UČITEĽOV

Igor Marks, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia teoretického charakteru sa zaoberá vzťahmi medzi pracovným prostredím a spokojnosťou zamestnancov s dôrazom na učiteľom. Na základe teoretickej analýzy identifikuje hlavné faktory, ktoré ovplyvňujú pracovnú pohodu učiteľom. Štúdia taktiež predstavuje rôzne rámce wellbeing-u, ktoré poskytujú viaceré metódy na zlepšenie duševného zdravia a celkovej pohody učiteľov. Záver predstavuje návrh opatrení na zlepšenie pracovného prostredia s cieľom zvýšiť spokojnosť učiteľov.

Kľúčové slová: pracovné prostredie, spokojnosť učiteľov, wellbeing

Úvod

Cieľom príspevku je analyzovať teoretické prístupy a modely týkajúce sa vzťahu medzi pracovným prostredím a spokojnosťou zamestnancov s dôrazom na učiteľov. Taktiež analyzujeme vybrané výskumy a štúdie, ktoré sa zaoberajú vplyvom pracovného prostredia na spokojnosť učiteľov a identifikovať hlavné faktory ovplyvňujúce ich pracovnú pohodu. Na základe zistení navrhujeme opatrenia na zlepšenie pracovného prostredia s cieľom zvýšiť spokojnosť učiteľov.

Spokojnosť učiteľov a jej vzťah s kvalitou pracovného prostredia

Spokojnosť ako taká, je často označovaná pojmom „*wellbeing*“, ktorá má viacero definícií. Svetová zdravotnícka organizácia (ďalej len ako „WHO“), tejto pojem definovala ako „*stav pohody, v ktorom jednotlivec môže uskutočniť svoje schopnosti, vie zdolať stresové situácie bežného života, vie produktívne pracovať a vie prispievať do života spoločnosti*“ (Polgáryová a kol., 2023, s. 9).

Iná definícia hovorí o *wellbeing-u*, ako o stave pohody jednotlivca, ktorý zahŕňa fyzické, duševné, emocionálne a sociálne aspekty. Ide o pozitívny stav, v ktorom sa človek cíti spokojný so svojím životom a dosahuje rovnováhu vo všetkých oblastiach (Cowley, 2019).

Wellbeing sa bežne kategorizuje do rôznych primárnych dimenzií: (Hasson a Butler, 2020)

- Fyzický *wellbeing*: Zohľadňuje zdravie a fyzickú kondíciu, výživu aj celkovú pohodu.
- Duševný a emocionálny *wellbeing*: Zameriava sa na duševnú pohodu, zručnosti v zvládaní stresu, emocionálnu stabilitu a schopnosť prežívať emócie.
- Sociálny *wellbeing*: Znamená silné prepojenie s rodinnými príslušníkmi a komunitou, ako aj pocit podpory a prijatia.
- Duchovný *wellbeing*: Zahŕňa rešpektovanie osobnej hodnoty, viery a zmyslu života.
- Ekonomický *wellbeing*: Označuje finančnú istotu a schopnosť uspokojovať základné potreby.

Podľa poskytnutých definícií je jasné, že znalosť a pochopenie tohto pojmu sú vo vzťahu k školám a učiteľom veľmi dôležité. Pohoda učiteľov koreluje s ich celkovou pohodou, čo výrazne ovplyvňuje ich učiteľskú odbornosť a efektivitu v práci (Allies 2020).

Modely „wellbeing“ učiteľov

Rôzne rámce *wellbeing*-u poskytujú viaceré metódy na zlepšenie duševného zdravia a celkovej pohody učiteľov. Z viacerých modelov uvádzame nasledujúce.

Model PERMA

Prvý z modelov, vyvinutý psychológom M. Seligmanom, sa zameriava na päť základných prvkov, ktoré prispievajú k blahobytu: (Harvey, 2024; Ngoc, 2024)

- „*Positive emotion*“ (pozitívne emócie): Prežívanie radosti, vďaky a iných pozitívnych emócií, ktoré zlepšujú všeobecnú pohodu.
- „*Engagement*“ (zasnúbenie): Je o prežívaní zapojenia sa do aktivít, ktoré inšpirujú a napĺňajú. Učители, ktorí sa zapájajú do týchto aktivít, majú tendenciu pociťovať väčšiu spokojnosť.
- „*Relationships*“ (vzťahy): Kvalitné medziľudské vzťahy sú rozhodujúce pre emocionálnu podporu. Učители, ktorí budujú silné vzťahy s kolegami a žiakmi, sa cítia lepšie a efektívnejšie.
- „*Meaning*“ (zmysel): Učители nachádzajú uspokojenie vo svojej práci, keď vnímajú jej význam a prínos pre spoločnosť.
- „*Accomplishments*“ (úspechy): Úspechy môžu zvýšiť sebaúctu a naplnenie dosiahnutím cieľov a získaním uznania za výkon.

Model Nadácie pre duševné zdravie Nového Zélandu („Päť spôsobov, ako dosiahnuť pohodu“)

Tento koncept bol predstavený na Novom Zélande v roku 2009 v rámci kampane na zvýšenie povedomia o duševnom zdraví. Základom je podpora šťastnej, zdravej a prosperujúcej spoločnosti, kde sa kladie dôraz nielen na liečenie chorôb, ale aj na podporu zdravia a pohody (MHF, 2016):

- „Give“ (daj): Podpora a pomoc ostatným, čo zvyšuje pocit zmyslu a uspokojenia.
- „Be active“ (Buď aktívny): Fyzická aktivita prispieva k celkovému zdraviu a pohode.
- „Keep learning“ (neustále sa uč): Neustále vzdelávanie a osobný rozvoj.
- „Take notice“ (všimni si): Schopnosť byť prítomný a uvedomovať si svoje pocity a myšlienky.
- „Connect“ (spoj sa): Budovanie vzťahov a spojenie s inými.

Model „Te Whare Tapa Whā“

Posledný model, vyvinutý Masonom Durieho, zobrazuje zdravie ako dom s štyrmi stenami, pričom každá stena predstavuje inú dimenziu pohody: (Dalley, J. et al., 2023)

- „Taha wairua“ (duchovná stránka): Duchovné zdravie a pocit identity.
- „Taha hinengaro“ (myšlienky a pocity): Psychické a emocionálne zdravie.
- „Taha tinana“ (fyzická stránka): Fyzické zdravie a kondícia.
- „Taha whānau“ (rodina): Sociálne a rodinné vzťahy, ktoré poskytujú podporu a spojenie.

Vzťah medzi spokojnosťou učiteľov a kvalitou pracovného prostredia

Vzťah medzi kvalitným pracovným prostredím a spokojnosťou učiteľov je nepochybne silný a dôležitý, nakoľko podmienky v práci priamo ovplyvňujú telesné aj duševné zdravie učiteľov, ich výkon a chuť do práce. Dobrý pracovný priestor zahŕňa rôzne veci ako sú fyzické prostredie v škole (napríklad triedy, technika, školská infraštruktúra), sociálne podmienky (podpora od vedenia spolupráca s kolegami), či organizačné faktory (pracovná záťaž, systém hodnotenia).

V slovenskom školstve sa dlhodobo nedarí vyriešiť problém s peniazmi pre učiteľov, čo prispieva k nízkemu záujmu o toto zamestnanie a pozície v školách. Platy sú na Slovensku nižšie

ako v iných krajinách EÚ, čo vedie k tomu, že mnohí učitelia zvažujú odchod do inej práce (Dončevová, 2021a).

Ako naznačuje aj Analýza o stave školstva z rokov 2017 – 2019, odchod učiteľov do iných zamestnaní je veľký, najmä medzi tými, ktorí skončili štúdium v oblasti pedagogiky. Výskum ukazuje, že 46 % nových absolventov pedagogických fakúlt sa uchádza o prácu v administratíve, čo naznačuje vážny problém, keďže mnohí z nich nemajú záujem uplatniť sa ako učitelia, ale idú do iných oblastí (Hall et al., 2019).

Nejde však len o to, že samotné platy učiteľov sú nízke, ale aj o to, že v porovnaní s inými vysokoškolsky vzdelanými ľuďmi majú učitelia o takmer polovicu menej peňazí.

Spolu s nízkym ohodnotením, je ďalším veľkým problémom pracovný stres, ktorý učitelia pociťujú; hlavný zdroj stresu je príliš veľká administratíva, zodpovednosť za výsledky žiakov a problémy s správaním. Okrem platových podmienok, má na spokojnosť učiteľov veľký dopad aj pracovné prostredie a vzťahy v škole. Učitelia sú viac oddaní svojej úlohe, keď sa cítia podporovaní vedením školy a kolegami. Dobré pracovné prostredie a atmosféra v pedagogickom zbore sú preto kľúčové pre ich spokojnosť (Dončevová, 2021a).

Ak sú vzťahy v škole postavené na navzájomnej dôvere, úcte a tímovej spolupráci, má to pozitívny dopad nielen na učiteľov ale aj na celkový chod školy. Naopak, v prostredí s nízkou dôverou a formalizmom, dochádza k nižšej angažovanosti učiteľov, čo ovplyvňuje aj ich pracovný výkon (Dončevová, 2021).

Rovnako tak netreba zabúdať ani na vzťahy s nadriadenými, ktorí sú súčasťou pracovného prostredia a môžu viesť k nespokojnosti, ak sú narušené. Dôležitá je aj rola školy, ako inštitúcie. Dobré vlastnosti lídra dokážu zlepšiť prácu v škole, čo pomáha k väčšej spokojnosti učiteľov. Výskumy ukazujú, že dobré pracovné prostredie, najmä pokiaľ ide o vzťahy a pomoc od vedenia, má veľký vplyv na spokojnosť učiteľov. Tieto faktory vytvárajú prostredie, kde je dôvera, úcta a spolupráca, čo vedie k šťastiu, lepším výsledkom a menšiemu stresu v práci (Gurgová, Vašašová, 2020).

Prieskumy taktiež dokazujú, že duševná pohoda učiteľov je v súčasnosti vážny problém. Index duševnej pohody učiteľov v Spojenom kráľovstve z roku 2019 ukázal, že viac ako polovica učiteľov (57 %) rozmyšľala o tom, že odíde zo školstva kvôli stresu a tlakom (Education Support, 2019).

Rovnako aj austrálsky prieskum TALIS z roku 2018 hovorí, že skoro štvrtina učiteľov má vysokú úroveň stresu, pričom títo učitelia majú väčšiu šancu odísť z profesie do piatich rokov.

Tieto výsledky sa objavili ešte pred pandémiou, ktorá situáciu ešte zhoršila. Pandémia priniesla veľký nárast práce a problémy s oddelením práce a osobného života, čo viedlo k zhoršeniu duševného zdravia u viac ako polovice učiteľov v Spojenom kráľovstve (Thomson, Hillman, 2018).

Taktiež dávame do pozornosti jeden zo slovenských prieskumov, ktorý spravila na konci roka 2020 Slovenská komora učiteľov a skúmal prácu učiteľov na Slovensku. Zúčastnilo sa ho 735 pedagógov zo všetkých krajov. Výsledky ukázali, že aj keď sú problémy v školstve nevyriešené, mnohí učitelia sú so svojou prácou celkom spokojní. Avšak skoro 30 % opýtaných sa sťažovalo na zlé až neprijateľné podmienky v práci, často spojené so zlými vzťahmi a chybami systému a autoritárskym spôsobom vedenia škôl. Prieskum tiež ukázal, že viac ako polovica učiteľov (58,9 %) zažíva nedemokratický spôsob riadenia a 27 % odpovedajúcich cíti chýbajúcu slobodu slova pri ich práci. Iba 23 % učiteľov sa cíti slobodne vo svojej práci, zatiaľ čo väčšina (77 %) čelí tlakmi na „poslušnosť“. Taktiež je až zarážajúce, že mnoho učiteľov si sťažuje na šikanu, zastrašovanie a chýbajúcu slobodu v názoroch alebo konaní (Crmoman, 2021).

Návrh opatrení na zlepšenie pracovného prostredia s cieľom zvýšiť spokojnosť učiteľov

Na základe analýzy súčasných poznatkov navrhujeme nasledovné konkrétne opatrenia, ktoré môžu školám a ich vedeniu pomôcť zvýšiť spokojnosť zamestnancov a zlepšiť pracovné podmienky.

Zlepšenie materiálno-technických podmienok

Modernizácia materiálno-technických podmienok na školách je jedným z kľúčových krokov na zvýšenie spokojnosti učiteľov a zlepšenie efektivity vzdelávacieho procesu. Prioritou by mala byť obnova učební, ktorá zahŕňa investície do nového technického vybavenia, ako sú počítače, interaktívne tabule, projektory či zabezpečenie kvalitného internetového pripojenia. Pravidelná aktualizácia technológií by mala reagovať na potreby moderného vzdelávania a umožniť učiteľom využívať nové didaktické metódy.

Príkladom je implementácia interaktívnych tabúl v rámci programu „Digitálna škola“, kde učitelia zaznamenali zvýšenú motiváciu žiakov pri práci s multimediálnym obsahom (Organizácie ministerstva, 2024).

„Program Slovensko“ ponúka reálne možnosti financovania týchto zmien, pričom školy môžu získať prostriedky na modernizáciu učební, vybudovanie laboratórií, vonkajších učební

alebo rekonštrukciu školských športovísk. Dotácie pokrývajú 92 % oprávnených výdavkov (v Bratislave 85 %) a minimálna hodnota projektu je 201 000 EUR. Medzi oprávnené aktivity patrí aj debarierizácia škôl, zabezpečenie materiálneho a technického vybavenia učební, či zavedenie terapeutických a multimediálnych priestorov novej generácie (Podpora rozvoja regionálneho školstva, 2024).

Okrem modernizácie učební by sa mala venovať pozornosť aj pohode učiteľov. Zavedenie oddychových zón pre učiteľov, vybavených pohodlným nábytkom, prístupom k občerstveniu a možnosťami relaxácie, ako sú knižnice či tiché priestory, môže výrazne zlepšiť pracovné prostredie (MŠVVaŠ SR, 2021).

Dôležité je aj zabezpečenie ergonomického vybavenia, ako sú nastaviteľné stoly a ergonomické stoličky, ktoré pomáhajú znížiť fyzickú záťaž učiteľov. Výskumy ukazujú, že takéto opatrenia výrazne znižujú riziko zdravotných problémov súvisiacich so sedavou prácou (Bollová, Žilínková, 2024).

Zlepšenie komunikácie a podpory zo strany vedenia školy

Efektívna komunikácia a podpora zo strany vedenia školy sú nevyhnutné na vytvorenie pozitívneho pracovného prostredia a zvýšenie spokojnosti učiteľov. Zavedenie systému pravidelnej spätnej väzby by umožnilo vedeniu reflektovať potreby a názory učiteľov. Pravidelné stretnutia, počas ktorých vedenie poskytuje konštruktívnu spätnú väzbu a zároveň vytvára priestor na diskusiu, môžu posilniť dôveru a zlepšiť vzťahy medzi zamestnancami a vedením.

Podpora organizačného učenia na školách závisí od faktorov, ako sú psychologická bezpečnosť, otvorená komunikácia, oceňovanie spolupráce, otvorenosť voči novým nápadom a participácia. Vedenie školy zohráva kľúčovú úlohu pri zabezpečení týchto podmienok. Nedostatok participácie a plánovania si vyžaduje väčšiu mieru demokracie, rešpektu a zníženie byrokracie. Transparentnosť v rozhodovaní je ďalším dôležitým krokom. Vedenie by malo pravidelne informovať zamestnancov o dôležitých rozhodnutiach prostredníctvom e-mailov, porád alebo informačných tabúl a zapájať ich do rozhodovania cez anonymné dotazníky alebo participatívne stretnutia (Šuťáková et al., 2019).

Dôležitou súčasťou podpory je aj mentoringový program, ktorý môže pomôcť mladším učiteľom lepšie sa adaptovať na nové prostredie a rozvíjať svoje profesijné zručnosti. Programy ako LEAF, Mentória alebo Indicia sú výbornými príkladmi efektívneho mentoringu.

Tieto opatrenia by mali byť súčasťou strategického plánu každej školy, ktorá chce podporiť otvorenú komunikáciu a zlepšiť vzťahy medzi vedením a zamestnancami. Implementácia pravidelnej spätnej väzby, transparentného rozhodovania a mentoringu prináša nielen vyššiu spokojnosť učiteľov, ale aj efektívnejšie riadenie školy a lepšie výsledky vo vzdelávaní.

Podpora profesijného rozvoja učiteľov

Podpora profesijného rozvoja učiteľov je veľmi dôležitá, pretože zvyšuje kvalitu výučby a zároveň pôsobí ako motivačný faktor pre pedagogických pracovníkov.

Na Slovensku je profesijný rozvoj učiteľov upravený zákonom o pedagogických a odborných zamestnancoch, ktorý stanovuje povinnosť udržiavať a rozvíjať profesijné kompetencie ako podmienku pre kariérny rast a zvýšenie platu. Profesijný rozvoj učiteľov podporujú aj inštitúcie zriadené Ministerstvom školstva, ako je Národný inštitút vzdelávania a mládeže či Štátny inštitút odborného vzdelávania, ktoré zabezpečujú kontinuitu a kvalitu vzdelávacích aktivít (Eurydica, 2024).

Domnievame sa, že organizovanie pravidelných školení a workshopov na aktuálne témy, ako sú inklúzia, technologické inovácie a nové pedagogické prístupy, poskytuje učiteľom možnosť rozšíriť svoje zručnosti a prispôbiť sa meniacim sa požiadavkám vzdelávania. Možnosť vytvárať si individuálne vzdelávacie plány podľa vlastných potrieb, podporená zo strany školy finančne alebo organizačne, umožňuje efektívnejší a cielený rozvoj profesijných schopností.

Tieto opatrenia spolu tvoria komplexnú stratégiu na podporu profesijného rastu, ktorá zlepšuje nielen pracovnú spokojnosť, ale aj celkovú kvalitu výučby.

Podpora kolegiálnych vzťahov

Udržiavanie kolegiálnych vzťahov je nevyhnutným predpokladom na vytvorenie takých pracovných podmienok v školách, ktoré sú pozitívne a produktívne. Tímové aktivity, či už ide o špeciálne školenia, tematické workshopy, teambuildingy alebo neformálne stretnutia, majú mimoriadny význam pre budovanie súdržného kolektívu. Tieto aktivity pomáhajú zamestnancom lepšie sa spoznať, posilňujú vzájomnú dôveru a vytvárajú príležitosti na neformálnu výmenu názorov a skúseností. Je však dôležité, aby boli tieto aktivity zamerané na

skutočné potreby zamestnancov a aby sa nestali len formálnou povinnosťou, ale skutočne prispievali k zlepšeniu atmosféry na pracovisku.

Ďalším kľúčovým aspektom podpory kolegiálnych vzťahov je riešenie konfliktov medzi zamestnancami. Zavedenie jasného postupu, ktorý zahŕňa mediáciu a podporu zo strany vedenia školy, môže výrazne prispieť k zmierneniu napätia a predchádzaniu vážnym problémom. Takýto systém by mal byť založený na princípoch objektivity a spravodlivosti, aby zamestnanci mali istotu, že ich obavy budú vypočuté a riešené profesionálnym spôsobom. Napríklad školy môžu využiť externých mediátorov alebo školenia pre vedenie, ktoré im pomôžu zvládať konfliktné situácie efektívne a s rešpektom voči všetkým stranám.

Oceňovanie kolegov je často podceňovaným, no veľmi dôležitým prvkom, ktorý môže výrazne zvýšiť motiváciu a vytvoriť pozitívne prostredie na pracovisku. Systém pravidelného oceňovania za výnimočné výkony alebo prínos jednotlivých učiteľov nielenže zvyšuje spokojnosť jednotlivcov, ale zároveň slúži ako inšpirácia pre ostatných členov tímu.

Podpora kolegiálnych vzťahov by mala byť jednou z priorít vedenia školy, pretože kvalitné medziľudské vzťahy priamo ovplyvňujú spokojnosť zamestnancov a ich pracovný výkon. Kolektív, ktorý funguje na princípoch dôvery a vzájomného rešpektu, dokáže efektívnejšie riešiť problémy a dosahovať lepšie výsledky pre celú školu. Izolácia môže u učiteľov viesť k vyhoreniu alebo k odchodu zo školstva. Preto je dôležité, aby vedenie aktívne pracovalo na posilňovaní kolegiálnych vzťahov a vytváraní pracovného prostredia, v ktorom sa zamestnanci cítia rešpektovaní a motivovaní prispievať k spoločnému cieľu.

Podpora fyzického a duševného zdravia učiteľov

Podpora fyzického a duševného zdravia učiteľov je kľúčová pre ich dlhodobú spokojnosť a pracovnú výkonnosť. Prevencia syndrómu vyhorenia je v tomto smere zásadná, preto by školy mali systematicky organizovať školenia a semináre zamerané na zvládanie stresu, budovanie odolnosti a nájdenie rovnováhy medzi pracovným a osobným životom. Takéto aktivity poskytujú učiteľom nielen praktické nástroje na zvládanie náročných situácií, ale tiež im umožňujú zamyslieť sa nad vlastnými potrebami a zdravím. Ďalším dôležitým aspektom je anonymný prístup k psychologickým službám. Zdravotné benefity, ako sú poukážky na športové aktivity, wellness programy či zdravotné prehliadky, slúžia ako motivačný prvok a podporujú zdravý životný štýl zamestnancov.

Podpora inkluzívneho a bezpečného prostredia

Zavedenie pravidelných kontrol bezpečnostných opatrení, ako sú evakuačné plány a zabezpečenie priestorov, posilňuje pocit bezpečia na pracovisku. Inkluzívna kultúra, ktorá podporuje rovnosť a rešpekt voči všetkým zamestnancom bez ohľadu na vek, pohlavie či iné charakteristiky, vytvára základ pre harmonickú a podporujúcu pracovnú atmosféru. V prostredí, kde sa zamestnanci cítia rešpektovaní a prijatí, je väčšia pravdepodobnosť, že budú motivovaní a ochotní aktívne spolupracovať na dosahovaní spoločných cieľov.

Hodnotenie spokojnosti zamestnancov

Systematické hodnotenie spokojnosti zamestnancov je dôležitým nástrojom na zlepšovanie pracovného prostredia. Pravidelné anonymné prieskumy zamerané na spokojnosť učiteľov a kvalitu pracovného prostredia umožňujú vedeniu školy získavať cenné informácie o aktuálnych problémoch a potrebách zamestnancov. Analýza výsledkov by mala byť dôsledná, pričom implementácia opatrení na základe zistení je nevyhnutná na zlepšenie pracovných podmienok. Kombinácia týchto opatrení je podľa nášho názoru rozhodujúca pre udržanie motivácie, zdravia a spokojnosti učiteľov. Škola, ktorá cielene podporuje fyzické a duševné zdravie, vytvára bezpečné a inkluzívne prostredie a pravidelne sleduje spokojnosť zamestnancov, má predpoklady na dlhodobý úspech a kvalitnú pedagogickú činnosť. Učitelia, ktorí sa cítia podporovaní a oceňovaní, lepšie zvládajú výzvy svojej práce a prinášajú vyššiu hodnotu nielen svojim žiakom, ale aj celej komunite.

Summary: The presented theoretical study deals with the relationship between the work environment and employee satisfaction with an emphasis on teachers. Based on theoretical analysis, it identifies the main factors that influence teachers' work well-being. The study also presents various wellbeing frameworks that provide several methods for improving teachers' mental health and overall well-being. The conclusion presents a proposal for measures to improve the work environment in order to increase teachers' satisfaction.

Literatúra:

Allies, S. (2020). *Supporting teacher wellbeing*. Taylor & Francis Ltd.

Bollová Kutiš, T., & Žilínková, K. (2024). Vplyv ergonómie na prácu v online priestore v inkluzívnej škole. In *Recenzovaný zborník z medzinárodnej interdisciplinárnej konferencie*

DOKOR 2024. <https://www.ku.sk/katolicka-univerzita-v-ruzomberku/univerzitna-kniznica/sluzby/doi/dokor-2024/vplyv-ergonomie-na-pracu-v-online-priestore-v-inkluzivnej-skole.html>

Cowley, A. (2019). *Wellbeing toolkit*. Bloomsbury Publishing PLC.

Crmoman, V. (2021). Výsledky prieskumu zameraného na pracovné prostredie učiteľov. <https://sku.sk/vysledky-prieskumu-zameraneho-na-pracovne-prostredie-ucitelov/>

Dončevová, S. (2021a). Kvalita pracovného prostredia a spokojnosť pedagogických a odborných zamestnancov v škole. *Časopis pedagogika*, 12(4), 256–272. https://www.casopispedagogika.sk/rocnik-12/cislo-4/pedagogika_4_21.pdf

Dončevová, S. (2021b). Sociálne prostredie školy a jeho vplyv na kvalitu práce učiteľov a žiakov. In *Pedagogika a andragogika I. (vedy o výchove a vzdelávaní)* (pp. 186–195). https://www.researchgate.net/publication/352479750_Doncevova_Silvia_Socialne_prostredie_skoly_a_jeho_vplyv_na_kvalitu_prace_ucitelov_a_ziakov_In_Pedagogika_a_andragogika_I_vedy_o_vychove_a_vzdelavani_2021_Bratislava_Univerzita_Komenskeho_s_186_-_195_I

Education Support. (2019). *Teacher wellbeing index 2019*. https://www.educationsupport.org.uk/media/b1qbtmzl/teacher_wellbeing_index_2019.pdf

Eurydice. (2024). Sústavný profesijný rozvoj učiteľov pracujúcich v predškolskom a školskom vzdelávaní. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sk/national-education-systems/slovakia/sustavny-profesijny-rozvoj-ucitelov-pracujucich-v-predskolskom>

Gurgová, B., & Vašašová, Z. (2020). Súvislosti pracovnej spokojnosti zamestnancov školy a vnímaných osobnostných charakteristík lídra v škole. *Časopis pedagogika*, 11(4), 216–227. <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-11/cislo-4/studia-gurgova.pdf>

Hall, R., et al. (2019). Analýza zistení o stave školstva na Slovensku. *To dá rozum*. MESA 10. <https://analiza.todarozum.sk/analiza-zisteni-o-stave-skolstva-na-slovensku.pdf>

Harvey, N. (2024). The PERMA approach to staff wellbeing. <https://blog.optimus-education.com/perma-approach-staff-wellbeing>

Hasson, G., & Butler, D. (2020). *Mental health and wellbeing in the workplace: A practical guide for employers and employees*. Capstone.

Polgáryová, E., et al. (2023). *Spríevodca wellbeingom v školskom prostredí*. Štátna školská inšpekcia.

Mental Health Foundation. (2016). *Five ways to wellbeing: A best practice guide*. <https://2019.outline.org.nz/wp-content/uploads/2016/10/Five-Ways-To-Wellbeing.pdf>

MŠVVaŠ SR. (2021). *Inšpiratívny návod k dotačnej výzve modernejšia škola*.
<https://www.minedu.sk/data/att/098/19639.8e441e.pdf>

Nguyen Thi Minh Ngoc. (2024). PERMA model and EFL teachers' well-being: A systematic review. *Journal of Knowledge Learning and Science Technology*, 3(2), 236–243.
<https://jklst.org/index.php/home/article/view/216/186>

Dalley, J., et al. (2023). Using *Te Whare Tapa Whā* for learning about wellbeing: Activities for year 1–8 ākonga. <https://healtheducation.org.nz/wp-content/uploads/2023/03/Using-Te-Whare-Tapa-Wha%CC%84-for-learning-about-wellbeing.pdf>

Podpora rozvoja regionálneho školstva. (2024). <https://www.eurofondy.sk/vyzva/skoly/>

Thomson, S., & Hillman, K. (2018). *TALIS 2018: The Teaching and Learning International Survey*. Australian Council for Educational Research.
<https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=talis>

Kontakt:

Mgr. Igor Marks, PhD.

Vysoká škola DTI

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

E-mail: marks@dti.sk

SAMOREALIZACJA JAKO WAŻNY ASPEKT TWORZENIA BEZPIECZNEGO ŚRODOWISKA ROZWOJU DZIECKA

Dariusz Pierzak, PL - Janka Bursová, SR - Roman Gawrych, PL

ABSTRAKT: Samorealizacja, jako jeden z najwyższych poziomów w hierarchii potrzeb Masłowa, jest kluczowym czynnikiem umożliwiającym jednostkom pełne wykorzystanie ich potencjału i rozwój osobisty, co przekłada się na ich poczucie bezpieczeństwa oraz zadowolenie z życia. W kontekście tworzenia bezpiecznego środowiska dla wzrastania dziecka, samorealizacja odgrywa fundamentalną rolę w umożliwianiu mu pełnego rozwoju jego potencjału, zarówno w sferze emocjonalnej, intelektualnej, społecznej jak i duchowej.

Artykuł przedstawia rolę samorealizacji w kontekście budowania bezpiecznego środowiska rozwoju dziecka, szczególnie w sferach edukacyjnych, a później zawodowych i społecznych. Autorzy analizują wpływ wychowania w rodzinie, przebywania w środowisku życia, edukacji szkolnej i pozaszkolnej, ale też realizacji własnych aspiracji na rozwój dziecka. Wskazują, że jednostki, które czują się spełnione i zmotywowane, wychowują się i rozwijają w bezpiecznych środowiskach są bardziej skłonne do budowania pozytywnych relacji interpersonalnych, mają lepszą samoocenę, poczucie wartości. Artykuł wskazuje jakie znaczenie dla zharmonizowanego rozwoju dziecka, prowadzącego do jego samorealizacji w życiu ma bezpieczne środowisko wychowania, edukacji i jak można wspierać samorealizację, tworząc przyjazne środowisko oparte na wzajemnym szacunku, akceptacji i otwartości.

SŁOWA KLUCZOWE : Samorealizacja. Rozwój. Bezpieczeństwo. Dziecko.

SAMOREALIZACJA – SZCZYT HIERARCHII POTRZEB CZŁOWIEKA WEDŁUG MASŁOWA

Abraham Harold Maslow, amerykański psycholog i jeden z głównych twórców psychologii humanistycznej, zaprezentował w 1943 roku koncepcję hierarchii potrzeb ludzkich. Opisał ją w formie piramidy, w której poszczególne poziomy potrzeb układają się według ich znaczenia dla dobrostanu człowieka. W swojej teorii Maslow założył, że ludzie dążą do zaspokojenia potrzeb w określonym porządku – poczynając od najbardziej podstawowych i elementarnych, które związane są z fizycznym przetrwaniem, aż po te najbardziej złożone, dotyczące rozwoju osobistego i pełnego wykorzystywania potencjału. Maslow założył w swojej

koncepcji, że nie jest możliwe wejście na wyższy poziom piramidy bez zaspokojenie potrzeb na poszczególnych jej piętrach.



Rysunek 1 Schemat teorii motywacji Maslowa opartej o hierarchię potrzeb

Źródło: Opracowanie własne na podstawie MASLOW, H., Abraham. 1990. *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1990. 452 s. ISBN 83-211-1118-1.

U podstawy piramidy znajdują się *potrzeby fizjologiczne* rozumiane jako fundamentalne potrzeby, które człowiek musi spełnić, aby przetrwać takie jak jedzenie, woda, sen, tlen i inne warunki niezbędne do utrzymania życia. W przypadku dzieci, zwłaszcza najmłodszych, spełnienie tych potrzeb jest pierwszym krokiem, który pozwala im rozwijać się zarówno fizycznie, jak i psychicznie.

Kolejnym poziomem piramidy są *potrzeby bezpieczeństwa*. Zaspokojenie ich jest konieczne, aby człowiek mógł funkcjonować bez uczucia strachu i zagrożenia. Dzieci, które czują się bezpiecznie – zarówno fizycznie, jak i emocjonalnie – mają lepsze warunki do zdrowego rozwoju. Bezpieczeństwo obejmuje nie tylko ochronę przed fizycznym zagrożeniem, ale także stabilność emocjonalną, której podstawą jest przewidywalność otoczenia oraz wsparcie rodziców i opiekunów. Dla dzieci jest to szczególnie ważne, gdyż brak poczucia bezpieczeństwa może negatywnie wpłynąć na ich rozwój emocjonalny i społeczny.

Następny poziom piramidy reprezentują *potrzeby społeczne*, takie jak potrzeba miłości, przynależności i akceptacji. Człowiek jest istotą społeczną, a zaspokojenie tych potrzeb

umożliwia rozwój zdrowych relacji z innymi ludźmi. W przypadku dzieci, zaspokojenie potrzeb społecznych jest niezwykle istotne dla ich rozwoju emocjonalnego. Dzieci, które czują, że są kochane i akceptowane przez rodziców oraz rówieśników, zyskują poczucie własnej wartości i uczą się budować relacje oparte na wzajemnym szacunku.

Na czwartym poziomie piramidy znajdują się *potrzeby szacunku*, które obejmują zarówno poczucie własnej wartości, jak i uznanie ze strony innych. W miarę rozwoju dzieci zaczynają dążyć do niezależności oraz poszukiwać aprobaty i uznania. Kiedy czują się szanowane, doceniane i akceptowane, budują pozytywny obraz samych siebie i rozwijają poczucie kompetencji. Wsparcie rodziców i nauczycieli w tym zakresie jest kluczowe, aby dzieci miały odwagę do podejmowania nowych wyzwań i kształtowania zdrowego poczucia własnej wartości.

Na szczycie piramidy znajduje się *samorealizacja*, czyli dążenie do pełnego wykorzystania swojego potencjału, rozwijania talentów i realizowania marzeń. Jest to poziom, na którym człowiek nie tylko dąży do osiągnięcia swoich celów, ale także czerpie satysfakcję z samego procesu dążenia do nich. Samorealizacja to rozwój własnych zainteresowań, twórcze działania, poszukiwanie sensu życia i spełnianie się w tych dziedzinach, które są dla człowieka najważniejsze. Dla dzieci osiągnięcie tego poziomu oznacza rozwijanie pasji, podejmowanie samodzielnych decyzji i odkrywanie własnych możliwości.

Abraham Maslow już w połowie ubiegłego wieku zwrócił zatem uwagę na związek między szczęśliwym życiem a samorealizacją. W swej koncepcji wskazał, że człowiek powinien dążyć do osiągnięcia rzeczy, które może osiągnąć, próbować i dążyć do spełnienia w obszarach, w których może. Samorealizacja jest ściśle związana z wyznaczaniem celów życiowych, a następnie podejmowaniem stopniowych kroków w celu ich osiągnięcia.

ZNACZENIE SAMOREALIZACJI W TWORZENIU BEZPIECZNEGO ŚRODOWISKA ROZWOJU DZIECKA

Samorealizacja, czyli dążenie do pełnego rozwinięcia swojego potencjału oraz osiągnięcia wewnętrznej satysfakcji, jest najwyższym i najważniejszym poziomem w hierarchii potrzeb psychologicznych przedstawionej przez Abrahama Maslowa. Maslow wskazał, że samorealizacja jest stanem, w którym człowiek wykorzystuje w pełni swoje zdolności, realizuje własne cele i rozwija pasje, osiągając poczucie spełnienia i radości z życia. Jest to etap, na

którym człowiek nie tylko dąży do sukcesów, ale także czerpie satysfakcję z samego procesu odkrywania i rozwijania siebie.

W kontekście rozwoju dziecka, samorealizacja oznacza stworzenie takich warunków, które pozwolą mu na odkrywanie swoich zainteresowań i talentów oraz na budowanie zdrowego, stabilnego poczucia własnej wartości. Jest to niezmiernie ważne, ponieważ dzieci, które mają możliwość eksplorowania swojego potencjału, rozwijają zdolności do samodzielnego myślenia, wyrażania siebie oraz poszukiwania własnej drogi życiowej. Samorealizacja u dzieci nie polega jednak wyłącznie na dążeniu do osiągnięcia wyników czy sukcesów, ale na rozwijaniu wewnętrznego poczucia spełnienia, które przyczynia się do budowy silnej osobowości.

Wspieranie samorealizacji od najmłodszych lat stwarza dziecku możliwość odnalezienia swoich pasji i zainteresowań, co jest fundamentem zrównoważonego i spełnionego życia. Dzieci, które czują wsparcie rodziców i nauczycieli w rozwijaniu swoich umiejętności, zyskują poczucie, że mogą realizować swoje cele i marzenia. Oznacza to, że rodzice powinni wspierać ich indywidualność, zamiast narzucać własne oczekiwania czy preferencje. Pozwolenie dziecku na rozwijanie własnych zainteresowań oraz umożliwienie mu samodzielných wyborów wzmacnia w nim wiarę w siebie i sprzyja budowie silnej tożsamości.

Ważnym aspektem wspierania samorealizacji dziecka jest stworzenie środowiska, w którym będzie ono czuło się akceptowane i szanowane. Dzieci, które dorastają w atmosferze zrozumienia i akceptacji, rozwijają większą pewność siebie oraz motywację do odkrywania swoich zdolności. Stworzenie takich warunków pozwala im również na odważne podejmowanie wyzwań oraz na zdobywanie nowych umiejętności bez obaw przed oceną czy krytyką. Dzięki temu mogą one wypróbować różne aktywności, odnaleźć swoje mocne strony oraz zdecydować, w jakich obszarach pragną się rozwijać.

Samorealizacja w życiu dziecka jest także ściśle związana z umiejętnością radzenia sobie z porażkami oraz wyciągania z nich nauki. Dziecko, które ma możliwość popełniania błędów i które jest wspierane w trudnych sytuacjach, uczy się, że porażki są naturalną częścią rozwoju i okazją do zdobycia nowej wiedzy. Takie podejście wzmacnia jego odporność psychiczną oraz sprawia, że w przyszłości będzie bardziej skłonne podejmować ryzyko i realizować ambitne cele, co jest niezbędne do pełnego samorozwoju.

Samorealizacja to kluczowy element zdrowego rozwoju dziecka, ponieważ pozwala mu na budowanie silnej tożsamości, odkrywanie pasji oraz rozwijanie poczucia własnej wartości.

Poprzez tworzenie środowiska pełnego wsparcia i akceptacji, rodzice oraz nauczyciele mogą umożliwić dziecku rozwijanie swoich zdolności, pasji i marzeń, co w przyszłości zaowocuje spełnieniem i poczuciem życiowej satysfakcji.

Zrozumienie hierarchii potrzeb Masłowa przez rodziców, nauczycieli, wychowawców czy inne osoby mające wpływ na dzieci pozwala im stworzyć środowisko, które wspiera dziecko w osiąganiu kolejnych etapów rozwoju. Tworzenie takich warunków umożliwia dzieciom nie tylko zaspokajanie podstawowych potrzeb, ale także rozwijanie umiejętności społecznych, budowanie poczucia własnej wartości i odnajdywanie swojego miejsca w świecie. Dzięki temu mają one szansę na pełne i harmonijne życie, które w przyszłości pozwoli im na osiągnięcie samorealizacji i satysfakcji z własnych osiągnięć.

TWORZENIE ŚRODOWISKA SPRZYJAJĄCEGO SAMOREALIZACJI DZIECKA

W kontekście rozwoju dziecka, samorealizacja odnosi się do warunków, które pozwalają mu na odkrywanie siebie, rozwijanie talentów i zainteresowań oraz budowanie zdrowego poczucia własnej wartości. Wspieranie samorealizacji od najmłodszych lat stwarza dziecku możliwość odnalezienia swoich pasji, co jest fundamentem zrównoważonego i spełnionego życia. Samorealizacja w dzieciństwie jest możliwa poprzez wspieranie odkrywania zainteresowań dziecka, dawanie mu swobody w wyrażaniu siebie oraz uczenie, jak radzić sobie z porażkami. Dzieci, które mają możliwość eksperymentowania i rozwijania swoich talentów, uczą się być niezależnymi i odpowiedzialnymi.

W tworzeniu środowiska sprzyjającego samorealizacji dziecka kluczowa jest świadoma współpraca wszystkich, którzy mają wpływ na jego rozwój od najmłodszych lat aż po dojrzałość tj. rodziców, rodziny, wychowawców, nauczycieli, mentorów, itp. Tylko taka współpraca i współdziałanie dają szansę na to, że dzieci będą rozwijać się w środowisku, które będzie dla nich bezpieczne i które będzie sprzyjać realizacji ich planów, zamierzeń, pasji.

Na najważniejsze aspekty tworzenia środowiska sprzyjającego samorealizacji dziecka składają się takie elementy jak: wsparcie emocjonalne, akceptacja indywidualności, rozwijanie zainteresowań i pasji, budowanie samodzielności i odpowiedzialności, uczenie radzenia sobie z porażkami i trudnymi sytuacjami, wzmacnianie relacji społecznych i umiejętności współpracy. W tym kontekście kluczowe staje się dla osób zaangażowanych w rozwój dziecka na różnych jego etapach:

- a) Słuchanie tego co dzieci mają do powiedzenia

Każde dziecko ma unikalne cechy osobowości, zdolności oraz zainteresowania. Akceptacja tych indywidualnych różnic przez rodziców i opiekunów sprzyja rozwojowi zdrowego poczucia własnej wartości i zachęca dziecko do eksplorowania swoich zainteresowań. Zamiast narzucać dziecku określone cele, rodzice powinni wspierać jego wybory, nawet jeśli różnią się one od ich oczekiwań. Badania pokazują, że dzieci, które mają możliwość samodzielnego wyboru zainteresowań i aktywności, rozwijają większą motywację wewnętrzną, a także są bardziej skłonne do kontynuowania wybranych działań w dorosłym życiu.

b) Wspieranie zainteresowań, pasji

Samorealizacja opiera się na rozwijaniu umiejętności i pasji, które dają dziecku satysfakcję i motywację do działania. Dziecko, które odkrywa i rozwija swoje zainteresowania, zyskuje nie tylko poczucie radości, ale także staje się bardziej wytrwałe i konsekwentne. W tym celu rodzice powinni wspierać dziecko w próbowaniu różnych aktywności i dawać mu możliwość odkrywania różnorodnych dziedzin. Wspólne wyjścia do muzeum, warsztaty artystyczne czy zajęcia sportowe są doskonałymi okazjami do poznania nowych obszarów zainteresowań. Jeżeli dziecko znajdzie swoją pasję, rodzice powinni umożliwić mu rozwijanie tej sfery poprzez zapisanie na zajęcia dodatkowe, dostarczanie odpowiednich materiałów czy organizowanie przestrzeni do twórczej pracy w domu.

c) Zachęcanie do samodzielności, niezależności

Poczucie odpowiedzialności i samodzielność są kluczowe dla budowy silnej, niezależnej osobowości dziecka. Rodzice, którzy nadmiernie chronią swoje dzieci, ograniczają ich zdolność do podejmowania decyzji i samodzielnego rozwiązywania problemów. Tymczasem samodzielność wzmacnia poczucie kompetencji i rozwija umiejętności potrzebne do radzenia sobie w dorosłym życiu. Przykładowo, włączenie dziecka w codzienne obowiązki, takie jak sprzątanie, gotowanie czy dbanie o własne zadania domowe, pozwala mu poczuć, że jest ważną częścią rodziny. Dzieci, które uczą się odpowiedzialności i samodzielności, są bardziej pewne siebie i bardziej skłonne do podejmowania inicjatywy, co sprzyja ich dalszej samorealizacji.

d) Nauka radzenia sobie ze stresem, traktowanie problemów i trudności jako normalnej części życia

Istotne jest żeby dzieci miały świadomość istnienia stresu i nabyły umiejętności oraz zostały wyposażone w narzędzia pozwalające radzić sobie z nim. Ważne jest więc, aby

traktować przeszkody jako coś normalnego i nauczyć swoje dziecko robić to samo. Nie skupiać się na braku problemów w życiu dziecka, a na rozwijaniu umiejętności ich pokonywania

e) Zgoda na popełnianie błędów

Rozwój pojawia się dopiero wtedy kiedy wychodzimy poza swoją strefę komfortu, kiedy nabywamy nowych umiejętności. Porażki są naturalną częścią procesu uczenia się i rozwoju. Dzieci, które mają wsparcie w radzeniu sobie z niepowodzeniami, uczą się, że błędy są okazją do nauki, a nie przeszkodą w dalszym rozwoju. Rodzice, opiekunowie, wychowawcy mogą pomagać dziecku w interpretacji porażek jako elementu zdobywania doświadczenia, co sprawia, że dziecko staje się bardziej odporne psychicznie i łatwiej radzi sobie z przyszłymi wyzwaniami. Warto skupiać się na omawianiu trudnych sytuacji i wspólnym zastanowieniu się, co można poprawić, zamiast krytykować. Takie podejście uczy dziecko, że błędy są czymś normalnym i mogą prowadzić do rozwoju, co sprzyja budowaniu zdrowej postawy wobec wyzwań.

f) Nauka krytycznego myślenia

Dziecko powinno nabyć umiejętność stawiania pytań, kwestionowania rzeczywistości, kontestowania jako kluczowych aspektów krytycznego myślenia

g) Inspirujące środowisko

Środowisko domowe, które pobudza kreatywność i ciekawość, jest istotnym czynnikiem wspierającym samorealizację dziecka. Dzieci, które mają dostęp do inspirujących zasobów, częściej próbują nowych rzeczy i rozwijają swoje umiejętności. Inspirujące środowisko pozwala dziecku angażować się w działania, które wzbogacają jego wiedzę i umiejętności, co sprzyja pełnemu rozwojowi potencjału.

h) Wzmacnianie relacji społecznych i umiejętności współpracy

Dzieci uczą się samorealizacji nie tylko poprzez rozwijanie swoich talentów, ale także dzięki interakcji z innymi. Silne relacje społeczne i umiejętność współpracy są kluczowe dla rozwoju poczucia przynależności oraz empatii. Rodzice, wychowawcy mogą wspierać dzieci w rozwijaniu relacji z rówieśnikami, organizując wspólne wyjścia oraz ucząc je rozwiązywania konfliktów. Współpraca w grupie i umiejętność wyrażania swoich potrzeb i granic są istotnymi aspektami budowania tożsamości, które przyczyniają się do rozwoju samorealizacji.

i) Ustalanie zasad i stawianie granic

Chwalony winien być wysiłek dziecka, a nie wynik jego działania. Dziecko powinno wykonywać swoje codzienne obowiązki indywidualne ale też te o charakterze społecznym.

Bardzo ważna w procesie rozwoju dziecka jest umiejętność wyznaczania granic, co pozwoli dziecku chronić się przed niepożądanymi zachowaniami, wpływami innych ale też respektowania granic wyznaczonych przez innych.

j) Zabawa jako podstawa rozwoju

W swobodnej, niczym niezakłóconej zabawie dzieci uczą się niezbędnej wiedzy. Dzięki niej uczą się rozwiązywać problemy, współpracować, komunikować się, myśleć krytycznie, wymyślać kreatywne i innowacyjne pomysły, a także przyczyniają się do wzrostu poczucia własnej wartości.

PROBLEMY WYNIKAJĄCE Z ROZWOJU DZIECKA W ŚRODOWISKU NIESPRZYJAJĄCYM JEGO SAMOREALIZACJI

Rozważając problematykę znaczenia bezpiecznego środowiska rozwoju dziecka w procesie budowania przez niego potencjału samorealizacji nie sposób pominąć skutków jakie wywołuje brak takiego środowiska w życiu dziecka.

Rozwój dziecka w środowisku, które nie wspiera jego naturalnych potrzeb i potencjału, prowadzi do licznych problemów psychologicznych, społecznych i edukacyjnych. Takie środowisko może ograniczać możliwości samorealizacji dziecka, co stanowi kluczowy element jego zdrowego rozwoju. Problemy te można rozpatrywać na kilku płaszczyznach:

a) Zaburzenia emocjonalne

Dzieci wychowujące się w środowisku niesprzyjającym często doświadczają stanów lękowych, obniżonej samooceny i braku poczucia bezpieczeństwa. Brak wsparcia emocjonalnego ze strony rodziny lub opiekunów, a także nieadekwatne oczekiwania czy krytyka, mogą prowadzić do chronicznego stresu. Długotrwałe oddziaływanie takich czynników sprzyja rozwojowi depresji, problemów z regulacją emocji oraz trudności w budowaniu zdrowych relacji interpersonalnych.

b) Problemy społeczne

Dzieci rozwijające się w środowisku niesprzyjającym mogą mieć trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z rówieśnikami. Brak pozytywnych wzorców zachowań i odpowiedniego wsparcia w nauce umiejętności społecznych prowadzi do izolacji, konfliktów w grupie oraz trudności w adaptacji do nowych sytuacji społecznych. Takie dzieci są również bardziej narażone na doświadczenie przemocy rówieśniczej, co dodatkowo pogłębia ich poczucie odrzucenia.

c) Ograniczenia w rozwoju intelektualnym i edukacyjnym

Środowisko niesprzyjające samorealizacji często charakteryzuje się brakiem stymulacji intelektualnej, niedostatecznym dostępem do materiałów edukacyjnych i ograniczonym wsparciem w nauce. Dzieci z takich środowisk mogą mieć trudności z koncentracją, motywacją do nauki oraz osiąganiem sukcesów szkolnych. Wynika to zarówno z niedostatecznej pomocy w realizacji ich potencjału, jak i z braku poczucia własnej skuteczności.

d) Zahamowanie rozwoju kreatywności

Kreatywność dziecka rozwija się poprzez eksplorację, eksperymentowanie i wyrażanie siebie. W środowisku, które tłumi inicjatywę dziecka lub narzuca mu sztywne normy i oczekiwania, zdolności te mogą zostać ograniczone. Dzieci z takich środowisk często boją się podejmować ryzyko, unikać nowości i trzymać się znanych schematów, co hamuje ich rozwój twórczy i innowacyjność.

e) Ryzyko zachowań destrukcyjnych

Brak wsparcia emocjonalnego, poczucia przynależności i akceptacji w środowisku rodzinnym i szkolnym może prowadzić do zachowań destrukcyjnych. Dzieci mogą sięgać po substancje psychoaktywne, wykazywać zachowania agresywne, buntownicze lub wchodzić w konflikty z prawem, szukając w ten sposób uwagi lub próbując poradzić sobie z negatywnymi emocjami.

f) Rozwój negatywnych schematów myślowych

W środowisku, które nie wspiera samorealizacji, dziecko może internalizować negatywne schematy myślowe, takie jak poczucie bezwartościowości, brak wiary w sukces czy lęk przed porażką. Takie schematy mogą utrzymywać się w dorosłym życiu, prowadząc do trudności w podejmowaniu decyzji, niskiej motywacji do działania i trudności w relacjach zawodowych oraz osobistych.

g) Postawa roszczeniowości

Brak bezpiecznego środowiska wspierającego samorealizację dziecka uwarunkowane niewłaściwymi postawami rodzicielskimi (nadopiekuńczość, wyręczanie dzieci, nadmierne rozpieszczenie, itp.) może przyczyniać się do wykształcenia się u dziecka postawy roszczeniowej, której przejawami są chęć bycia w centrum uwagi, nie radzenie sobie z odmową, obwinianie innych za swe niepowodzenia, trudności w radzeniu sobie z trudnościami, itp. Takie schematy myślowe i takie schematy działania mogą wpływać na

procesy rozwojowe dziecka i funkcjonowanie w dorosłym życiu, utrudniając mu lub wręcz uniemożliwiając samorealizację.

Problemy wynikające z rozwoju dziecka w środowisku niesprzyjającym jego samorealizacji są złożone, mają różnoraki charakter i wielowymiarową perspektywę. W okresie Covid wystąpiły trudne sytuacje w kontekście podnoszenia wartości w ramach edukacji (Novák,., Hanák, 2022). W tym okresie edukacja online odgrywała ważną rolę, co nie było łatwe w rodzinach (Hanák, Novák, 2024).

PODSUMOWANIE

Budowaniu bezpiecznego środowiska wspierającego potencjał dziecka, odgrywa fundamentalną rolę w dążeniu przez nie do samorealizacji stanowiącej kluczowy aspekt jego wzrastania. W artykule wskazano, że tworzenie przestrzeni, w której dziecko może odkrywać swoje zainteresowania, rozwijać talenty i budować poczucie własnej wartości, przyczynia się do jego pełnego i harmonijnego rozwoju.

Omówiono, jak istotne jest wspólne, harmonijne i zintegrowane zaangażowanie rodziny, szkoły i społeczności w proces wspierania samorealizacji poprzez zapewnienie bezpieczeństwa emocjonalnego, swobody wyrażania siebie oraz dostępu do narzędzi edukacyjnych. W artykule wskazano, że dzieci, które mają możliwość samorealizacji, charakteryzują się większą odpornością psychiczną, lepszymi wynikami edukacyjnymi oraz zdolnością do nawiązywania satysfakcjonujących relacji społecznych.

W dyskusji nad przedmiotowym zagadnieniem tworzenia środowiska sprzyjającego samorealizacji dziecka należy raz jeszcze zwrócić szczególną uwagę na wyzwania i bariery w tym procesie, które dotyczą nas dorosłych odpowiedzialnych za niego.

Jednym z głównych wyzwań jest brak świadomości znaczenia tego procesu wśród dorosłych, zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Wciąż spotykane jest podejście oparte na zewnętrznych normach i presji osiągnięć, które ograniczają indywidualność i spontaniczność dzieci. Autor podkreśla, że konieczne jest przesunięcie akcentu z oczekiwań społecznych na autentyczne potrzeby i zdolności dziecka.

Kolejnym zagadnieniem jest wpływ środowiska społeczno-kulturowego na możliwości samorealizacji. W społeczeństwach o wysokim poziomie nierówności społecznych lub ograniczonym dostępie do edukacji i zajęć dodatkowych dzieci z rodzin o niższym statusie ekonomicznym często mają mniejsze szanse na rozwijanie swojego potencjału. Konieczne

zatem staje się zwiększenie dostępności programów wspierających rozwój dzieci, edukację dorosłych na temat ich roli w procesie samorealizacji oraz budowanie inkluzyjnych społeczności, które promują różnorodność i równość szans.

Konieczne też staje się kontynuowanie pogłębianych, interdyscyplinarnych badań nad wpływem różnych czynników (biologicznych, psychologicznych, społecznych) na zdolność dziecka do samorealizacji, integrujących wiedzy z obszaru pedagogiki, psychologii oraz socjologii w celu wypracowania kompleksowych strategii wsparcia.

Artykuł podkreśla znaczenie budowania bezpiecznego środowiska rozwojowego dla dzieci jako filaru ich samorealizacji. Stanowi też wezwanie do refleksji i działania zarówno dla rodziców, nauczycieli, jak i decydentów odpowiedzialnych za politykę społeczną i edukacyjną. Tylko poprzez wspólne wysiłki różnych grup można stworzyć warunki, które pozwolą każdemu dziecku na pełne wykorzystanie jego potencjału.. Tylko w takich warunkach dziecko ma szansę na zdrowy rozwój i osiągnięcie sukcesu w życiu osobistym oraz zawodowym. A to zadanie dorosłych.

ABSTRACT: Self-actualization, as one of the highest levels in Maslow's hierarchy of needs, is a key factor that allows individuals to fully utilize their potential and develop personally, which translates into their sense of security and life satisfaction. In the context of creating a safe environment for a child's growth, self-actualization plays a fundamental role in enabling the child to fully develop their potential, both emotionally, intellectually, socially and spiritually. The article presents the role of self-actualization in the context of building a safe environment for the child's development, especially in the educational, and later professional and social spheres. The authors analyze the impact of upbringing in a family, staying in a living environment, school and extracurricular education, but also the realization of one's own aspirations on the child's development. They indicate that individuals who feel fulfilled and motivated, grow up and develop in safe environments are more likely to build positive interpersonal relationships, have better self-esteem, and a sense of value. The article indicates the importance of a safe upbringing and educational environment for the harmonious development of a child, leading to his or her self-fulfilment in life, and how self-fulfilment can be supported by creating a friendly environment based on mutual respect, acceptance and openness.

Tento príspevok je súčasťou riešenia projektu: IGA004DTI/2022-2024 Profesijná identita učiteľa.

BIBLIOGRAFIA

- Brzezińska, A. I., Appelt, K., & Ziółkowska, B. (2005). *Psychologia rozwoju człowieka*. Wydawnictwo GWP.
- Ciechomska, M., & Ciechomski, M. (2016). Potrzeby psychiczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. In E. Śmiechowska-Petrovskij (Ed.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku* (pp. 13-42). Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Głodkowska, J. (2017). Dziecko w „ludzkim centrum aksjologicznym” – różne perspektywy wyjaśnienia kanonów wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 3(37), 35-58. ISSN 1734-5537.
- Kielar-Turska, M. (n.d.). O różnych sposobach wspomagania rozwoju. *Sztuka leczenia*, 25(3-4), 11-22. ISSN 1234-7175.
- Maslow, H. A. (1990). *Motywacja i osobowość*. Instytut Wydawniczy PAX.
- Nikitorowicz, J. (2005). Dylematy wartości edukacyjnych wspierających rozwój i samorealizację humanistyczną. In A. Karpińska (Ed.), *Edukacyjne tendencje XXI wieku w dialogu i perspektywie* (pp. 191-201). Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Novák, P., & Hanák, M. (2022). Doba postcovidová, jako restart pro školství – nutnost nastavení hodnoty vzdělávání. In T. Lengyelfalussy, D. Porubčanová, S. Tkačik, J. Baštinec, & G. Gabrhelová (Eds.), *15. Didaktická konference* (pp. 267-273). Vysoká škola DTI. ISBN 978-80-8222-044-8.
- Hanák, M., & Novák, P. (2024). Motivation in online education and the possibility of monitoring IT. In M. Vochozka, M. Hanák, A. Akimjak, & J. Králik (Eds.), *Sociální média v oblasti řízení lidských zdrojů (VII)* (pp. 10-19). Akademie krizového řízení a managementu. ISBN 978-80-88398-18-9.
- Piwowarski, J., & Stanek, L. (2015). Rozwój osobowości i samorealizacja jako istota bezpieczeństwa w wymiarze indywidualnym i społecznym. In J. Piwowarski & A. Czop (Eds.), *Kultura bezpieczeństwa: Nauka – Praktyka – Refleksje*, 17 (pp. 159-170). Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa Publicznego i Indywidualnego „Apeiron”. ISSN 2299-4033.
- Pufal-Struzik, I. (2018). W trosce o wszechstronny rozwój potencjału twórczego dziecka w rodzinie. *Wokół dobra, prawdy i piękna*, 4(36), 224-237. ISSN 2082-7067.

Rabiasz, M. (2024). Rodzina naturalna jako podstawowe środowisko wychowawcze w rozwoju dziecka. In U. Bejma, M. Iżycki, & L. Szot (Eds.), *Instytucje wsparcia społecznego wobec aktualnych problemów* (pp. 47-62). Wydawnictwo Jedność. ISBN 978-83-968571-3-2.

Sikorska, I. (2007). Nowe wyzwania dla stymulowania rozwoju dziecka. *Sztuka leczenia*, 14(1-2), 79-87. ISSN 1234-7175.

Tamášová, V., Lobotková, A., & Marks, I. (2024). Motivation of teachers and students as part of formative education. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 14(1), 252–260.
<https://doi.org/10.33543/1401>

Contact:

Mgr. Dariusz Pierzak, PhD., MBA

Katolícka Univerzita Ruzomberok

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5301-1000>

dariusz@pierzak.pl

doc. PhDr. Janka Bursová, PhD. MBA., LL.M.

Katolícka univerzita Ružomberok

Teologická fakulta Košice

Teologický inštitút Spišské Podhradie

e-mail: jbursova@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7505-6450>

Dr. Roman Gawrych

Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna

w Gdańsku

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4441-1109>

VIRTUÁLNE EDUKAČNÉ PROSTREDIE AKO PRIESTOR PRE INOVÁCIE

Ľudmila Rumanová, SR

Anotácia: Digitalizácia vzdelávania a rastúci záujemcovia o virtuálne edukačné prostredie predstavujú výrazný trend v súčasnom vzdelávacom systéme. V reakcii na rýchle zmeny v spoločnosti a technológiách sa virtuálne prostredie stáva kľúčovými nástrojmi na rozvoj vzdelávacích stratégií a inkluzívneho vzdelávania. Predkladaný príspevok analyzuje hlavné výzvy a limity, s ktorými sa súčasné edukačné systémy stretávajú pri zavádzaní virtuálnych edukačných prostredí. Zároveň hodnotí dopady týchto výsledkov na študentov, pedagógov a celkovú kvalitu vzdelávania.

Kľúčové slová: edukačné prostredie ,digitálny priestor, virtuálne učebne, študenti, komunikácia

Úvod

Virtuálne edukačné prostredie (VEP) sa stalo nevyhnutnou súčasťou vzdelávania na všetkých úrovniach školského systému. Pandémia COVID-19 prispela k rýchlejšiemu využívaniu technológií vo vzdelávacom procese a zdôraznila potrebu ich integrácie do bežnej pedagogickej praxe. Flexibilita, časová a priestorová nezávislosť a dostupnosť digitálnych vzdelávacích zdrojov sú výraznými prínosmi VEP. Napriek tomu sa s nimi spájajú mnohé výzvy, ktoré je potrebné analyzovať a riešiť, aby sa predišlo vzniku nerovností a posilnila sa kvalita vzdelávania.

Charakteristika a definícia virtuálneho edukačného prostredia

Virtuálne edukačné prostredia (VEP) sa stali významnými platformami pre vzdelávanie, najmä v kontexte rastúcej závislosti na technológiách vo vzdelávaní. Tieto prostredia sú charakteristické schopnosťou umožniť interaktívne a prínosné vzdelávacie skúsenosti, ktoré často prekonávajú obmedzenia tradičných učebných prostredí. Komplexné pochopenie VEP zahŕňa skúmanie ich definícií, charakteristík a dôsledkov pre pedagógov aj študentov.

Virtuálne edukačné prostredie možno definovať ako digitálny priestor, kde výučba a učenie prebieha prostredníctvom technológií, umožňujúcich interakciu v reálnom čase medzi učiteľmi a študentmi. Táto definícia zahŕňa rôzne spôsoby a metódy, vrátane synchrónnych a

asynchrónnych formátov. Synchronne virtuálne triedy umožňujú živé interakcie, ktoré môžu zlepšiť zapojenie a podporiť pocit komunity medzi študentmi (He et al., 2020; Ibanga et al., 2023). Naopak, asynchrónne prostredia poskytujú flexibilitu, umožňujúcu študentom prístup k materiálom a účasť na diskusiách podľa ich potreby (Rufai et al., 2015). Kombinácia týchto modalít môže uspokojiť rôzne preferencie a potreby študentov, čím sa VEP stávajú prispôsobiteľnými pre rôzne vzdelávacie kontexty.

Jednou z hlavných charakteristík virtuálnych edukačných prostredí (VEP) je ich prístup zameraný na študenta. Na rozdiel od tradičných tried, kde výučbu často ovláda vyučujúci, VEP podporujú aktívnu účasť študentov. Tento posun umožňujú technológie, ktoré študentom poskytujú možnosť zapojiť sa do obsahu a spolupracovať so spolužiakmi z akéhokoľvek miesta (İşikgöz, 2023). Navyše, VEP často zahŕňajú pokročilé technologické prvky, ako sú virtuálna realita (VR) a prínosné 3D prostredia, ktoré môžu obohatiť vzdelávací zážitok poskytovaním interaktívnych simulácií a vizualizácií, ktoré nie sú možné v tradičných triedach (Hamilton et al., 2020). Tieto pohlcujúce prostredia môžu výrazne zlepšiť porozumenie a zapamätanie si komplexných tém tým, že umožňujú študentom skúmať a manipulovať s virtuálnymi objektmi. Ďalšou významnou charakteristikou VEP je dôraz na komunikáciu a spoluprácu. Nástroje ako diskusné fóra, chatovacie miestnosti a platformy na videokonferencie umožňujú študentom interagovať medzi sebou a s vyučujúcimi v reálnom čase, čím podporujú kolaboratívnu vzdelávaciu atmosféru (He et al., 2020; Kerimbayev et al., 2019). Tento aspekt je obzvlášť dôležitý pri udržiavaní sociálnych väzieb medzi študentmi, čo môže zmierniť pocity izolácie, ktoré niekedy sprevádzajú online vzdelávanie. Okrem toho používanie multimediálnych zdrojov vo VEP dokáže vyhovieť rôznym štýlom učenia, čím zvyšuje prístupnosť a inkluzívnosť vzdelávacieho procesu.

Napriek výhodám predstavujú virtuálne edukačné prostredia (VEP) aj výzvy. Napríklad absencia fyzickej prítomnosti môže brániť rozvoju charakteru a medziľudských zručností, keďže virtuálne interakcie nemusia plne reprodukovať odlišnosti osobnej komunikácie (Moradi et al., 2023). Okrem toho technické problémy a riziko nezájmu študentov sú významnými obavami, ktoré musia pedagógovia riešiť, aby zabezpečili efektívne vzdelávacie výsledky (Adnan, 2020; Bacon & Peacock, 2021). Účinnosť VEP je taktiež ovplyvnená schopnosťami vyučujúcich, ktorí musia byť zruční v používaní technológií a schopní vytvoriť pútavé online vzdelávacie prostredie (Ibanga et al., 2023; Alrousan et al., 2021).

Delenie virtuálnych edukačných prostredí

Virtuálne edukačné prostredia (VEP) možno kategorizovať na základe ich dizajnu, funkčnosti a miery integrácie, ktorú poskytujú. Pochopenie týchto typov je nevyhnutné pre pedagógov a inštitúcie, ktoré sa snažia efektívne využívať technológie vo výučbe a učebných procesoch. Táto syntéza sa zameria na rôzne typy VEP, pričom sústreďuje pozornosť na ich charakteristiky a aplikácie.

Jedným z významných typov virtuálnych edukačných prostredí je 3D virtuálne učebné prostredie (3D VLE). Tieto prostredia využívajú trojrozmernú grafiku na vytvorenie interaktívnych vzdelávacích skúseností. Často umožňujú interakcie prostredníctvom avatarov, čo študentom umožňuje zapojiť sa do simulovaného sveta, ktorý odráža reálne situácie. Napríklad projektovo orientované 3D virtuálne učebné prostredie pre výučbu anglického jazyka preukázalo zvýšenie angažovanosti študentov prostredníctvom realistického zobrazenia a výkonných grafických prvkov, ktoré podporujú aktívnu účasť a komunikáciu medzi študentmi. Tieto virtuálne prostriedky môžu výrazne zlepšiť vzdelávací zážitok realizáciou zážitkového vzdelávania, ktoré tradičné online platformy často postrádajú (Jia, Qi, 2023).

Ďalšou významnou kategóriou je kolaboratívne virtuálne prostredie (CVE), ktoré kladie dôraz na sociálnu interakciu a tímovú prácu medzi používateľmi. Tieto prostredia sú navrhnuté tak, aby podporovali kolaboratívne úlohy, pričom umožňujú viacerým používateľom pracovať spoločne v reálnom čase. Výskum ukazuje, že CVE môžu zlepšiť vzdelávacie výsledky podporou komunikácie a spolupráce, ktoré sú v edukačných prostrediach kľúčové (Doležal et al., 2017; Kovtoniuk et al., 2022). Schopnosť zdieľať virtuálny priestor, kde sa môžu študenti navzájom stretávať a spolupracovať na projektoch alebo diskusiách, je kľúčovým prvkom, ktorý odlišuje CVE od tradičnejších online vzdelávacích platforiem (Kovtoniuk et al., 2022).

Virtuálne prostredia

Predstavujú ďalší typ virtuálneho edukačného prostredia (VEP), ktoré sa vyznačuje schopnosťou vytvárať vysoko interaktívnu a pútavú vzdelávaciu atmosféru. Virtuálne prostredia často využívajú technológie virtuálnej reality (VR) na simuláciu reálnych skúseností, čo umožňuje študentom skúmať komplexné témy praktickým spôsobom. Napríklad výskumy ukazujú, že virtuálne prostredia môžu zvýšiť motiváciu študentov a zlepšiť vzdelávacie výsledky tým, že poskytujú kontextovo bohaté prostredie, ktoré stimuluje záujem a podporuje objavovanie (Wang, 2021; Luo, 2024). Použitie virtuálnej reality vo vzdelávaní je spojené s

lepším uchovaním informácií a hlbším pochopením učiva, pretože študenti môžu vizualizovať a manipulovať s konceptmi spôsobom, ktorý v tradičných prostrediach nie je možný (Luo, 2024).

Virtuálne učebne

Virtuálne učebne sú ďalším dôležitým typom VEP, ktorý umožňuje synchronne vzdelávacie zážitky prostredníctvom videokonferencií a interaktívnych nástrojov. Tieto prostredia umožňujú vyučujúcim poskytovať živé prednášky a zapájať sa do interakcie so študentmi v reálnom čase, čím podporujú pocit komunity a bezprostrednosti, ktoré môžu obohatiť vzdelávacie zážitok. Virtuálne učebne sú obzvlášť prínosné v multikultúrnych vzdelávacích prostrediach, pretože dokážu prispôbiť rôzne vzdelávacie potreby a štýly a zároveň poskytujú platformu na kontrolované hodnotenie výkonu (Kaosaiyaporn et al., 2015). Napriek tomu však výzvy, ako technické problémy a rozptyľovanie v domácich prostrediach, môžu ovplyvniť efektívnosť virtuálnych učební (College Students' Perceived Challenges With Virtual Learning, 2022). Nakoniec, systémy na riadenie výučby (LMS) možno taktiež považovať za typ VEP, pretože poskytujú štruktúrovaný rámec na dodávanie vzdelávacieho obsahu a riadenie interakcií so študentmi. LMS platformy často zahŕňajú rôzne multimediálne zdroje, hodnotenia a komunikačné nástroje na uľahčenie vzdelávania. Podporujú synchronné aj asynchronné učenie, čo ich robí univerzálnymi pre rôzne vzdelávacie kontexty (Azizah et al., 2018; Gay, 2016). Integrácia LMS s inými virtuálnymi prostrediami môže zlepšiť celkový vzdelávacie zážitok tým, že poskytuje komplexný prístup k správe výučby.

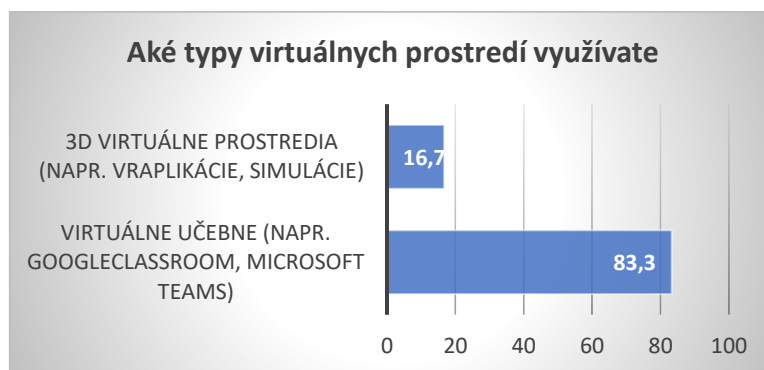
Výskumný súbor

Výber výskumného súboru bol zámerný, nakoľko sme oslovili učiteľov stredných a základných škôl, zároveň sme poprosili respondentov o ďalšie zdieľanie medzi kolegami. Respondenti vyplnili online dotazník, kde bola zachovaná ich anonymita. Zber údajov prebiehal prostredníctvom platformy Google Formulare. Celkovo sa do výskumu zapojilo 79 respondentov, z toho 53 žien a 26 mužov.

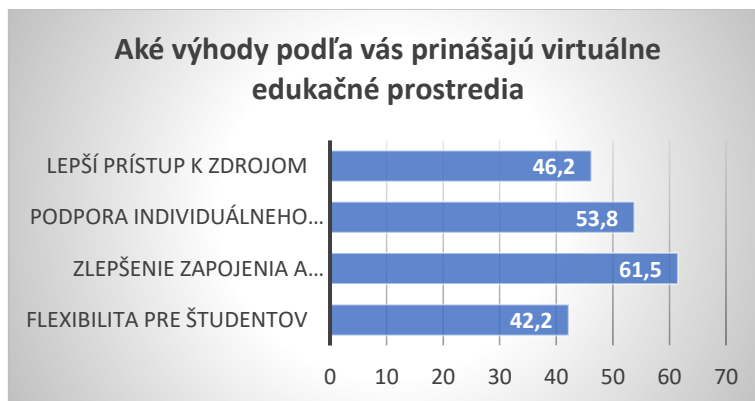
Interpretácia výsledkov

Dotazník mal za cieľ zistiť skúsenosti, názory a potreby učiteľov v oblasti používania virtuálnych edukačných prostredí vo vzdelávaní, ktoré umožňujú lepšie porozumieť aktuálnemu stavu a

potenciálu týchto technológií vo výučbe. Vo vyučovacom procese virtuálne edukačné prostredia využíva 64,7% respondentov. Typy virtuálnych prostredí - 83,3% respondentov využíva virtuálne učebne ako Google Classroom, Microsoft Teams, 3D virtuálne prostredia a to VR aplikácie, simulácie využíva viac ako 16 % respondentov. Technológie vo výučbe využíva denne 35,7 % a zriedkavo 21,4 % respondentov.



Z hľadiska výhod prinášajú virtuálne edukačné prostredia 42,2 % flexibilitu pre študentov, zlepšenie zapojenia a motivácie v 61,5 %, s podporou individuálneho učenia 53,8 % spolu s lepším prístupom k zdrojom v 46,2 % odpovedí respondentov.



Nedostatok digitálnej gramotnosti u študentov a nedostatok technickej podpory uviedlo 23,1 % respondentov, až 38,5 % sa vyjadrilo k technickým problémom z pohľadu využívania týchto prostredí.

Len 41, 2 % respondentov sa cíti dostatočne pripravených, 23,5 % čiastočne pripravení na používanie virtuálnych edukačných prostredí. K formám podpory na zlepšenie implementácie týchto technológií by v 64,7 % odpovedí pomohli školenia a kurzy, v 11,8 % technická podpora a 17,6 % prístup k lepším technológiám.

Viac ako 76,5 % respondentov sa vyjadrilo, že virtuálne edukačné prostredia budú v budúcnosti kľúčové pre vzdelávanie a 11,8 % respondentov si to nemyslí a nevedelo vyjadriť. Pre zlepšenie efektivity používania virtuálnych edukačných prostredí vo výučbe by respondenti privítali častejšie používanie VEP, lepšie technické zabezpečenie, zaškolenie učiteľov, technická vybavenosť na strane školy, učiteľa i žiaka a vytvorenie prostredí, ktoré podporujú aktívnu účasť študentov.

Záver

Virtuálne edukačné prostredia zahŕňajú rôznorodé typy, z ktorých každý má jedinečné charakteristiky a aplikácie. Od pohlcujúcich 3D prostredí cez kolaboratívne virtuálne priestory až po štruktúrované systémy na riadenie výučby tieto platformy ponúkajú inovatívne spôsoby na zlepšenie výučby a učenia. Porozumenie rozdielom medzi týmito typmi je kľúčové pre pedagógov, ktorí chcú implementovať efektívne stratégie virtuálneho vzdelávania.

Summary: Virtual educational environments represent a transforming approach to education, characterized by flexibility, interactivity and focus on the student. Although they offer a number of advantages, including higher engagement and accessibility, challenges such as technical difficulties and the need for effective teaching strategies must be addressed. As education continues to evolve in the digital age, understanding the characteristics and implications of VEP will be crucial for both educators and students.

Literatúra :

- Adnan, M. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 1(2), 45-51.
- Alrousan, M., Al-Madadha, A., & Khasawneh, M. (2021). Determinants of virtual classroom adoption in Jordan: The case of Princess Sumaya University for Technology. *Interactive Technology and Smart Education*, 19(2), 121-144.
- Azizah, E., Pujiyanto, U., & Nugraha, E. (2018). Comparative performance between C4.5 and Naive Bayes classifiers in predicting student academic performance in a virtual learning environment. *Proceedings of the International Conference on Data Science and Applications*, 18-22.

- Bacon, K., & Peacock, J. (2021). Sudden challenges in teaching ecology and aligned disciplines during a global pandemic: Reflections on the rapid move online and perspectives on moving forward. *Ecology and Evolution*, 11(8), 3551-3558.
- Doležal, M., Chmelík, J., & Liarokapis, F. (2017). An immersive virtual environment for collaborative geovisualization. *International Journal of Geographical Information Science*, 31(1), 44-61.
- Gay, G. (2016). An assessment of online instructor e-learning readiness before, during, and after course delivery. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(2), 199-220.
- Hamilton, D., McKechnie, J., & Edgerton, E. (2020). Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: A systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 1-32.
- He, L., Yang, N., Xu, L., Ping, F., & Li, W. (2020). Synchronous distance education vs traditional education for health science students: A systematic review and meta-analysis. *Medical Education*, 55(3), 293-308.
- Ibanga, I., Dawasa, I., & Yaro, Y. (2023). Virtual classroom competencies required by electrical/electronic technology lecturers in colleges of education for instruction in the era of COVID-19 in northeast Nigeria. *Journal of Multidisciplinary Cases*, 32, 10-21.
- In the storm of COVID-19: College students' perceived challenges with virtual learning. (2022). *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(1).
- Işıkgöz, M. (2023). Traditional classroom management to virtual classroom management: A study on physical education teachers' competencies. *International Journal of Educational Technology*, 16(3), 101-114.
- Jia, Y., & Qi, R. (2023). Influence of an immersive virtual environment on learning effect and learning experience. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 18(06), 83-95.
- Kerimbayev, N., Nurym, N., Akramova, A., & Abdykarimova, S. (2019). Virtual educational environment: Interactive communication using LMS Moodle. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1965-1982.
- Kaosaiyaporn, O., Atisabda, W., Plodkaew, J., & Promrak, J. (2015). Factors of virtual classroom to enhance online learning in multicultural society for pre-service teacher students. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(7), 502-506.

Kovtoniuk, M., Косовець, О., Соя, О., & Tyutyun, L. (2022). Virtual learning environments: Major trends in the use of modern digital technologies in higher education institutions. *Educational Technology Quarterly*, 2022(3), 183-202.

Luo, Y. (2024). Development and application of virtual reality immersive learning system for biology subjects. *Educational Technology Research*, 22(1), 53-65.

Moradi, F., Sabet, S., & Soufi, S. (2023). The relationship between student attitudes towards using virtual education and their satisfaction during the COVID-19 pandemic. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 103-124.

Rufai, M., Alebiosu, S., & Adeakin, O. (2015). A conceptual model for virtual classroom management. *International Journal of Computer Science Engineering and Information Technology*, 5(1), 27-32.

Wang, Y. (2021). The influence of virtual reality technology on the cultivation of agricultural students. *Mobile Information Systems*, 2021, 1-8.

Xiao-luo, J., Liu, C., & Chen, L. (2010). Implementation of a project-based 3D virtual learning environment for English language learning. *Educational Technology*, 32(4), 14-21.

Kontakt:

PaedDr. Ľudmila Rumanová, PhD.

Vysoká škola DTI,

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

E-mail: ludmilarumanova7969@gmail.com

ROZVÍJANIE SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ PROSTREDNÍCTVOM RANNÝCH KRUHOV V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Zuzana Semričová, SR

Anotácia: Táto štúdia sa zaoberá problematikou rozvoja sociálnych kompetencií u detí v primárnom vzdelávaní prostredníctvom ranných kruhov. Ranné kruhy predstavujú efektívny pedagogický nástroj, ktorý podporuje emocionálny, sociálny a kognitívny rozvoj žiakov. Výskumy (Durlak et al., 2011; Jones, 2017) ukazujú, že pravidelné zapájanie sa do ranných kruhov zlepšuje interpersonálne vzťahy, zvyšuje empatiu a rešpekt medzi žiakmi, čím vytvára pozitívne sociálne prostredie v triede. Štúdia tiež analyzuje rôzne formy aktivít využívaných v ranných kruhoch, ako sú diskusné aktivity, kooperatívne hry, cvičenia na riešenie konfliktov či mindfulness techniky, ktoré významne prispievajú k sociálno-emocionálnemu učeniu detí. Výsledky naznačujú, že ranné kruhy majú dlhodobý pozitívny vplyv na schopnosť žiakov efektívne komunikovať, pracovať v tíme a riešiť sociálne situácie, čo im poskytuje dôležité kompetencie pre budúci akademický i osobný život.

Kľúčové slová: ranné kruhy, primárne vzdelávanie, sociálne kompetencie

Úvod

Ranné kruhy, ktoré sa často implementujú na prvom stupni základných škôl, sa stávajú čoraz populárnejším pedagogickým nástrojom na podporu všestranného rozvoja žiaka. Tieto aktivity, ktoré sú zamerané na vytvorenie pozitívnej a inkluzívnej triednej atmosféry, sa považujú za dôležité pre budovanie komunity v triede a posilnenie vzájomných vzťahov medzi žiakmi. Hoci ranné kruhy začínajú deň, ich vplyv presahuje hranice triednej miestnosti a ovplyvňuje emocionálny, sociálny a kognitívny vývoj žiakov. V rámci tohto prístupu sa žiaci učia vzájomnému rešpektu, zlepšujú svoje komunikačné zručnosti, a zároveň sa rozvíja ich schopnosť riešiť problémy a spolupracovať v kolektíve.

Ciele ranných kruhov v primárnom vzdelávaní

Ranné kruhy sa začali implementovať do vzdelávania s cieľom rozvíjať nielen sociálne zručnosti, ale aj na emocionálny a kognitívny rozvoj osobnosti žiaka. Podporuje aj tímovú prácu a kooperáciu medzi žiakmi.

Ranné kruhy sú pedagogickým nástrojom, ktorý podporuje rozvoj sociálnych zručností žiakov a posilňuje interpersonálne vzťahy v triednom kolektíve. Vytvárajú bezpečné prostredie, v ktorom sa žiaci učia efektívne komunikovať, vyjadrovať svoje myšlienky a pocity, ako aj aktívne počúvať ostatných. Sociálna kompetencia žiakov sa v rámci ranných kruhov rozvíja prostredníctvom interakcie, reflexie a kolektívneho riešenia situácií (Durlak a kol., 2011). Podľa výskumu Jonesa (2017) ranné kruhy podporujú efektívnu komunikáciu, tvorbu empatických vzťahov a rozvoj rešpektu medzi spolužiakmi. Aktivity, ktoré podporujú počúvanie a hovorenie, pomáhajú žiakom osvojovať si dôležité aspekty verbálnej a neverbálnej komunikácie, čím sa zlepšuje ich schopnosť vyjadrovať svoje názory a zároveň rešpektovať názory iných (Weissberg a kol., 2015). Táto dynamika prispieva k budovaniu pozitívneho triedneho prostredia a podporuje emocionálnu pohodu žiakov (Jennings & Greenberg, 2009). Okrem rozvoja komunikačných zručností majú ranné kruhy významný vplyv na elimináciu negatívnych sociálnych javov, ako sú šikanovanie, sociálna izolácia a konflikty medzi žiakmi (Olweus, 1993). Prostredníctvom pravidelného zapájania sa do aktivít v rámci ranného kruhu sa žiaci učia riešiť konflikty konštruktívne, posilňujú svoje schopnosti riešiť problémy a rozvíjajú empatiu voči svojim rovesníkom (Hoffman, 2000). Výskumy ukazujú, že implementácia programov zameraných na sociálne a emocionálne učenie v školskom prostredí má pozitívny dopad na akademický výkon, znižuje riziko správania vedúceho k sociálnej exklúzii a zlepšuje celkovú atmosféru v triede (Durlak a kol., 2011). Ranné kruhy predstavujú efektívny nástroj na rozvoj sociálnych zručností žiakov, pričom podporujú ich schopnosť komunikovať, počúvať a rešpektovať ostatných. Vytváraním bezpečného prostredia, v ktorom si žiaci môžu vyjadriť svoje myšlienky a pocity, prispievajú k prevencii sociálnych problémov a podporujú pozitívne vzťahy v triede. Z dlhodobého hľadiska môžu tieto zručnosti ovplyvniť aj ich úspešnú integráciu do spoločnosti a osobnostný rozvoj.

Ranné kruhy prispievajú k zlepšeniu emocionálneho zdravia žiakov tým, že im dávajú príležitosť zdieľať svoje pocity a zážitky. Tento proces zvyšuje ich sebavedomie a emocionálnu stabilitu, pretože sa učia rozpoznávať a vyjadrovať svoje pocity v bezpečnom a podporujúcom prostredí. Ako uvádza Kagan (2009), ranné kruhy tiež stimulujú rozvoj emocionálnej inteligencie žiakov, čo je kľúčové pre ich schopnosť porozumieť sebe aj druhým. Žiaci, ktorí sa pravidelne

zúčastňujú týchto aktivít, vykazujú lepšiu schopnosť regulovať svoje emócie a vyrovnávať sa s problémami, čím prispievajú k celkovému zlepšeniu ich psychického zdravia.

Kognitívne prínosy ranných kruhov sú tiež významné. Vzhľadom na to, že ranné kruhy sú často zamerané na riešenie problémov a kreatívne úlohy, žiaci sa učia aktívne premýšľať, vyjadrovať svoje názory a prichádzať s riešeniami. Tieto diskusie podporujú schopnosť žiakov analyzovať rôzne situácie a rozvíjať kritické myslenie, čo má priamy dopad na ich akademický výkon. Podľa výskumu Jensen (2013) ranné kruhy pomáhajú žiakom zlepšiť ich schopnosť sústrediť sa a udržiavať pozornosť na dôležitých úlohách, čo prispieva k ich lepším školským výsledkom.

Ranné kruhy, ktoré často zahŕňajú rôzne kolektívne aktivity, ako sú diskusie a skupinové hry, majú významný vplyv na tímovú dynamiku a spoluprácu medzi žiakmi. Učia ich pracovať spoločne, čo prispieva k vytváraniu pozitívnej triednej atmosféry. Koleso, ako súčasť ranného kruhu, poskytuje bezpečný priestor, kde sa deti môžu učiť dôverovať svojim spolužiakom, zdieľať svoje názory a pomáhať si pri riešení problémov. Tento aspekt je dôležitý, pretože deti, ktoré sa naučia spolupracovať v kolektíve, budú v budúcnosti lepšie pripravené na prácu v tímoch v rámci školských aj pracovných projektov (Kagan, 2009).

Podľa výskumu Durlaka a kol. (2011) kolektívne aktivity v rámci ranných kruhov podporujú rozvoj prosociálneho správania a posilňujú sociálnu kohéziu medzi žiakmi. Spolupráca v tíme stimuluje pocit spolupatričnosti, vzájomnú pomoc a podporu, čo vedie k zlepšeniu medziľudských vzťahov a redukcii sociálnej izolácie (Jennings & Greenberg, 2009). Tieto faktory sú kľúčové nielen pre akademické prostredie, ale aj pre budúci profesijný život žiakov.

Formy aktivít v ranných kruhoch v primárnom vzdelávaní

Ranné kruhy môžu zahŕňať rôznorodé aktivity, ktoré podporujú rozvoj sociálnych, emocionálnych a kognitívnych schopností detí. Medzi najčastejšie formy aktivít patria:

1. **Diskusné aktivity** – Žiaci dostávajú príležitosť vyjadriť svoje myšlienky, pocity a názory na rôzne témy. Tieto diskusie podporujú schopnosť vyjadrovania a aktívneho počúvania (Jones, 2017). Diskusie môžu byť vedené učiteľom alebo organizované formou moderovaných rozhovorov, v ktorých si žiaci osvojujú pravidlá konverzácie a efektívnej komunikácie.
2. **Hry na rozvoj spolupráce** – Skupinové hry, ktoré vyžadujú spoločné riešenie problémov, prispievajú k rozvoju tímovej práce a vzájomnej dôvery (Durlak a kol., 2011). Patria

sem rôzne kooperatívne aktivity, pri ktorých sa deti učia strategicky myslieť a spoločne dosahovať ciele.

3. **Aktivity na rozvoj empatie** – Cvičenia, ktoré pomáhajú deťom porozumieť pocitom iných, posilňujú ich emocionálnu inteligenciu a schopnosť vcítiť sa do druhých (Kagan, 2009). Príkladom sú dramatizácie, príbehy so sociálnym kontextom alebo diskusie o etických dilemách.

4. **Riešenie konfliktov** – Simulácie konfliktových situácií a ich spoločné riešenie pomáhajú žiakom naučiť sa efektívne zvládať konflikty a nachádzať kompromisy (Jennings & Greenberg, 2009). Tieto aktivity môžu zahŕňať rolové hry, kde si deti osvojujú rôzne perspektívy a hľadajú riešenia konfliktných situácií.

5. **Relaxácia a mindfulness cvičenia** – Dychové cvičenia, meditácia a vizualizácie prispievajú k emocionálnej stabilite a schopnosti sústrediť sa na prítomný okamih (Weissberg a kol., 2015). Praktiky mindfulness pomáhajú deťom znižovať stres a učiť sa lepšiemu sebaovládaniu.

6. **Tvorivé aktivity** – Maľovanie, modelovanie alebo dramatizácia podporujú kreativitu a emocionálne sebavyjadrenie. V rámci ranných kruhov môžu deti kresliť svoje pocity, vytvárať príbehy alebo sa zapájať do dramatických vystúpení, čím si posilňujú sebavyjadrenie a estetické vnímanie.

7. **Hudobné a pohybové aktivity** – Spievanie, rytmické cvičenia a pohybové hry podporujú emocionálny rozvoj, koordináciu a spoločenskú interakciu medzi deťmi. Hudobné aktivity môžu zahŕňať spoločný spev, hranie na jednoduché nástroje alebo rytmické hry, ktoré podporujú tímovú spoluprácu.

Tieto aktivity vytvárajú pevný základ pre rozvoj sociálnej inteligencie žiakov a pripravujú ich na efektívnu interakciu v rôznych životných situáciách. Kombinácia uvedených foriem aktivít umožňuje komplexný rozvoj žiakov a prispieva k ich pozitívnemu emocionálnemu a kognitívnemu rastu.

Ranné kruhy na slovenských základných školách

Ranný kruh je pedagogická aktivita, ktorá sa obvykle koná na začiatku školského dňa, pričom všetci žiaci sú zapojení do diskusie, spoločných hier alebo reflexií o predošlom dni. Tento prístup poskytuje priestor na rozvoj sociálnych zručností a vzťahov medzi žiakmi. Na Slovensku sa ranné kruhy začali implementovať do výučby najmä v posledných dvoch desaťročiach, kedy

sa čoraz viac kladie dôraz na emocionálny a sociálny rozvoj žiakov, okrem tradičných akademických cieľov. V praxi ranný kruh umožňuje žiakom vyjadriť svoje pocity, diskutovať o rôznych témach, čo prispieva k vytváraniu inkluzívnejšej a podporujúcejšieho prostredia v triedach (Kučerová, 2020).

Ciele ranných kruhov na slovenských školách sa zameriavajú na viacero aspektov vývoja žiakov.

Kľúčové ciele zahŕňajú:

1. **Podpora sociálneho a emocionálneho rozvoja:** Ranné kruhy podporujú rozvoj emocionálnej inteligencie žiakov tým, že im umožňujú rozpoznať, pomenovať a zdieľať svoje pocity, čo pozitívne vplýva na ich schopnosť riešiť konflikty, empatiu a sebauvedomenie (Jensen, 2013). Zdieľanie osobných zážitkov alebo pocitov s triedou tiež prispieva k zlepšeniu vzťahov medzi žiakmi, čo môže znížiť prípady šikanovania a sociálnej izolácie (Kagan, 2009).
2. **Podpora triednej komunity a zlepšenie vzťahov medzi žiakmi:** Ranný kruh slúži aj ako nástroj na vytváranie triednej komunity. Deti sa učia vzájomnému rešpektu, podporujú sa v navzájom poznať a zdieľať svoje názory, čo vedie k väčšiemu pocitu spolupatričnosti a angažovanosti v kolektíve. Podľa výskumu je trieda, ktorá pravidelne využíva ranné kruhy, zvyčajne viac motivovaná k spolupráci a vytváraniu pozitívneho vzťahu medzi jednotlivými žiakmi (Jones, 2017).
3. **Zlepšenie komunikačných zručností:** Deti sa učia aktívne počúvať, formulovať svoje názory a zodpovedne reagovať na názory iných. Tieto zručnosti sú kľúčové nielen v školskom prostredí, ale aj v ich neskoršom živote (Kučerová, 2020). Ranné kruhy zároveň podporujú sebareflexiu a umožňujú deťom formulovať otázky, rozpoznať problémy a hľadať riešenia.
4. **Zvýšenie pozornosti a sústredenia na vyučovanie:** Vďaka ranným kruhom deti začínajú školský deň v pozitívnom a uvoľnenom prostredí, čo môže mať pozitívny vplyv na ich schopnosť sústrediť sa na vyučovací proces. Podľa výskumu sa deti, ktoré pravidelne absolvujú ranné kruhy, často prejavujú vyššou mierou sústredenosti počas vyučovania, čo môže prispieť k ich lepším školským výsledkom (Jensen, 2013).

Hoci ranné kruhy prinášajú mnoho výhod, ich implementácia do školského prostredia na Slovensku môže čeliť niekoľkým výzvam. Jednou z hlavných prekážok je stále pretrvávajúca akademická orientácia slovenských škôl, kde je prioritou najmä plnenie učebných osnov a dosahovanie vysokých akademických výsledkov. Preto môže byť pre niektorých učiteľov

náročné začleniť ranné kruhy do každodennej výučby, pretože vyžaduje určitý čas a pripravenosť.

Ďalšou výzvou môže byť aj nízka pripravenosť alebo zručnosti učiteľov v moderovaní skupinových diskusií a vedení ranných kruhov. Podľa Špírkovej (2017) je kľúčové, aby učitelia mali adekvátne školenie a podporu pri implementácii tohto prístupu do triedy. Rovnako je potrebné zohľadniť rôzne temperamenty a osobnosti žiakov, pretože nie všetky deti môžu byť od začiatku ochotné zdieľať svoje pocity alebo názory v skupine.

Záver

Výskum naznačuje, že ranné kruhy sú významným nástrojom, ktorý podporuje rozvoj detí v primárnom vzdelávaní. Tieto aktivity majú pozitívny vplyv na sociálne, emocionálne a kognitívne aspekty vývoja detí, čo potvrdzujú viaceré štúdie (Jones, 2017; Kagan, 2009; Jensen, 2013). Vďaka ranným kruhom sa deti učia komunikovať, spolupracovať, zlepšovať svoje emocionálne zdravie a zvyšovať svoju kognitívnu výkonnosť. Na základe týchto zistení je možné odporučiť začlenenie ranných kruhov do každodennej výučby ako kľúčového prvku, ktorý prispieva k celkovému rozvoju detí a podporuje vytváranie pozitívnej triednej atmosféry.

Začlenenie ranných kruhov do výučby na základných školách na Slovensku predstavuje moderný pedagogický prístup, ktorý sa postupne dostáva do povedomia učiteľov ako efektívny nástroj na podporu emocionálneho, sociálneho a kognitívneho rozvoja žiakov. Tento prístup, pôvodne popularizovaný v anglosaských krajinách, sa začína uplatňovať aj v slovenských školách s cieľom zlepšiť klímu v triedach, podporiť vzájomné vzťahy medzi žiakmi a motivovať deti k aktívnemu zapájaniu sa do vyučovacieho procesu.

Začlenenie ranných kruhov na slovenské základné školy predstavuje dôležitý krok k vytvoreniu pozitívneho a inkluzívneho prostredia, ktoré podporuje emocionálny, sociálny a kognitívny rozvoj žiakov. Tento prístup má potenciál zlepšiť vzťahy medzi žiakmi, znížiť výskyt sociálnych problémov ako šikanovanie a zlepšiť celkovú atmosféru v triedach. Pre ich úspešné začlenenie je však nevyhnutné poskytnúť pedagógom potrebné školenia a podporu, ako aj prispôbiť školské osnovy tak, aby umožnili pravidelnú realizáciu ranných kruhov.

Na základe skúseností z implementácie ranných kruhov v iných krajinách, ako aj pozitívnych výsledkov v slovenských školách, je možné odporučiť ďalšie kroky na zlepšenie ich začlenenia. Predovšetkým by školy mali zabezpečiť školenia pre učiteľov, ktoré by sa zameriavali na

metodikú vedenia ranných kruhov a rozvoj komunikačných zručností, ako aj na techniky, ktoré pomáhajú vytvoriť bezpečné a podporné prostredie pre deti.

Ďalej je vhodné venovať pozornosť zvyšovaniu povedomia o výhodách ranných kruhov medzi rodičmi a komunitami, aby sa zlepšila podpora tohto prístupu nielen v školách, ale aj mimo školy, čo by mohlo mať pozitívny dopad na celkový vývoj detí. V neposlednom rade by mala byť väčšia flexibilita v rámci školských osnov, aby sa ranné kruhy stali bežnou súčasťou školského dňa, čím by sa zvýšila ich efektivita.

Summary: This study deals with the issue of the development of social competences in children in primary education through morning circles. Morning circles are an effective pedagogical tool that supports the emotional, social and cognitive development of pupils. Research (Durlak et al., 2011; Jones, 2017) shows that regular participation in morning circles improves interpersonal relationships, increases empathy and respect among students, thereby creating a positive social environment in the classroom. The study also analyzes various forms of activities used in morning circles, such as discussion activities, cooperative games, conflict resolution exercises or mindfulness techniques, which significantly contribute to children's social-emotional learning. The results indicate that morning circles have a long-term positive impact on students' ability to communicate effectively, work in a team and solve social situations, which provides them with important competencies for their future academic and personal life.

Literatúra :

Durlak, J. A., & colleagues. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

Jensen, E. (2013). *Brain-based learning: The new science of teaching and training*. Corwin Press.

Jones, S. M. (2017). Social-emotional learning and the developing brain. *Harvard Graduate School of Education*.

Kagan, S. (2009). The power of morning circles. *Learning Together: A Journal of School Community Building*, 22(1).

Kagan, S. (2009). *Cooperative learning*. Kagan Publishing.

Kučerová, H. (2020). Vplyv ranných kruhov na rozvoj sociálnych a emocionálnych zručností žiakov na základných školách. *Pedagogika*.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.

Špírková, A. (2017). Metodika implementácie ranných kruhov do školského systému na Slovensku. In *Moderné trendy v pedagogickej praxi*.

Weissberg, R. P., & colleagues. (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. Guilford Press.

Kontakt:

PaedDr. Bc. Zuzana Semričová, PhD.

Základná škola Andreja Hlinku,

Černovských martýrov 29/ 8406, Ružomberok

Tel.: +421948121293

E-mail: semricova.z@gmail.com

BEZPEČNOSŤ A AKADEMICKÉ PROSTREDIE OPTIKOU VYSOKOŠKOLSKÉHO ŠTUDENTSTVA

Mariana Sirotová, SR – Veronika Michvocíková, SR

Abstrakt: Prekladaný príspevok je teoreticko-empirického charakteru. V teoretickej časti je definovaná bezpečnosť vo všeobecnosti. Rovnako je definované aj vysokoškolské študentstvo. Empirická časť obsahuje výsledky vlastného empirického výskumu, ktorý bol realizovaný kvantitatívnym spôsobom. Zber údajov prebiehal prostredníctvom vopred pripraveného dotazníka. Analýza zaznamenaných údajov bola realizovaná prostredníctvom prvostupňového a druhostupňového triedenia údajov v štatistickom softvéri SPSS 20. Cieľom príspevku je zistiť, či závisí vnímanie bezpečnosti v akademickom prostredí od formy štúdia vysokoškolského študentstva, a identifikovať možnosti zvyšovania bezpečnosti v akademickom prostredí. Výsledky skúmania uvedenej problematiky poukazujú na skutočnosť, že väčšina osloveného vysokoškolského študentstva považuje akademické prostredie za bezpečné bez ohľadu na formu štúdia na vysokej škole. Aj napriek tomu zdôrazňujú zaznamenané odpovede nutnosť vzdelávania vysokoškolského učiteľstva ako súčasť formovania bezpečnejšieho prostredia vysokých škôl.

Kľúčové slová: bezpečnosť, vysokoškolské študentstvo, výskum

ÚVOD

Bezpečnosť a podpora bezpečného prostredia je vo všeobecnosti aktuálne diskutovanou témou v rozmanitých súvislostiach. Neustále sa rozširujúce riziká prenikajú aj do prostredia vysokých škôl. Preto sa stretávame s ohrozením akademického prostredia, na ktoré reflektujú v rôznej miere aj členovia academickej obce. Súčasťou academickej obce je bez najmenších pochybností aj vysokoškolské študentstvo. Vysokoškolské študentstvo participuje na širokom spektre činností prepojených s prostredím vysokej školy. Ak sa má vysokoškolské študentstvo podieľať na aktivitách v prostredí vysokej školy, tak toto prostredie musí byť uvedenou skupinou považované za bezpečné. Z tohto dôvodu je nevyhnutné skúmať, či považuje vysokoškolské študentstvo akademické prostredie za bezpečné. Keďže vysokoškolské študentstvo participuje na vysokoškolskom edukačnom procese v dennej aj v externej forme štúdia, tak je nevyhnutné skúmať, či práve forma štúdia na vysokej škole determinuje

ponímanie bezpečnosti akademického prostredia u vysokoškolského študentstva. V neposlednom rade sa musíme zamyslieť nad možnosťami zvyšovania bezpečnosti v akademickom prostredí. Na vytváraní bezpečnejšieho prostredia na vysokej škole sa môže podieľať aj vysokoškolské učiteľstvo. Ak sa vysokoškolské učiteľky a vysokoškolskí učelia chcú podieľať na formovaní bezpečného vysokoškolského prostredia, tak je potrebné ich vzdelávanie v spomenutej oblasti.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

V súvislosti so zameraním nášho skúmania definujeme bezpečnosť vo všeobecnosti. „Bezpečnosť je výsledkom procesov a aktivít sociálnych jednotiek, ktoré sa snažia identifikovať, redukovať a eliminovať (odvrátiť) nebezpečenstvá a hrozby, ktoré majú deštruktívny potenciál a môžu jednoznačne zmať duchovné a materiálne výdobytky, spôsobiť značné škody, zabrániť alebo zakázať ďalšiu existenciu a ľudský rozvoj, sociálne skupiny, štát alebo celé ľudské spoločenstvo“ (Hofreiter-Brezina 2023, s. 19). Bezpečnosť tak považujeme za výsledok činností a aktivít, ktoré vyplývajú z ochrany ľudskej existencie. Opakom bezpečnosti je nebezpečenstvo vyplývajúce z existujúcich ohrození v živote človeka. Široké spektrum ohrození preniká do rôznych prostredí, ktoré si tak vyžadujú zvýšenie bezpečnosti. Jedným z prostredí, v ktorom je nutné zaoberať sa otázkou podporovania bezpečnosti je aj akademické prostredie na vysokých školách. „Poslaním vysokých škôl, ktoré sú súčasťou európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania a spoločného európskeho výskumného priestoru, je prispievať k rozvoju vzdelanosti, poznania, vedy a kultúry v súlade s potrebami spoločnosti, rozvíjať vedomosti, zručnosti, múdrosť, tvorivosť a dobro človeka a tým prispievať k rozvoju vedomostnej spoločnosti. Napĺňanie tohto poslania so zameraním na študenta je predmetom hlavnej činnosti vysokých škôl. Hlavnou úlohou vysokých škôl pri napĺňaní ich poslania je poskytovanie vysokoškolského vzdelávania v súlade s potrebami spoločnosti a tvorivé vedecké bádanie alebo tvorivá umelecká činnosť“ (Dvořák-Šimonová-Velás, 2024). Prostredie vysokých škôl poskytuje široký priestor pre rozmanité spektrum aktivít, a zároveň je vytvárané jeho jednotlivými členmi. Vysoké školy sú zároveň priestorom, v ktorom je podporovaná diverzita a inklúzia (Porubčanová–Bursová–Vaľko–Bartoš, 2024). Súčasťou akademického prostredia je vysokoškolské študentstvo. Vysokoškolské študentstvo je početná skupina obyvateľstva a vyznačuje sa špecifickými postojmi a názormi (Michvčíková, 2019). Taktiež dopĺňame, že na vysokú školu prichádza spravidla mladý človek,

ktorý si postupne formuje svoju vlastnú osobnú identitu (Sirotová, 2014). Na formovaní osobnej identity vysokoškolského študentstva sa podieľa aj vysokoškolské učiteľstvo. Ak sa zaoberáme otázkou podporovania bezpečnosti v prostredí vysokých škôl, tak z pohľadu vysokoškolského študentstva môže zohrávať dôležitú úlohu pri nadobúdaní pocitu bezpečnosti aj vysokoškolské učiteľstvo.

BEZPEČNOSŤ A AKADEMICKÉ PROSTREDIE – POHĽAD VYSOKOŠKOLSKÉHO ŠTUDENTSTVA

Pohľad vysokoškolského študentstva na bezpečnosť v akademickom prostredí identifikujeme prostredníctvom výsledkov realizovaného empirického výskumu. Empirický výskum bol realizovaný kvantitatívnym spôsobom. Kvantitatívny spôsob skúmania umožňuje získavanie a analyzovanie väčšieho množstva odpovedí respondentov. Väčšie množstvo získaných odpovedí podmieňuje vytvorenie všeobecných záverov súvisiacich so skúmanou problematikou. Všeobecne stanovenými závermi zároveň dokážeme verifikovať skúmané teoretické predpoklady (Hedl-Remr, 2017). Získané údaje sme analyzovali prostredníctvom štatistického softvéru SPSS 20. Uskutočnili sme univariačnú a bivariačnú analýzu údajov. Zodpovedali sme stanovenú otázku nášho skúmania: Považuje oslovené vysokoškolské študentstvo akademické prostredie za bezpečné? V tejto súvislosti sme následne analyzovali, či ponímanie bezpečnosti u osloveného vysokoškolského študentstva závisí od formy štúdia na vysokej škole. Okrem toho sme identifikovali aj vybrané možnosti zvyšovania bezpečnosti v akademickom prostredí.

Vybrané charakteristiky výberového súboru

V rámci empirického skúmania bolo analyzovaných 528 odpovedí vysokoškolských študentiek a študentov. V súvislosti s identifikačnými údajmi uvádzame zloženie skúmaného súboru opýtaných podľa pohlavia a podľa formy štúdia. Diferenciáciu opýtaných podľa pohlavia uvádzame v nasledujúcej tabuľke (Tabuľka 1)

Tabuľka 1 Zloženie opýtaných podľa pohlavia

Pohlavie	početnosť	%
Žena	367	70
Muž	151	29

Nechcem odpovedať	10	1
-------------------	----	---

Zdroj: vlastný empirický výskum

Prostredníctvom údajov vo vyššie uvedenej tabuľke (Tabuľka 1) konštatujeme, že 70% opýtaných tvorili príslušníčky ženského pohlavia. 29% opýtaných respondentov sa zaradilo k mužskému pohlaviu a 1% opýtaných nechcelo uvedenú otázku zodpovedať.

Okrem toho sme sa zamerali na identifikovanie opýtaných podľa formy štúdia na vysokej škole. Podľa formy štúdia sme v nasledujúcej tabuľke (Tabuľka 2) kategorizovali opýtaných na študentstvo dennej a externej formy štúdia na vysokej škole.

Tabuľka 2 Zloženie respondentov podľa formy štúdia

Forma štúdia	početnosť	%
Denná	363	69
Externá	165	31

Zdroj: vlastný empirický výskum

Na základe údajov vo vyššie uvedenej tabuľke (Tabuľka 2) môžeme skonštatovať, že 69% respondentov študovalo v dennej forme štúdia. 31% opýtaných sa zaradilo k externej forme štúdia.

Analýza a interpretácia získaných údajov

Kategorizácia opýtaných vysokoškolských študentov a študentiek determinuje ďalšie skúmanie stanovenej problematiky. Zisťovali sme, či forma štúdia na vysokej škole determinuje u opýtaných označenie prostredia na vysokej škole ako bezpečného. Výsledky druhostupňového triedenia údajov uvádzame v nasledujúcej tabuľke (Tabuľka 3).

Tabuľka 3 Forma štúdia a vnímanie bezpečného vysokoškolského prostredia

Forma štúdia		Bezpečné prostredie			spolu
		Nie	Áno	Neviem posúdiť	
Denná	Početnosť	22	308	33	363
	%	4,2	58,3	6,2	68,8
Externá	Početnosť	4	128	33	165
	%	0,8	24,2	6,2	31,2
Spolu	Početnosť	26	436	66	528
	%	4,9	82,6	12,5	100,0

Zdroj: vlastný empirický výskum

Na základe údajov vo vyššie uvedenej tabuľke môžeme skonštatovať, že približne 58% opýtaného študentstva v dennej forme štúdia považuje prostredie vysokej školy za bezpečné. Okrem toho konštatujeme, že 24% respondentov študujúcich na externej forme štúdia taktiež považuje prostredie vysokej školy za bezpečné. Forma štúdia na vysokej škole tak u opýtaných nepodmieňuje vnímanie bezpečnosti akademického prostredia. Študentstvo študujúce na dennej aj na externej forme štúdia sa prevažne prikláňa k možnosti, že prostredie vysokej školy je považované za bezpečné. Aj napriek tomu, že existujú bezpečnostné riziká dotýkajúce sa akademického prostredia, tak zo všeobecného uhla pohľadu nie sú jednotlivé riziká vysokoškolským študentstvom zatiaľ vnímané v zvýšenej miere.

Taktiež sme zisťovali, či forma štúdia na vysokej škole podmieňuje u opýtaných vnímanie nutnosti vzdelávania vysokoškolských učiteľov v oblasti bezpečnosti. Výsledky druhostupňového triedenia údajov uvádzame v nasledujúcej tabuľke (Tabuľka 4).

Tabuľka 4 Forma štúdia a vzdelávanie vysokoškolského učiteľstva v oblasti bezpečnosti

Forma štúdia		vzdelávanie vysokoškolského učiteľstva v oblasti bezpečnosti			spolu
		Nie	Áno	Neviem posúdiť	
Denná	Početnosť	15	291	57	363
	%	2,8	55,1	10,8	68,8
Externá	Početnosť	10	125	30	165
	%	1,9	23,7	5,7	31,2
Spolu	Početnosť	25	416	87	528
	%	4,7	78,8	16,5	100,0

Zdroj: vlastný empirický výskum

Na základe údajov vo vyššie uvedenej tabuľke (Tabuľka 4) môžeme skonštatovať, že približne 55% opýtaných vysokoškolských študentiek a študentov študujúcich na dennej forme štúdia na vysokej škole zdôraznilo nevyhnutnosť vzdelávania vysokoškolského učiteľstva v oblasti bezpečnosti. Takmer 24% opýtaných študujúcich na externej forme vysokoškolského štúdia zdôraznilo potrebu vzdelávania vysokoškolského učiteľstva v oblasti bezpečnosti. Vychádzame z predpokladu, že adekvátne pripravené vysokoškolské učiteľstvo, najmä na riešenie krízových situácií, by malo byť súčasťou vysokoškolského edukačného procesu rovnako v dennej, ako aj v externej forme vysokoškolského štúdia.

Tabuľka 5 Záujem respondentov o účasť na workshope zameranom na podporu bezpečného vysokoškolského prostredia

Záujem o účasť respondentov na workshope zameranom na podporu bezpečného vysokoškolského prostredia	početnosť	%
Áno	220	41,7
Nie	186	35,2

Neviem posúdiť	122	23,1
----------------	-----	------

Zdroj: vlastný empirický výskum

V neposlednom rade sme zisťovali, či má oslovené vysokoškolské študentstvo záujem zúčastniť sa workshopu zameraného na podporu bezpečného vysokoškolského prostredia. Môžeme poznamenať, že takmer 42% opýtaných vyjadrilo svoj záujem zúčastniť sa na workshope zameranom na podporu bezpečného vysokoškolského prostredia. Približne 35% opýtaných sa vyjadrilo, že by nemali záujem zúčastniť sa na workshope zameranom na podporu bezpečného vysokoškolského prostredia a približne 23% opýtaných k danej otázke nezaujalo žiadne stanovisko. Z uvedeného vyplýva, že účastníčky a účastníci nášho výskumu čiastočne vyjadrili svoj záujem vzdelávať sa v oblasti podporovania bezpečného vysokoškolského prostredia. Vysokoškolské študentstvo by si malo uvedomovať, že sa podieľa na vytváraní a na formovaní vysokoškolského prostredia. Podporu bezpečnejšieho správania sa vysokoškolských študentiek a študentov je možné dosiahnuť hlavne vzdelávaním uvedenej skupiny. Bezpečnostné vzdelávanie vysokoškolských študentiek a študentov môže pozostávať s osvojením si adekvátneho správania sa v krízových situáciách, ktoré môžu vzniknúť v akademickom prostredí. Oboznamovanie sa s adekvátnym správaním sa vysokoškolského študentstva v krízových situáciách v akademickom prostredí navrhujeme zakomponovať do workshopov zabezpečovaných vysokými školami.

ZÁVER

V predkladanom príspevku sme definovali bezpečnosť z teoretického uhla pohľadu. Bezpečnosť je vnímaná ako dôležitý aspekt v súčasnej spoločnosti. Zároveň je identifikovaná ako jeden zo spôsobov podpory wellbeingu obyvateľstva. Jedinci, ktorí sa necítia bezpečne v prostrediach, v ktorých realizujú svoje každodenné interakcie, sa zároveň nemusia cítiť komfortne v spomenutých interakciách, a aj očakávaná reakcia na správanie druhého človeka nemusí byť v tomto prípade adekvátna.

Otázka bezpečnosti je spojená aj s prostredím vysokej školy. Súčasťou vysokoškolského prostredia je vysokoškolské študentstvo. Ak chceme, aby vysokoškolské študentstvo uskutočňovalo očakávané správanie sa v prostredí vysokej školy, tak je nutné podporovať pocit bezpečnosti u spomenutej skupiny. Iba v prípade naplneného predpokladu vnímania bezpečnosti a neohrozenia v akademickom prostredí bude správanie sa vysokoškolského

študentstva smerovať čo možno najviac k adekvátnym očakávaniam zo strany vysokoškolského učiteľstva. Závěry nášho skúmania poukazujú na prevažujúce ponímanie pocitu bezpečnosti v akademickom prostredí z pohľadu opýtaného vysokoškolského študentstva. Pociť bezpečnosti v akademickom prostredí nebol v rámci nášho skúmania determinovaný formou štúdia na vysokej škole. Okrem toho zdôrazňujeme význam vzdelávania vysokoškolského učiteľstva v oblasti bezpečnosti. Preto považujeme najmä workshopy alebo kurzy zamerané na podporu riešenia krízových situácií za jeden zo spôsobov získavania vedomostí u vysokoškolského učiteľstva, ktoré prispievajú k podpore pocitu bezpečnosti u vysokoškolského študentstva. Samotné vysokoškolské študentstvo nemusí prejavovať zvýšený záujem o účasť na vzdelávacích aktivitách v súvislosti s podporovaním bezpečného vysokoškolského prostredia, no pre uvedenú skupinu je prevažne dôležité mať adekvátne pripravené vysokoškolské učiteľstvo, ktoré sa dokáže podieľať na vytváraní bezpečnosti v akademickom prostredí.

Vyššie uvedené čiastkové závery nášho skúmania vytvárajú priestor pre ďalší výskum vytvárania bezpečnejšieho akademického prostredia. V súvislosti s ďalším skúmaním danej problematiky navrhujeme identifikovanie konkrétnych bezpečnostných rizík v prostredí vysokých škôl optikou vysokoškolského študentstva prostredníctvom dotazníkového skúmania.

Literatúra:

- Dvořák, Z., Šimonová, J., & Veřas, A. (2024). *Minimálny štandard pre audit bezpečnosti a ochrany vysokej školy*. Bratislava: MV SR.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Hofreiter, L., & Brezina, D. (2023). *Bezpečnosť, bezpečnostná politika a bezpečnostný systém*. Liptovský Mikuláš: Akadémia ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika.
- Michvčíková, V. (2019). *Formovanie národnej ideológie v edukačnom procese vysokých škôl*. Nadlak: Vydavateľstvo - Editura Ivan Krasko.
- Siroťová, M. (2014). *Vysokoškolský učiteľ v edukačnom procese*. Trnava: UCM.
- Porubčanová, D., Bursová, J., Val'ko, M., & Bartoš, P. (2024). Perception of university social responsibility through the eyes of students: Comparative analysis of values, organisational efficiency, and educational process in Slovak universities. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(12), 8786. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i12.8786>

Kontakt:

doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD.

Mgr. Veronika Michvocíková, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Nám. J. Herdu 2

917 01 Trnava

e-mail: mariana.sirotova@ucm.sk

veronika.michvocikova@ucm.sk

OPTIMALIZÁCIA SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNEHO PROSTREDIA PRE ROZVOJ NADANÝCH ŽIAKOV V ŠKOLE

Gabriela Siváková, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia teoretického charakteru sa zaoberá nadanými žiakmi, ktorí tvoria špecifickú skupinu v našich školách. Od ostatných žiakov sa líšia nielen kognitívnymi schopnosťami, ale aj špecifickými charakteristikami správania. Je preto potrebné, aby pedagógovia poznali ich nadanie, ako aj spôsoby, ako s nimi efektívne pracovať a naplňovať ich špecifické potreby. Cieľom tejto štúdie je zdôrazniť potrebu identifikácie týchto žiakov, dôležitosť včasného rozpoznania ich špecifických potrieb a zároveň vyzdvihnúť význam zvyšovania povedomia o potrebách a možnostiach optimálnej sociálno-emocionálnej podpory týchto žiakov.

Kľúčová slová: nadaní žiaci. prístupy vo vzdelávaní nadaných žiakov, socializácia nadaných žiakov

Vzdelávanie nadaných žiakov je zložitou a dôležitou problematikou v oblasti vzdelávania. Nadaní žiaci majú výnimočné schopnosti, talenty a potenciál pre rýchlejší intelektuálny rozvoj voči svojim rovesníkom. Je preto nevyhnutné, aby sa títo žiaci vzdelávali prostredníctvom programov a prístupov, ktoré im poskytnú stimulujúce a obohacujúce prostredie. Existuje niekoľko dôležitých aspektov, ktoré je potrebné zohľadniť pri vzdelávaní nadaných žiakov. Jedným z nich je identifikácia nadania. Táto identifikácia môže zahŕňať rôzne metódy a nástroje. Nadanie môže zahŕňať rôzne oblasti, ako je intelekt, umenie, hudba, šport alebo iné oblasti. Tieto deti majú schopnosť rýchlejšieho a hlbšieho učenia, potrebujú výzvy a obohacujúce prostredie, aby dosiahli svoj plný potenciál. Jedným z hlavných problémov pri vzdelávaní nadaných žiakov je nedostatočná identifikácia a porozumenie ich špecifickým potrebám. Mnoho nadaných žiakov tak zostáva nepoznaných a nedostáva príležitosť rozvinúť svoje talenty. V niektorých prípadoch to môže byť aj nepochopenie ich potrieb a ich zvláštnych spôsobov myslenia. To môže viesť k frustrácii a znudeniu, čo môže negatívne ovplyvniť ich motivačnú úroveň a emočné blaho. Nadanie samotné sa rozdeľuje na viacero typov rôzne u viacerých autorov. Je dané aj tým, že nadanie môže byť špecializované pre jednu oblasť,

kombinované i všestranné (Havigerová, 2011). Z pohľadu tohto príspevku bude pre nás najdôležitejšou oblasťou nadanie, ktoré sa označuje ako intelektové nadanie, rozumové nadanie, prípadne všeobecné intelektové nadanie.

Vzdelávanie nadaných žiakov – prístupy a perspektívy

Nadané deti sa odlišujú od bežných detí nielen svojimi kognitívnymi schopnosťami, ale aj osobnostnými črtami. Tieto črty sa niekedy prejavujú už v ranom veku. Netrpezlivosť, tvrdohlavosť, odmietanie rutiny, tréningu základných zručností, prípadne direktívnosť v komunikácii sa môžu objaviť už v období predškolského veku a teda v období pred možnou diagnostikou.

Pochopenie takýchto príčin vzdoru dieťaťa sa stáva aj pre rodiča oslobodzujúcim, stráca sa pocit vlastného zlyhania a frustrácie pri výchove dieťaťa. V predškolskom veku zvyknú prichádzať konflikty s okolím a rovesníkmi. Nadané dieťa zvykne pevnejšie dbať na stanovené pravidlá a pocit spravodlivosti, taktiež zvykne prejavovať organizačné schopnosti, vedú hru a stávajú sa v nej autoritami. Takéto prejavy však nemusia byť nutne konfliktnými, naopak nadané dieťa môže byť v kolektíve i obľúbené. Záleží na jeho povahových vlastnostiach (Dočkal, 2017).

Na prvý pohľad by sa pre pedagóga mohlo zdať, že mať v triede nadané dieťa, prípadne plnú triedu nadaných detí, je učiteľský sen. Predstava intelektuálnych diskusií vo vysoko motivovanej triede pripravenej na akékoľvek stimulujúce aktivity sa však rýchlo rozplynie pri prvom vstupe do triedy. Výučba detí s intelektovým nadaním nesie svoje špecifiká a z toho dôvodu sa touto témou zaoberá veľké množstvo autorov, ktoré takéto správanie označujú ako problémové (Jurášková, 2003).

Nadaní žiaci potrebujú emocionálnu a sociálnu podporu, aby sa ubezpečili, že sa o seba postarajú, ako aj dosiahnu svoj maximálny potenciál. Rovnako dôležité je ako uvádza Emmerová (2024) zabezpečiť bezpečnosť školského prostredia, ktorá je základnou podmienkou pre optimálny výchovno-vzdelávací proces. Bezpečnosť v škole by mala byť samozrejmosťou pre všetkých žiakov. Tieto potreby môžu niekedy zlyhať, najmä keď podporné systémy v školách nie sú prispôsobené týmto žiakom.

Nižšie sú uvedené niektoré bežné problémy, ktorým môžu čeliť nadaní a talentovaní žiaci.

- ***Veľa nadaných žiakov sa snaží dosiahnuť nemožný cieľ – dokonalosť.***

Nadaní žiaci môžu často bojovať so sebaúctou a perfekcionizmom kvôli vysokým očakávaniam a tlakom, ktorým čelia, a to ako interne, tak aj externe. To môže spôsobiť zdeformované sebapoňatie, kde spája svoju sebahodnotu so svojimi úspechmi, čo vedie k nízkej sebaúcte, keď nespĺňajú svoje vlastné alebo iné očakávania. Perfekcionizmus môže tento problém zhoršiť, pretože nadané deti si môžu klásť nereálne očakávania, poháňané túžbou vždy vynikať a netrpezlivosťou, ak nie sú v niečom hneď dobré. Pomôžme žiakovi akceptovať, že dokonalosť je nedosiahnuteľná a stanovme mu rozumné, ale vysoké vzdelávacie ciele a akceptujme, že nikto – vrátane nich samotných – nie je dokonalý (Wormald, Rogers, 2014) .

Nadané dieťa s perfekcionizmom teda vníma ciele ako príliš vysoké a nie je možné ich dosiahnuť. U dieťaťa nastáva frustrácia, hnev a strata sebadôvery. Okolie môže byť označené za vinníka zlyhania, čo vedie k vzniku konfliktov. Nadmerné požiadavky na vlastný výkon a výsledky môžu spôsobovať odmietanie riskovania v škole, prípadne môžu viesť do druhého extrému, ktorým je vyhýbanie sa úspechu. Dieťa sa tak odmieta zúčastniť kompetitívnych aktivít alebo predvádzania svojich výsledkov pred okolím (Jurášková, 2003). Nadmerné očakávania nemusia byť nutne iba na svoj výkon, ale aj na svoje sociálne prostredie a okolie, v ktorom dieťa pôsobí (Fábik, 2019).

- ***Mnoho nadaných a talentovaných žiakov má v dôsledku náročných školských úloh alebo mimoškolských aktivít málo voľného času.***

Podľa Wormalda a Rogersa (2014) školské výzvy sú často zábavné pre žiakov s výnimočnou inteligenciou, ale neustály tlak a nedostatok času na oddych môže týchto žiakov vyčerpať. Veľké pracovné zaťaženie zrýchleného programu môže spôsobiť veľa stresu a napätia pre mladé mysle. Môže si to veľmi rýchlo vybrať daň a viesť k vyhoreniu. Aby sme tomu zabránili, je dôležitá pomoc rodičov, navrhnúť žiakom, ako si naplánovať čas pre seba a podporiť u neho odpočinok a relaxáciu, najmä pokiaľ ide o zdravé návyky a plnohodnotný spánok. Je dôležité, aby dieťa malo čas pre seba, ako aj čas na interakciu s priateľmi a rodinou.

- ***Talentovaní a nadaní žiaci môžu mať problém sústrediť sa na školské práce, ktoré ich nezaujímajú alebo v ktorých prirodzene nevynikajú.***

Nadaní žiaci sú zvyknutí, že učivo v škole je pre nich prirodzené – je to súčasť nadania. Vždy sa však nájdu ťažké alebo nezaujímavé témy. Žiaci, ktorí sú nadaní v niektorých oblastiach, nie sú vždy nadaní v každej oblasti a často sú frustrovaní alebo nudní z vecí, v ktorých nie sú hneď dobrí. Vysoké očakávania môžu sťažiť žiadosť o podporu. Na druhej strane, keď žiaci rýchlo preberú nové učivo, môžu sa začať nudiť a nechať ostatných svojich rovesníkov za sebou a

spôsobíť rozrušenie v bežnej triede. Ich rýchle pochopenie pojmov môže viesť k frustrácii z opakovania alebo povrchových diskusií o témach, ktorým rozumejú na hlbokej úrovni. Je dôležité pochopiť, že nadanie neznamená len rýchle učenie; to znamená, že títo žiaci majú jedinečný pohľad na svet a intenzívnu zvedavosť, ktorú treba pestovať (Josephson, Wolfgang a Mehrenberg, 2018).

- ***Organizačné schopnosti môžu byť problémom aj u nadaných žiakov, pretože mnohí sú „abstraktnými mysliteľmi“.***

Aj keď je v školách bežnejšie, že žiaci sú rozptýlení a dezorganizovaní, pre „abstraktných mysliteľov“ je ľahké byť ohrozený, pretože môže byť ťažké rozdeliť veľké projekty na jednoduché časti. Vizuálne pomôcky ako plánovač domácich úloh a kalendár sú vynikajúce a ceruzka a papier môžu tiež pomôcť pri organizačnom procese. Je dôležité mať na pamäti, že nadaní a talentovaní žiaci sú stále deťmi a potrebujú rodičovskú a vzdelávaciu podporu.

Ako to vnímajú Wang, Neihart (2015), tak nadaní žiaci môžu niekedy bojovať s pozornosťou a organizáciou kvôli ich jedinečnému štýlu učenia a vysokým intelektuálnym schopnostiam. Často radšej premýšľajú o väčšom obraze a ponoria sa do zložitých konceptov, než aby sa zamerali na rutinné úlohy alebo detaily, ktoré by mohli považovať za nedôležité alebo nenáročné. To môže prispieť k nedostatočným výsledkom, keďže tieto zručnosti sú často kľúčové pre úspech v tradičnom vzdelávacom prostredí. Hoci majú schopnosť vynikať, ich boj s pozornosťou a organizáciou im môže brániť v realizácii ich plného potenciálu. Pochopenie a prispôsobenie sa týmto charakteristikám môže zohrávať zásadnú úlohu pri podpore ich osobného rozvoja.

- ***Nadaní žiaci sú na svoj vek často veľmi sociálne vyspelí, čo im však môže spôsobiť problémy v interakcii s rovesníkmi.***

Pre každého žiaka je náročné začlenenie sa do školského kolektívu, ale tlak môže byť horší na nadaných žiakov. Mnohé deti s priemernými schopnosťami vnímajú svojich nadaných rovesníkov ako „predvádzanie“ a snažia sa od nich dištancovať. V iných prípadoch môže mať nadaný alebo talentovaný žiak problém nájsť si podobné záujmy ako iné deti v ich veku. Je pre nich ľahšie nájsť si priateľov, kde sú záujmy a intelekt podobné.

Je pre nich tiež náročnejšie vytvárať a udržať sociálne kontakty, prejavujú hypersenzitivitu na zvukové, či pachové podnety. Tento fakt sa zvykne označovať ako nedostatok sociálnej intuície (Jurášková, 2015). Takéto deti sú často označované ako nevychované, prípadne ako zlé, nakoľko sa vymykajú určitému štandardu.

- ***Netolerancia autority***

Rebelstvo môže byť výzvou pre nadaných žiakov, najmä v období dospievania. Ich vysoké verbálne schopnosti sa môžu niekedy prejavovať ako argumentácia, keď spochybňujú normy, spochybňujú autoritu a posúvajú hranice pri hľadaní vedomostí a porozumenia. To môže viesť k problémom so správaním, pretože sa môžu brániť prispôbovaniu sa pravidlám, ktoré považujú za svojvoľné alebo zbytočné. Môžu zápasieť so štruktúrami, ktoré bránia ich intelektuálnej zvedavosti alebo osobnému rastu, čo vedie ku konfliktom v školskom aj domácom prostredí.

To, čo by mohlo byť vnímané ako vzpurnosť, by ako uvádzajú Josephson, Wolfgang a Mehrenberg (2018), mohlo byť prejavom ich intelektuálnej zdatnosti, ich silného zmyslu pre spravodlivosť alebo ich túžby po autonómii a sebaurčení! To podčiarkuje dôležitosť citlivého a chápaného vedenia, ktoré pomáha nadaným žiakom zvládnuť tieto výzvy.

- ***Asynchrónny vývin***

Asynchrónny vývin u nadaných detí sa týka nesúlady medzi ich intelektuálnymi schopnosťami a ich emocionálnym a sociálnym vývinom. To znamená, že nadané dieťa môže vynikať v zložitých oblastiach myslenia, ktoré presahuje jeho vekovú úroveň, no jeho sociálne zručnosti a emocionálna zrelosť môžu byť v súlade s jeho skutočným vekom alebo dokonca zaostávať. Pokročilé kognitívne schopnosti dieťaťa môžu vytvárať problémy s ovládaním alebo viesť k súťaživosti, keď sa snažia zosúladiť svoju intelektuálnu zrelosť s budovaním pozitívnych vzťahov s vekovými rovesníkmi. To môže skomplikovať získavanie priateľov, čo vedie k výzvam v sociálnom rozvoji. Dieťa sa môže cítiť pohodlnejšie pri interakcii so staršími deťmi, ktoré môžu zodpovedať ich intelektuálnym diskusiám, no ich emocionálne potreby nemusia byť na rovnakej úrovni.

S teóriou asynchrónneho vývinu nadaných úzko súvisí perfekcionizmus, ktorý sme už spomínali aj vyššie, a ktorý je chápaný ako kladenie si vysokých, často nereálnych cieľov na seba a aj na svoje okolie (Jurášková, 2003) a je jedným z najčastejších znakov nadaných detí (Laznibatová, 2012). Je úzko spätý s potrebou dokonalosti, úspechu a víťazstva. Takéto hľadanie dokonalosti vytvára tlak na dieťa, pôsobí stresujúco a ubíja tak motiváciu dieťaťa (Dočkal, Duchovičová, 2017). Niektorí autori, napríklad Fábik (2019), sa domnievajú, že perfekcionizmus je prejavom výchovy dieťaťa, kde sa mu venuje prílišná pozornosť a je prehnané chválenie za svoje výkony.

- ***Dvojitá výnimočnosť***

Skupina žiakov s dvojitou výnimočnosťou je veľmi rôznorodá, zahŕňajúca nielen jedincov s nadaním a špecifickými poruchami učenia, ale aj tých so všetkými možnými inými vzdelávacími, psychickými, vývinovými alebo senzorickými znevýhodneniami. Súčasný výskyt nadania a porúch učenia je zdanlivým paradoxom, pretože poruchy učenia sa prejavujú výrazným nesúlalom medzi učebným potenciálom a aktuálnym výkonom jedinca (Jurášková 2003).

Keď sú nadaní žiaci „dvakrát výnimoční“ znamená to, že vykazujú vysoké intelektuálne schopnosti a zároveň majú jedno alebo viacero postihnutí, ako je porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), autizmus alebo poruchy učenia. Títo žiaci môžu čeliť jedinečným výzvam, pretože ich pokročilé kognitívne schopnosti môžu niekedy maskovať ich postihnutie a naopak. Napríklad dieťa s autizmom môže mať silné kognitívne schopnosti, ale zápasí so sociálnymi interakciami. Podobne aj nadaný žiak s ADHD môže mať výnimočné schopnosti kreatívneho myslenia, no zápasí s tým, že sa musí sústrediť na jedinú úlohu. Kvôli tejto zložitosti dvakrát výnimoční žiaci často vyžadujú špecializované vzdelávacie stratégie a podporu, ktoré sa týkajú ich nadania aj ich postihnutia (Josephson, Wolfgang a Mehrenberg, 2018).

Socializácia žiakov s nadaním

Socializácia žiakov s nadaním môže mať rôzne podoby z niekoľkých dôvodov. Jedným z týchto dôvodov môže byť skutočnosť, že nie všetci nadaní žiaci sa navzájom vždy tolerujú a akceptujú. Často v skupinách alebo triedach pre nadaných dochádza k vzájomnej rivalite alebo prehnanej ambíciózności, čo v prípade neadresovania môže viesť k medziľudským konfliktom. Môže to byť spojené so skutočnosťou ako uvádza Winebrennerová (2001 in Fořtík, Fořtíková, 2007), že nadaných žiakov môžeme charakterizovať z dvoch hľadísk, a to z pozitívneho a negatívneho. Toto delenie je zaujímavé, pretože upozorňuje na skutočnosť, že aj s prejavmi vysoko nadaného dieťaťa sa môžu spojiť výchovné i vzdelávacie problémy. Uvedieme aspoň niektoré prejavy nadaných detí s obidvoch hľadísk:

Pozitívne prejavy žiakov s nadaním: môžu byť extrémne vyspelé v ktorejkoľvek oblasti učenia a výkonu, môžu mať na svoj vek širokú slovnú zásobu a vyspelý verbálny prejav, môžu mať neuveriteľnú pamäť, niektoré veci sa naučia veľmi rýchlo bez pomoci druhých, môžu dávať prednosť komplexným a náročným úlohám, môžu byť nadšení a ostražití pozorovatelia, môžu mať zvýšený zmysel pre spravodlivosť, morálku a fair play, môžu sa zaujímať o globálne problémy a iné.

Negatívne prejavy žiakov s nadaním: odmietajú prácu alebo pracujú nedbalo, protestujú proti rutinnej a predvídateľnej práci, odmietajú určovanie práce a príkazy, bývajú panovačné k učiteľom aj spolužiakom, sú netolerantné k nedokonalostiam svojim ako aj ostatných, precitlivo reagujú na kritiku, ľahko sa rozplačú, odmietajú sa podriaďovať.

Tu by bolo vhodné zdôrazniť potrebu práce na tom, aby žiaci nielen medzi sebou, ale aj s ostatnými triedami vychádzali lepšie a pracovať na tom, aby si rozumeli nielen medzi sebou, pretože často vzniká rivalita, ale aj s ostatnými triedami. Žiaci s nadaním sú si navyše často vedomí svojich problémov a môžu s nimi zápasiť. Problémy so socializáciou sa však môžu líšiť v závislosti od toho, či ide o bežnú triedu alebo triedu pre mimoriadne nadaných žiakov.

V prípade nadaných je špecifikom aj ich výber sociálnych kontaktov. Často medzi rovesníkmi nenachádzajú adekvátnych partnerov (Laznibatová, Mačišáková, 2000). Podľa Laznibatovej (2001) si vyberajú rovnocenných partnerov, ktorými sú mnohokrát staršie deti alebo dospelí. Stačí jedna dospelá osoba, s ktorou môžu viesť diskusie a ktorá slúži ako emocionálna opora pri ich pocitoch neistoty, spôsobených často kritikou okolia. Ak si v kolektíve nenájdu rovnocenného partnera na komunikáciu, zvyčajne sa prejavujú ako individualisti.

V bežných triedach je typické, že sú deti vedené jedným alebo dvoma vodcami. V triedach nadaných sociometrické zistenia potvrdzujú, že najčastejšie ide o dyadické vzťahy a výnimočne vznikajú priateľstvá troch alebo štyroch detí navzájom (Laznibatová, Mačišáková, 2000).

Ich odlišnosť je v bežnej triede často zreteľnejšia a môže viesť k väčším problémom so socializáciou. V triedach pre nadaných žiakov sú tieto rozdiely menej výrazné. Aj keď žiaci medzi sebou súťažia, stále sú to nadané deti a nevylučujú sa navzájom. Mnohé deti s nadaním majú obmedzené sociálne zručnosti a ťažkosti s naviazaním sociálnych vzťahov a nájdením priateľov. V niektorých prípadoch môže dochádzať k šikanovaniu, najmä počas prechodu na druhý stupeň školy, keď sa prejavuje puberta. Je dôležité venovať pozornosť tomu, aby sa prípadné nepochopenie zo strany kolektívu nezmenilo na šikanovanie. Opatrenia, ako napríklad programy na začlenenie, môžu vytvoriť príjemné prostredie pre všetkých žiakov a zapojiť aj tých, ktorí sa výrazne odlišujú. Možno poznamenať, že kľúčové by mohlo byť, zvoliť si školu, ktorá je schopná pracovať so žiakmi s nadaním, a ktorá je na túto úlohu pripravená. Vhodný a správny prístup môže pomôcť eliminovať šikanu a zabezpečiť, aby učitelia vedeli primerane reagovať na potreby týchto žiakov.

Vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu v škole ako uvádza Tiššanová (2024) je komplexný proces, ktorý zahŕňa viacero krokov a spoluprácu všetkých členov školského

spoločenstva. Pri tejto práci s kolektívom sa podieľajú nielen pedagógovia, ale aj výchovní poradcovia, školskí psychológovia a špeciálni pedagógovia. Dôležité je, aby všetci učitelia mali informácie o týchto žiakoch a aby sa v triede pracovalo na vytvorení atmosféry úcty, tolerancie a rešpektu. Samozrejme, je dôležité aj individuálne podporovať týchto žiakov v prípade zlyhaní alebo neúspechov. Ako uvádzajú autorky Bellová, Siváková, Tišťanová (2019) dieťa v škole potrebuje pocit bezpečia a dôveru členov skupiny, aby sa mohlo uvoľniť a prijímať všetko nové s čím prichádza počas výchovno-vzdelávacieho procesu do kontaktu. Škola by mohla ponúknuť týmto žiakom aktivity zamerané na rozvoj sociálnych zručností. Okrem toho by mali mať žiaci možnosť využiť služby špeciálneho pedagóga alebo školského psychológa, ak má škola rozšírený poradenský tím.

Záver

Dnešná spoločnosť by mala každému jednotlivcovi poskytnúť optimálne podmienky pre jeho rozvoj, či už ide o žiaka so znevýhodnením, alebo žiaka nadaného ako aj o všetky ostatné deti. Je to v záujme jednotlivcov, nás všetkých, ako aj celej spoločnosti. V našej spoločnosti by sme mali prejsť od deklarácií ku skutočnej podpore nadaných žiakov. Dôležité je uvedomiť si, že vzdelávanie nadaných žiakov nie je len záležitosťou jednotlivcov, ale aj spoločnosti ako celku. Vzdelávanie takýchto žiakov prináša so sebou výzvy, ale aj veľké príležitosti. Je nevyhnutné, aby sme sa zamerali na identifikáciu, podporu a obohatenie vzdelávacieho prostredia. Poskytnutím stimulujúceho a prispôsobeného vzdelávania im tak umožníť rozvinúť ich potenciál a dosiahnuť mimoriadne výsledky v ich oblastiach záujmov.

Summary: Today's society should provide every individual with optimal conditions for his or her development, whether it is a disadvantaged or gifted pupil, as well as all other children. This is in the interests of individuals, of all of us, and of society as a whole. In our society, we should move from declarations to actual support for gifted pupils. It is important to realise that the education of gifted pupils is not just a matter for individuals, but also for society as a whole. Educating such pupils brings with it challenges, but also great opportunities. It is essential that we focus on identifying, supporting and enriching the learning environment. By providing them with a stimulating and personalised education, we enable them to develop their potential and achieve extraordinary results in their areas of interest.

Literatúra:

- Bellová, S., Siváková, G., & Tišťanová, K. (2019). *Devalvačné prejavy žiakov a možnosti ich eliminovania na základnej škole*. Ružomberok: Verbum.
- Dočkal, V., & Duchovičová, J. (2017). *Talent v škole*. Bratislava: Raabe.
- Emmerová, I. (2024). Bezpečnosť školského prostredia – súčasný stav a problémy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2024(3), 19-25. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.19-25>.
- Fábik, D. (2019). *Psychológia intelektovo nadaných*. Košice: Equilibria s.r.o.
- Fořtík, V., & Fořtíková, J. (2007). *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál.
- Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada.
- Josephson, J., Wolfgang, C., & Mehrenberg, R. (2018). Strategies for supporting students who are twice-exceptional. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185416.pdf>.
- Jurášková, J. (2003). *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát.
- Laznibatová, J. (2001). *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS.
- Laznibatová, J., & Mačišáková, V. (2000). Osobnostné, sociálne a emocionálne charakteristiky vývinu intelektovo nadaných. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 35(4), 304–322.
- Laznibatová, J. (2012). *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: Iris.
- Tišťanová, K. (2024). Vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu – dôležitá zodpovednosť školy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2024(3), 115-123. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.115-123>.
- Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). Academic self-concept and academic self-efficacy: Self-beliefs enable academic achievement of twice-exceptional students. *Roeper Review*, 37(2), 63-73. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008660>.
- Wormald, C., Vialle, W., & Rogers, K. (2014). Young and misunderstood in the education system: A case study of giftedness and specific learning disabilities. *Australasian Journal of Gifted Education*, 23(2), 16-28. Retrieved from <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2697&context=sspapers>

Kontakt:

PhDr. Gabriela Siváková, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

Tel.: +421908948604

E-mail: gabriela.sivakova@ku.sk

NIEPEŁNOLETNI UCHODŹCY UKRAIŃSCY JAKO WYZWANIE DLA NIEMIECKIEGO SYSTEMU SZKOLNICTWA¹

Małgorzata Świder, PL

Streszczenie: Według oficjalnych danych Niemcy przyjęły do połowy listopada 2024 r. około 1,2 miliona uchodźców, którzy uciekli przed wojną na Ukrainie. Prawie połowa dorosłych uchodźców, którzy znaleźli schronienie w RFN – ok. 48 proc., przybyła do Niemiec z dziećmi i młodzieżą (w wieku poniżej 18 lat). To znaczna grupa (ok. 346 tys.), która stanowi znaczne wyzwanie dla niemieckiego systemu szkolnictwa, podlegając obowiązkowi szkolnemu. Już wcześniej niemieckie szkolnictwo borykało się z wieloma trudnościami wynikającymi z okresu pandemii czy konieczności zapewnienia opieki nad dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz dziećmi i młodzieżą uchodźców, którzy przybyli do Niemiec w wyniku wcześniejszych kryzysów. W obliczu napływającej fali uchodźców-dzieci w wieku szkolnym, powstała konieczność zajęcia stanowiska i opracowania wytycznych dla krajów związkowych na których leży obowiązek zapewnienia im opieki szkolnej.

Celem niniejszego tekstu jest analiza działań państwa niemieckiego na rzecz integracji w niemiecki system szkolny dzieci-uchodźców z Ukrainy. Przeanalizowane zostały dokumenty przyjęte już w marcu 2022 r. przez Stałą Konferencję Ministrów Edukacji i Kultury Krajów Związkowych – Kultusministerkonferenz, a także głosy i oceny realizacji tychże zaleceń. Na koniec przeanalizowane zostały opinie na temat efektywności podjętych działań, a także ich skuteczności.

Słowa kluczowe: Uchodźcy z Ukrainy, Republika Federalna Niemiec, Stała Konferencja Ministrów Kultury i Oświaty Krajów Związkowych, dzieci i młodzież ukraińska, niemiecki system szkolny, integracja szkolna, klasy pomostowe, problemy szkolne.

Najbardziej widocznym skutkiem agresji Rosji na Ukrainę jest milionowa fala uchodźców z którą mierzy się zarówno Ukraina, jak i państwa i społeczeństwa europejskie. Jak wynika z szacunkowych danych opublikowanych przez Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych

* Niniejszy tekst powstał w ramach badań realizowanych przez Akademickim Centrum Badań Niemcoznawczych i Środkowoeuropejskich Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. <https://zentrum.uken.krakow.pl/>

ds. Uchodźców (United Nations High Commissioner for Refugees - UNHCR) w pierwszym roku wojny na Ukrainie (od lutego 2022 r. do połowy maja 2023 r.) niemalże 22 mln uchodźców przekroczyło granicę z Ukrainy do jednego z sąsiednich krajów. Ponadto nieco ponad 13 milionów osób przekroczyło granicę z Ukrainą (powrót do kraju). Według ostatnich ustaleń (publikacja ze stycznia 2025 r.), do połowy listopada 2024 r. zarejestrowano według UNHCR około 43,4 miliony przekroczeń granicy, a liczba uchodźców czasami przekraczała 200 tys. dziennie (Gesamtzahl der offiziell gezählten Kriegsflüchtlinge...). Ponadto od początku wojny przekroczyło granicę z Ukrainą około 37 milionów ludzi (powrót do kraju). Łącznie w Europie zarejestrowanych jest 6.863.400 uchodźców wojennych - stan na 16 stycznia 2025 r. (Refugees from Ukraine recorded in Europe...) Wśród państw UE najwięcej uchodźców przyjęły Polska i Niemcy.

Przyjazd uchodźców do Niemiec nastąpił na podstawie uproszczonej procedury udzielania ochrony Ukraińcom w krajach Unii Europejskiej, która została uzgodniona 3 marca 2022 r. W rezultacie tych regulacji możliwe jest uzyskanie zezwolenia na pobyt w celu ochrony czasowej w Niemczech zgodnie z § 24 Ustawy o pobycie - Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet – Aufenthaltsgesetz (AufenthG), które może zostać udzielone przez właściwe organy ds. cudzoziemców. Specjalną regulacją Niemcy objęły uchodźców wojennych wyznania mojżeszowego. Jak podaje Centralna Rada Żydów uzgodnione zostały z Federalnym Ministerstwem Spraw Wewnętrznych, Federalnym Urzędem ds. Migracji i Uchodźców oraz krajami związkowymi uproszczone przepisy imigracyjne dla żydowskich przesiedleńców z Ukrainy, które umożliwiają postawienie wniosku o imigrację do Niemiec z terytorium Niemiec. Ma to zapewnić, że żydowska imigracja z Ukrainy będzie nadal możliwa pomimo wojny. Zmienione rozporządzenie zostało wydane 18.03.2022 (Zuwanderungsregelung für Juden, 25.05.2022).

W oparciu o regulacje unijne, Niemcy przyjęły według analizy Federalnego Ministerstwa Spraw Wewnętrznych do połowy listopada 2024 r. około 1,2 miliona uchodźców, którzy uciekli przed wojną na Ukrainie. Liczby te opierają się na rejestracjach w Centralnym Rejestrze Cudzoziemców. Z rejestru tego wynika również, że jedynie 3,5 proc. uchodźców nie posiada obywatelstwa państwa ukraińskiego. Niestety, dokładnej liczby uchodźców z Ukrainy, którzy dotarli do Niemiec lub je opuścili, nie można ustalić z całą pewnością. Niektóre osoby mogły podróżować dalej lub wrócić do Ukrainy (Gesamtzahl der offiziell gezählten Kriegsflüchtlinge...). Uchodźcy Ukraińscy stanowią niemalże 11 proc. spośród wszystkich

cudzoziemskich mieszkańców RFN. W tym kontekście Ukraińcy są drugą co do wielkości grupą narodową, po obywatelach Turcji, zamieszkującą Niemcy. (Destatis, Statistisches Bundesamt...)

Zezwolenia na pobyt uchodźców z Ukrainy, którzy uciekli przed rosyjską agresją i otrzymali ochronę w Niemczech, pozostaną ważne do 4 marca 2025 roku. Zostało to ustalone przez Federalne Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Ojczyzny (BMI) w drodze rozporządzenia. Oznacza to, że osoby, których to dotyczy, czyli osoby posiadające w dniu 1 lutego 2024 r., zezwolenia na pobyt zgodnie z sekcją 24 AufenthG, nie muszą ubiegać się o przedłużenie statusu pobytu i nie są konieczne żadne wizyty w urzędzie imigracyjnym (Aktuelle Information für Titelinhaber:innen...). Podstawą do dalszego przedłużenia ochrony tymczasowej jest decyzja państw członkowskich UE z 19 października 2023 r., gdy Rada Unii Europejskiej przedłużyła ochronę czasową do dnia 4 marca 2025 r. (Pressemitteilung, 24.11.2023).

Prawie połowa dorosłych, 48 proc., uchodźców przybyła do Niemiec z dziećmi. (Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland: 2023). Znaczna część dorosłych ukraińskich uchodźców to kobiety (67 proc.). Wśród uchodźców jest 346 tys. dzieci i młodzieży (w wieku poniżej 18 lat), z tego około 38 proc. to dzieci w wieku szkoły podstawowej (6-11 lat) (Flüchtlinge aus der Ukraine in Deutschland, Juli 2023.).

Badania jakie prowadzone są wśród uchodźców dały ciekawy ogląd powodów, dla których trafili oni akurat do Niemiec. Wynika z nich, że głównym motywem było posiadanie w tym kraju znajomych lub członków rodziny (60 proc.); respektowanie przez Niemcy praw człowieka (29 proc.); dobrobyt (22 proc.); w 12 proc. zdecydował niemiecki system oświatowy, a także niemiecka Willkommenskultur; sytuacja gospodarcza Niemiec - 10 proc.; procedura azylowa - 8 proc.; obecność innych uchodźców ukraińskich - 7 proc. Dla 18 proc. uchodźców przypadek zdecydował o RFN, jako miejscu schronienia (*Flüchtlinge aus der Ukraine in Deutschland: Juli 2023, s. 27*). Można zatem uznać, że ważnym aspektem decydującym o przyjeździe do RFN była kwestia ekonomiczna (świadczenia socjalne), a także niemiecki system szkolnictwa. Te argumenty mógł wpłynąć na decyzję o przyjeździe do RFN rodzin z dziećmi.

Celem niniejszego tekstu jest analiza działań państwa niemieckiego na rzecz integracji w niemiecki system szkolny dzieci-uchodźców z Ukrainy. Działania analizowane będą na tle istniejących regulacji pobytu Ukraińców w RFN, a także ogólnych działań na rzecz wsparcia dla nich. Ważnym elementem badania są zalecenia wydane przez Stałą Konferencję Ministrów Edukacji i Kultury Krajów Związkowych - Kultusministerkonferenz (KMK), która nakreśliła

ogólne założenia działań na rzecz integracji dzieci ukraińskich w niemieckim systemie szkolnym. Na koniec przeanalizowane zostaną opinie na temat efektywności podjętych działań, a także ich skuteczności.

W opracowaniu wykorzystano metodę desk research, a także metodę analityczną. Analizą przyczynową, ilościową i jakościową objęte zostały dane dotyczące zarówno aktualnej liczby uchodźców (w tym dzieci), ich sytuacji życiowej, a także działań na rzecz ich integracji w niemiecki system szkolny. Z racji tematyki, a także jej aktualności podstawą opracowania tekstu były dane udostępnione przez urzędy federalne, a także platformę informacyjną i serwis badawczy dla dziennikarzy „Mediendienst Integration” podejmującą tematy związane z ucieczką, migracją i dyskryminacją. Istotne były również najnowsze wyniki badań opinii społecznej, w tym przede wszystkim raporty z projektu „Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland” - „Uchodźcy z Ukrainy w Niemczech”.

Niemieckie wsparcie dla uchodźców

Zgodnie z decyzją Federalnego Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Ojczyzny Ukraińcy muszą w ciągu pierwszych 90 dni złożyć wnioski o zezwolenie na pobyt. Tylko osoby zarejestrowane biometrycznie (zdjęcie, odciski palców) w urzędzie ds. cudzoziemców – Ausländeramt - mogą korzystać z świadczeń socjalnych i opieki medycznej zgodnie z kodeksem socjalnym, a także otrzymać zezwolenie na pracę.

Uchodźcy z Ukrainy mogą od 1 czerwca 2022 r. otrzymać pomoc socjalną (Hartz IV), zgodnie z drugą księgą kodeksu socjalnego, SGB II - Grundsicherung für Arbeitsuchende lub dwunastą księgą kodeksu socjalnego, SGB XII - Sozialhilfe. Oznacza to, że osoby takie otrzymają świadczenia równie niemieckim obywatelom korzystającym z pomocy lokalnych biur pomocy socjalnej, a w przypadku, gdy są zdolni do pracy, z lokalnego urzędu pracy. Od stycznia 2023 r. osoba samotna otrzymuje 502 euro jako standardowe potrzeby, a para we wspólnocie życiowej 902 euro. Ponadto uchodźcy otrzymają środki na pokrycie czynszu i ogrzewania. Możliwe jest również otrzymanie jednorazowej pomocy na specjalne potrzeby, np. pierwsze wyposażenie domu lub mieszkania.

Rodzice, którzy uciekli z Ukrainy, od 1 stycznia 2023 r. pobierają na dzieci *Kindergeld* w wysokości 250 euro, jeśli spełnione są poniższe warunki: Rodzic składający wniosek posiada zezwolenie na pobyt zgodnie z § 24 ustawy o pobycie. Zezwolenie na pobyt musi umożliwiać wykonywanie pracy zarobkowej przez co najmniej 6 miesięcy; Rodzic składający wniosek

przebywa w Niemczech; Dziecko przebywa w Niemczech lub innym kraju Unii Europejskiej (UE), Europejskiego Obszaru Gospodarczego (EOG) lub Szwajcarii (Kindergeld für Geflüchtete aus der Ukraine...). Rodzice, mogą ubiegać się także o jednorazową wypłatę w wysokości 100 euro na dziecko (Höheres Kindergeld...). Ma ona na celu zapewnienie dodatkowego wsparcia dla rodzin w czasach wyjątkowego obciążenia i złagodzenie gwałtownego wzrostu cen. W przypadku dzieci, nastolatków i młodych dorosłych świadczenia mogą być również przyznawane na edukację i uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym (na przykład na pozaszkolną pomoc w nauce, zajęcia w zakresie sportu, gier, kultury lub na lekcje muzyki).

Część działań i pomocy dla uchodźców z Ukrainy udzielana jest z zasobów poszczególnych gmin i miast. Niestety, sposób rozliczenia tych kosztów jest nie do końca dla samorządów terytorialnych satysfakcjonujący, przede wszystkim chodzi o zwrot poniesionych przez samorządy kosztów przyjęcia uchodźców. Według obecnych danych w 2022 r. rząd federalny przeznaczył dwa miliardy euro na pomoc krajom związkowym i gminom w przyjmowaniu i zakwaterowaniu ukraińskich uchodźców. Większość uchodźców wojennych przebywa w następujących krajach związkowych: Nadrenia Północna-Westfalia: 232 tys.; Bawaria: 159 tys.; Badenia-Wirtembergia: 155 tys. osób; Dolna Saksonia: 112 tys.; Hesja: 89 tys. Dane zaokrąglone pobrane z Ausländerzentralregister, stan na 5 stycznia 2024 r. (Otwinowski, 2024).

Uchodźcy wojenni z Ukrainy i niemiecki system szkolny

Wśród uchodźców wojennych ważną grupę stanowią dzieci i młodzież, która objęta została obowiązkiem szkolnym. Wynika to z faktu, że w RFN każde dziecko ma prawo do edukacji - niezależnie od miejsca zamieszkania i statusu pobytu. Jest to również sformułowane w Konwencji o prawach dziecka. Artykuł 28. Pkt 1. stanowi, że „Państwa-Strony uznają prawo dziecka do nauki i w celu stopniowego realizowania tego prawa na zasadzie równych szans, w szczególności: a) uczynią nauczanie podstawowe obowiązkowym i bezpłatnym dla wszystkich” (Konwencja o Prawach Dziecka...)

W tym miejscu należy jednak zauważyć, że przepisy szkolne większości krajów związkowych wyraźnie stanowią, że obowiązek szkolny dotyczy osób o statusie tolerowanym i osób posiadających zezwolenie na pobyt. W przeciwnym razie obowiązek szkolny wynika z faktu, że osoby te mają miejsce zwykłego pobytu - tj. ich centrum życiowe - w danym kraju związkowym (Stolz; 2005...). Inaczej jest w przypadku dzieci, które nie posiadają dokumentów lub ich status jest nieuregulowany, są one zwolnione z obowiązku szkolnego. Chociaż mogą uczęszczać do szkoły, nie mają prawa do miejsca w szkole. Podobnie jest w przypadku dzieci osób

ubiegających się o azyl, które znajdują się w pierwszej fazie procedury azylowej w pierwszym ośrodku recepcyjnym. W większości krajów związkowych mają one jedynie prawo do uczęszczania do szkoły w tym czasie, ale nie są do tego zobowiązane (Schule, 12.2024). W wielu wypadkach nie uczestniczą w zajęciach szkolnych przez długie miesiące, co spotykało się i nadal spotyka z krytyką organizacji humanitarnych (Stolz: 2005). Należy zauważyć, że w 2022 r. przybyło do RFN ponad 81 tys. dzieci, które zostały ujęte w procedurze azylowej (w tym 55 proc. to dzieci w wieku 0-5 lat; 34 proc. dzieci w wieku 6-15 lat i 11 proc. w wieku 16-17 lat; 9 proc. z nich przybyło do Niemiec bez opieki) (Geflüchtete und migrierte Kinder...).

Problemu ze statusem nie mają uchodźcy wojenni z Ukrainy, stąd też ich dzieci podlegają automatycznie obowiązkom szkolnym. Jednoznacznie na ten temat wypowiedziała się Stała Konferencja Ministrów Kultury i Oświaty Krajów Związkowych - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland /Kultusministerkonferenz – KMK, stwierdzając: „Istniejące przepisy dotyczące obowiązku szkolnego na szczeblu państwowym mają również zastosowanie do ukraińskich uchodźców” (Ständige Wissenschaftliche Kommission, 2022...). Jednak to kraje związkowe decydują, kiedy dokładnie rozpoczyna się obowiązek szkolny. W niektórych krajach związkowych dzieci muszą iść do szkoły zaraz po przybyciu lub zarejestrowaniu. Jednak na przykład w Bawarii lub Nadrenii-Palatynacie obowiązek szkolny rozpoczyna się dopiero trzy miesiące po przybyciu do Niemiec. O sytuacji dzieci w poszczególnych landach będzie dalej.

W ostatnich dziesięcioleciach Niemcy miały ciągłe doświadczenia z integracją dzieci i młodzieży w systemie edukacji, zwłaszcza z nagłym gwałtownym wzrostem liczby imigrantów uciekających przed wojnami. Tak było w podczas wojny w Kosowie w latach 1998/99, gdy na terenie Niemiec znalazło schronienie 55 tys. osób, z czego większość stanowiła ludność romska. Do 2004 r. tylko 5 tys. Kosowian powróciło do kraju (Koszel, 2026, s. 147). Kolejna fala uchodźców napłynęła z Syrii w 2015 r. Na przełomie 2015/2016 r. przybyło do Niemiec 1,1 mln osób powodując niespotykane do tej pory problemy z ich absorpcją (Koszel 2016; 148). Wojna w Ukrainie i liczba ukraińskich uchodźców, którzy muszą zostać zintegrowani w niemieckim systemie szkolnictwa, może być również bezprecedensowo wysoka. W tym kontekście należy podkreślić, że znaczna ilość uchodźców z Ukrainy to dzieci i młodzież.

Wszystkie te czynniki stanowią znaczne wyzwanie dla niemieckiego systemu szkolnictwa, które dotknięte było już wcześniej wieloma problemami, wynikającymi z konieczności zapewnienia opieki nad dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz dziećmi i młodzieżą

uchodźców, którzy przybyli do Niemiec w wyniku wcześniejszych kryzysów. Władze RFN stały na stanowisku, że zaangażowanie w ich integrację nie może zostać zmniejszone z powodu nowo przybyłej grupy. Dotyczy to na przykład programów wsparcia językowego, które zostały już ograniczone podczas pandemii. Nie bez znaczenia dla integracji dzieci i młodzieży uchodźców w niemieckim systemie edukacji, nawet gdyby ta integracja miała być krótkoterminowa, są skutki pandemii. Wiele dzieci i młodzieży w niemieckich szkołach ma deficyty w nauce, wykazuje objawy psychosomatyczne. Generalnie rzecz ujmując, ośrodki opieki dziennej i szkoły borykają się z różnymi problemami związanymi ze skutkami pandemii. W obliczu napływającej fali uchodźców, wśród których niebagatelną ilość stanowiły dzieci w wieku szkolnym, powstała konieczność zajęcia stanowiska i opracowania wytycznych dla krajów związkowych na których leżał obowiązek zapewnienia opieki szkolnej uchodźcom. Organem, który bardzo szybko zareagował na zaistniałą sytuację była Stała Konferencja Ministrów Edukacji i Kultury Krajów Związkowych (Kultusministerkonferenz KMK), która opublikowała w marcu 2022 r. Deklarację Lubecką (Lübecker Erklärung zum Krieg in der Ukraine und seinen Auswirkungen) oświadczając, że „Ministrowie edukacji i kultury biorą na siebie odpowiedzialność za przyjęcie uczniów-uchodźców do szkół bez biurokracji i zapewnienie im edukacji szkolnej. KMK podejmie również starania w celu zapewnienia ukraińskim nauczycielom-uchodźcom możliwości zatrudnienia w szkołach lub zapewnienia im dalszego szkolenia - jeśli sobie tego życzą i w ramach ich statusu pobytu” (377. Kultusministerkonferenz am 10./11. März 2022...). W celu zorganizowania szybkiej pomocy dla dzieci i młodzieży dotkniętych kryzysem powołano grupę zadaniową - Task Force Ukraine, której członkami są przedstawiciele wszystkich 16 krajów związkowych. O zadaniach grupy mówiła K. Prien, przewodnicząca KMK i minister edukacji Szlezwika-Holsztynu (CDU): "Naszym wspólnym celem jest przyjęcie dzieci i młodych ludzi poszukujących ochrony, którzy przybywają do Niemiec do naszych szkół i jak najszybsze zapewnienie im nauki w nieskomplikowany sposób" (KMK-Taskforce ...2022). Grupie zadaniowej przewodniczy Hans Beckmann, były sekretarz stanu z Nadrenii-Palatynatu. Wszystkie 16 krajów związkowych oddelegowało członków do grupy zadaniowej, którzy reprezentują różne obszary specjalizacji ministerstw. Grupa miała spotykać się co tydzień lub częściej, jeśli zajdzie taka potrzeba, aby dyskutować i koordynować działania między sobą, a także z rządem federalnym w poszczególnych kwestiach (KMK benennt Vorsitzenden 2022).

Drugim, niezwykle ważnym gremium, które wypowiedziało się na temat przyjęcia dzieci uchodźców wojennych z Ukrainy w niemieckich szkołach była Stała Komisja Naukowa (SWK) będąca niezależnym naukowym organem doradczym Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury Krajów Związkowych. W jej skład wchodzi 16 naukowców z różnych dziedzin edukacji. SWK doradza krajom związkowym w zakresie dalszego rozwoju systemu edukacji, a także identyfikuje istniejące problemy i przedstawia oparte na badaniach zalecenia dotyczące ich rozwiązania przyjmując przy tym interdyscyplinarną, długoterminową i systemową perspektywę. Eksperci i przedstawiciele polityki, administracji, praktyki edukacyjnej i społeczeństwa obywatelskiego są zaangażowani w przesłuchania i wypracowanie zaleceń. Na czele SWK stoją: prof. dr Olaf Köller (co-przewodniczący) Zarządzający dyrektor naukowy IPN - Leibniz Institute for Science and Mathematics Education, Kilonia oraz prof. dr Felicitas Thiel (co-przewodnicząca), profesor pedagogiki szkolnej i badań nad rozwojem szkół Wolny Uniwersytet w Berlinie.

W oparciu o badania naukowe Stała Komisja KMK wydała pod koniec marca 2022 r. zalecenia dotyczące szybkiej integracji dzieci i młodzieży z Ukrainy. Określono w nich, że wysiłki na rzecz integracji dzieci i młodzieży uchodźców z Ukrainy w tymczasowym zakwaterowaniu, ośrodkach opieki dziennej i szkołach powinny koncentrować się w następujących obszarach (Ständige Wissenschaftliche Kommission..., 2022):

- wsparcie w radzeniu sobie z traumatycznymi doświadczeniami,
- wsparcie językowe w języku niemieckim jako języku nauczania i dostęp do specjalistycznego nauczania,
- programy edukacyjne w języku ukraińskim jako uzupełnienie lekcji,
- promowanie integracji w nowym środowisku szkolnym.

Te wysiłki integracyjne mogą być wspierane poprzez zaangażowanie ukraińskich nauczycieli, pedagogów społecznych, terapeutów i specjalistów pedagogicznych, którzy mieli różne doświadczenia zawodowe i kwalifikacje. Poprzez ich aktywny udział w planowaniu i wdrażaniu środków wsparcia, mogli oni wnieść znaczący wkład w zorientowaną na potrzeby ofertę dla dzieci i młodzieży uchodźczej.

Ponadto Stała Komisja zaleciła opracowanie programów podnoszenia kwalifikacji i doskonalenia zawodowego dla ukraińskich nauczycieli i pracowników oświaty. Pochylono się również nad problemem uczniów, którzy wkrótce mieli ukończyć szkołę. Zalecono możliwość stworzenia możliwości kształcenia cyfrowego i egzaminów opartych na ukraińskich

programach nauczania. Podczas pandemii koronawirusa ukraińskie Ministerstwo Edukacji zdigitalizowało dużą część materiałów dydaktycznych, które mogły być wykorzystane w tych działaniach. Programy cyfrowe stworzone dla dzieci w wieku przedszkolnym w Ukrainie powinny być również wykorzystywane do przygotowania ich do rozpoczęcia nauki w szkole (Ständige Wissenschaftliche Kommission).

Analizując treść założeń należy stwierdzić, że założenia zaleceń i ich zakres świadczyły o kompleksowym potraktowaniu problemów dodatkowych setek tysięcy dzieci, których spodziewano się w niemieckim systemie szkolnictwa, a które mogły napłynąć w ciągu kilku zaledwie miesięcy. Oceny te potwierdziły badania, które wskazują, że w Centralnym Rejestrze Cudzoziemców (AZR) jest zarejestrowanych 357 459 dzieci i młodzieży w wieku poniżej 18 lat jako uchodźcy wojenni z Ukrainy (stan na 14 września 2024 r.). W ostatnim kwartale 2024 r. uczyło się w szkołach ogólnokształcących i zawodowych w sumie 220.860 dzieci i młodzieży z Ukrainy. (Według UNHCR szacuje się, że 26,5 proc. osób, które uciekły z Ukrainy, to dzieci i młodzież). W IV kwartale 2024 r. wzrosła ogólna liczba dzieci i młodzieży uczęszczającej do szkół niemieckich o 10,6 tys. osób. Najwięcej uczy się dzieci ukraińskich uchodźców w Bawarii (36 tys.), Badenii-Wirtembergii (33 tys.). Nadrenii-Westfalii (31 tys.), Dolnej Saksonii (21 tys.) i Hesji (20,5 tys.) (Geflüchtete Kinder/Jugendliche, 2024).

W sierpniu 2023 r. Ukraińcy stanowili największą grupę nowo przybyłych uczniów: W Nadrenii Północnej-Westfalii ponad 40 procent wszystkich uczniów w tak zwanych klasach wsparcia początkowego pochodziło z Ukrainy. W Nadrenii-Palatynacie stanowią oni prawie 60 proc. wszystkich nowo przyjętych uczniów-uchodźców.

Zalecenia versus praktyka szkolna

Stała Konferencja Ministrów Edukacji i Kultury Krajów Związkowych zadeklarowała, że uczniowie, studenci, artyści lub naukowcy, którzy uciekają do Niemiec przed rosyjskim atakiem, otrzymają szybką pomoc. Dzieci będą nauczane, a studenci i naukowcy będą mieli możliwość kontynuacji studiów i badań. Te deklaracje spotkały się z pozytywnym przyjęciem związków zawodowych reprezentujących nauczycieli. Podnieśli oni jednak, że Konferencja pozostawiła bez odpowiedzi pytanie, czy dodatkowe środki zostaną udostępnione instytucjom edukacyjnym. Stąd też we wspólnym oświadczeniu znalazł się postulat, aby „Władze federalne, krajowe i lokalne muszą również zaoferować szkołom szybkie i niebiurokratyczne wsparcie. Aby sprostać obecnemu wyzwaniu, szkoły potrzebują między innymi dodatkowych zasobów finansowych i ludzkich” (KMK will mit “Lübecker Erklärung” ...; 2022).

Postuláty związków zawodowych wynikały z faktu, że niemiecki system szkolnictwa był już pod znaczną presją powstałą z powodu pandemii koronawirusa. W ciągu dwóch lat i konieczności nauczania zdalnego wielu pedagogów było wyczerpanych i na granicy swoich sił. Do tego dochodził bardzo poważny problem braku nauczycieli i sal w szkołach, zgłaszany praktycznie przez wszystkie kraje związkowe. Wbrew zapowiedziom niebiurokratycznego podejścia do problemu, nie zniwelowali tych braków nauczyciele z Ukrainy. Pod koniec 2022 r. tylko około 3000 osób z Ukrainy znalazło pracę w niemieckich szkołach. Jednak większość z nich nie pracowało jako nauczyciele, ale byli mediatorami językowymi lub personelem wspierającym naukę dzieci. Aby pracować jako nauczyciele, musieliby przejść przez normalny proces uznawania ich wykształcenia, co jest czasochłonne i nie zawsze możliwe, np. z powodów językowych lub braku uprawnień do nauczania drugiego przedmiotu, co jest wymogiem w RFN (Obermeier; 2022).

Problem braku nauczycieli jest znaczący i przyniósł ze sobą bardzo niekorzystne skutki. Niemiecki Instytut Ekonomiczny (IW) określił wiosną 2022 r. na podstawie badań, że do nauczania nowych uczniów potrzebnych będzie od 13,5 tys. do 19,5 tys. dodatkowych nauczycieli. Na początku 2023 r. aż 80 proc. dyrektorów szkół zadeklarowało, że nie było w stanie zatrudnić ani jednego nowego nauczyciela. W efekcie tych braków (nauczycieli i sal) pojawiły się w niemal wszystkich krajach trudności z zapisaniem dzieci uchodźców do szkół. W Berlinie i Nadrenii Północnej-Westfalii w sierpniu 2023 r. istniały listy oczekujących na miejsca w szkołach (Jede Woche gibt es Einschulungen 25.08.2023). Problemy pojawiają się również w przypadku konieczności przejścia starszych dzieci ze szkoły podstawowej do szkoły średniej. Z powodu braku miejsc, takie dzieci czekają czasami w domu przez kilka miesięcy i nic nie robią, ponieważ nie wiadomo, w jaki sposób te dzieci zająć. Natalii Rösler z Federalnej Sieci Rodziców Organizacji Migrantów zaobserwowała to zjawisko w szczególności w Berlinie i Nadrenii Północnej-Westfalii (Jede Woche gibt es Einschulungen, 25.08.2023).

Realizacja obowiązku szkolnego leży w rękach poszczególnych krajów związkowych, które w sposób różny realizują te zobowiązania i rozwiązują problemy wynikające z napływu znacznej ilości dzieci ukraińskich. Większość krajów związkowych utworzyła wiosną 2022 r. tak zwane klasy powitalne lub pomostowe, w których ukraińskie dzieci i młodzież uczyły się oddzielnie od innych uczniów. Klasy zostały utworzone, mimo że pedagodzy zajmujący się problematyką nauczania i integracji dzieci imigrantów wskazywali na istniejące negatywne doświadczenia z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX w. Wtedy dzieci migrantów zarobkowych

(gastarbeiterów) były nauczane oddzielnie, często z nauczycielami native-speakerami w językach takich jak turecki, hiszpański czy grecki, a także na doświadczenia z szczytowego okresu kryzysu migracyjnego w RFN przypadającego na przełom 2015 i 2016 roku (Bloß nicht separieren...;2022). Pod koniec 2022 r. doszło do większego zróżnicowania systemu realizacji obowiązku szkolnego dla ukraińskich dzieci. Przykładowo: w Dolnej Saksonii i Brandenburgii ukraińscy uczniowie uczęszczali do regularnych klas, podczas gdy w Hesji i Badenii-Wirtembergii byli najpierw umieszczani w klasach intensywnej nauki języka niemieckiego lub przygotowawczych; w Nadrenii Północnej-Westfalii szkoły miały swobodę wyboru między różnymi modelami nauczania (pod warunkiem, że dzieci uzyskały miejsce w wybranej przez siebie i rodziców szkole). W niektórych wypadkach możliwe są wspólne lekcje takich przedmiotów jak muzyka, sport czy język angielski (Über 200.000 ukrainische...,2022).

Wyodrębnione klasy dla dzieci ukraińskich spotykają się z falą krytyki i to zarówno ze strony uczniów, jak i nauczycieli, przy czym ich krytyka oscyluje wokół kilku punktów: ukraińscy uczniowie-uchodźcy podkreślali wielokrotnie, że różne grupy wiekowe uczniów są nauczane razem, co powoduje, że ich różne potrzeby nie są realizowane. Naprzemiennie realizowane przedmioty z klas pomostowych i regularnych utrudniały uczniom socjalizację. Wielu z nich podkreślało, że sale w których się uczą są najgorsze w całej szkole - staromodne klasy z tablicami do pisania kredą. Często zmieniająca się kadra nauczycielska, w wielu wypadkach bez wymaganych kwalifikacji (Deutsch ja, 2022).

Więcej krytycznych opinii pojawiło się ze strony nauczycieli i organizacji ich zrzeszających, przykładowo Heinz-Peter Meidinger, przewodniczący Niemieckiego Stowarzyszenia Nauczycieli, ubolewał nad problemami z integracją szkolną niektórych ukraińskich uczniów i wskazał niewystarczające wysiłki ze strony krajów związkowych jako przyczynę (Lehrerpräsident, 2023). Chodziło przede wszystkim o braki personalne do nauczania języka niemieckiego jako języka obcego, a także przemyślanych działań integracyjnych. Innym problemem podnoszonym często przez nauczycieli są problemy wychowawcze z niektórymi dziećmi ukraińskimi (Warum die Probleme...). Wynikają one z kilku przyczyn wśród których można wymienić: Niejasną perspektywę uczniów - przypuszczalnie wielu uczniów wierzy, że wkrótce będą mogli wrócić do domu, stąd niewielka motywacja do nauki, zwłaszcza języka niemieckiego. Brak jasno określonych celów nauczania, które można by wiążąco przetestować, np. za pomocą egzaminów. Brak spójności i stabilności w klasach przejściowych - w przeciwieństwie do normalnych klas, uczniowie są w nich wielokrotnie przekwalifikowywani.

Konsekwencje: uczniowie czują się przytłoczeni, dochodzi do zakłóceń przebiegi zajęć (wyjścia do toalety, zabawa teczką i upuszczanie jej, zabawa telefonem komórkowym itp.). Dla wielu uczniów problemem jest sposób nauczania w niemieckich szkołach znacząco różniący się od nauczania w szkołach ukraińskich. Wielu uczniów nie chce zabierać głosu uważając, że ich niemiecki nie jest wystarczająco dobry i boją się wyśmiania. Problemem są również pytania do nauczycieli, których w Ukrainie nie stawiano, uważając, że są one dowodem na niewiedzę ucznia (Warum die Probleme...).

Do tego dochodzą problemy emocjonalne dzieci, które poddane były różnym doświadczeniom w Ukrainie i w trakcie ucieczki. Już w marcu 2022 r. KMK zwróciła w swoich zaleceniach uwagę na konieczność objęcia pomocą psychologiczną dzieci i rodziców z Ukrainy. Bazując na dostępnych na całym świecie wynikach metaanaliz lub szeroko zakrojonych badań przekrojowych dzieci i młodzieży uchodźców można wysunąć tezę, że zespołu stresu pourazowego (PTSD) można się spodziewać u 25 proc. do 35 proc. dzieci i młodzieży uchodźców, przy czym częstość występowania PTSD jest szczególnie wysoka w ciągu pierwszych dwóch lat po ucieczce i dotyczy dwukrotnie więcej dziewcząt niż chłopców (32,9 proc. do 16,8 proc.). Innymi problemami zdrowia psychicznego dzieci uchodźców są: depresja (13,8 proc.), zaburzenia lękowe (15,8 proc.) i ADHD (8,6 proc.), a także problemy emocjonalne, behawioralne i trudności z koncentracją (Ständige Wissenschaftliche Kommission ,2022).

Poważniejsze problemy psychologiczne, takie jak PTSD, depresja, lęk, eksternalizacja zachowań problemowych są widoczne w przypadku wielokrotnych traumatycznych doświadczeń, jakimi mogą być doświadczenie przemocy interpersonalnej, utraty członków rodziny na wojnie czy wielokrotne przeprowadzki. Badacze podkreślają również znaczenie doświadczeń dyskryminacyjnych w znaczącym zwiększeniu ryzyka wystąpienia problemów ze zdrowiem psychicznym (Ständige Wissenschaftliche Kommission ..., 2022). W tym kontekście duże znaczenie ma nie tylko spójność rodziny i wsparcie rodziców, ale również pozytywne doświadczenia szkolne i wsparcie rówieśników, czyli pozytywna integracja szkolna. Jej brak może prowadzić do powstania równoległej kultury.

Zakończenie:

Republika Federalna Niemiec przyjęła ponad milion uchodźców z Ukrainy w tym ponad 300 tys. dzieci i młodzieży, co spowodowało konieczność szybkich i nierzadko niestandardowych działań w celu zabezpieczenia ich potrzeb. Kwestie materialne zostały stosunkowo szybko

rozwiązane i nie budzą większych kontrowersji, za wyjątkiem sił, które są przeciwnie udzielaniu Ukraińcom szeroko pojętej pomocy (wojskowej, humanitarnej, finansowej i przyjęcia uchodźców) reprezentowanych przede wszystkim przez partię Alternative für Deutschland. Znacznie więcej problemów pojawiło się w obszarze szkolnym. Mimo, że stosunkowo szybko instytucje powołane do koordynowania kwestii nauczania dzieci i młodzieży uchodźców podjęły konstruktywne działania opracowując zalecenia dla wszystkich krajów związkowych ich wprowadzenie pozostawia wiele do życzenia. Podstawowym problemem są niewystarczające środki finansowe przyznane do realizacji zadania obowiązku szkolnego ukraińskich dzieci. Przewodniczący Niemieckiego Stowarzyszenia Nauczycieli, Heinz Peter Meidinger, twierdzi wręcz, że zdecydowana większość niemieckich krajów związkowych nie wywiązuje się ze swoich obowiązków, jeśli chodzi o integrację ukraińskich uczniów. Wskazuje przy tym, że potrzebne są nie tylko większe inwestycje, 7-10 tys. Euro dodatkowo na każdego ucznia-uchodźcę, co daje w sumie ponad 2 miliardy Euro, ale także specjalne programy dla ukraińskich i niemieckich nauczycieli. Problem jest złożony i w zasadzie nie widać dobrych rozwiązań. Pozwala to niestety przypuszczać, że część dzieci nie zostanie skutecznie zintegrowana w niemiecki system szkolny, co długoterminowo może generować wiele problemów. Ich wystąpienie uzależnione jest również od decyzji rodziców o pozostaniu lub opuszczeniu Niemiec.

Summary: According to official figures, Germany had taken in around 1.2 million refugees who had fled the war in Ukraine by mid-November 2024. Almost half of the adult refugees who found refuge in Germany - around 48 per cent - came to Germany with children and young people (under the age of 18). This is a significant group (around 346,000) that poses a significant challenge to the German education system, being subject to compulsory schooling. The German education system was already facing a number of difficulties due to the pandemic period, or the need to cater for children with special educational needs and refugee children and young people who had arrived in Germany as a result of previous crises. In the face of the incoming wave of refugee children of school age, the need has arisen to take a stance and develop guidelines for the Länder on which the obligation to provide school care for them lies.

The aim of this text is to analyse the German state's efforts to integrate refugee children from Ukraine into the German school system. The documents already adopted in March 2022 by

the Standing Conference of the Ministers of Education and Culture of the Länder - Kultusministerkonferenz - are analysed, as well as the voices and assessments of the implementation of these recommendations. Finally, opinions on the effectiveness of the measures taken, as well as their efficiency, were analysed.

Literatura:

Anders, F. (2023, June 9). Warum die Probleme der ukrainischen Schüler so komplex sind. *Das Deutsche Schulportal der Robert Bosch Stiftung*. Retrieved September 22, 2024, from <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/warum-die-probleme-der-ukrainischen-kinder-so-komplex-sind/>

Bertelsmann Stiftung. (2022). „Wir Lehrer wollen immer als Lehrer arbeiten“: Ergebnisse von Fokusgruppengesprächen mit geflüchteten ukrainischen Pädagog:innen. Gütersloh.

Bundesagentur für Arbeit. (n.d.). *Kindergeld für Geflüchtete aus der Ukraine*. Retrieved November 12, 2024, from <https://www.arbeitsagentur.de/ukraine/ukraine-kindergeld>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2023). *Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland: Ergebnisse der ersten Welle der IAB-BiB/FReDA-BAMF-SOEP-Befragung* (Forschungsbericht 41). Retrieved June 5, 2023, from <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/For-schungsberichte/fb41-ukr-gefluechtete.pdf>

Bundesministerium des Innern. (2023, November 24). *Pressemitteilung: Schutzstatus der Geflüchteten aus der Ukraine wird bis März 2025 verlängert*. Retrieved November 2, 2024, from <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2023/11/ukraine-verordnung.html>

Destatis Statistisches Bundesamt. (n.d.). *Bevölkerung*. Retrieved November 12, 2024, from https://www.destatis.de/DE/Im_Fokus/Ukraine/Gesellschaft/_inhalt.html

Die Welt. (2023, April 10). „Die Politik droht das Projekt einer gelungenen Integration an die Wand zu fahren“. Retrieved September 22, 2024.

Karakayali, J. (2022, March 16). *Bloß nicht separieren, Ukrainische Schulkinder in Deutschland*. Interview with Axel Rahmlow. Retrieved November 12, 2024, from <https://www.deutschlandfunkkultur.de/schulkinder-ukraine-flucht-100.html>

Kultusministerkonferenz. (2022, March 10–11). *Der Krieg in der Ukraine und seine Auswirkungen* [Resolution]. Retrieved November 12, 2024, from

https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2022/2022_03_11-Beschluss_Ukraine_Wissenschaft-Bildung_endf.pdf

Kultusministerkonferenz. (2022, March 18). *KMK benennt Vorsitzenden - Task Force tagt erstmalig*. Retrieved November 2, 2024, from <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-benennt-vorsitzenden-der-task-force-und-tag-erstmalig.html>

Kultusministerkonferenz. (2022, March 18). *KMK-Taskforce zu ukrainischen Schülern nimmt Arbeit auf*. Retrieved November 2, 2024, from <https://www.zeit.de/news/2022-03/18/kmk-taskforce-zu-ukrainischen-schuelern-nimmt-arbeit-auf>

Kultusministerkonferenz. (2024, 4th quarter). *Geflüchtete Kinder/Jugendliche aus der Ukraine an deutschen Schulen* [Abfrage der geflüchteten Kinder/Jugendlichen aus der Ukraine, Oktober-Dezember]. Retrieved November 12, 2024, from https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/2024/AW_Ukraine_4-24.pdf

Koszel, B. (2016). Unia Europejska, Niemcy i problem uchodźców (2014–2016). *Rocznik Integracji Europejskiej*, 10, 147. <https://doi.org/10.14746/rie.2016.10.9>

Mediendienst-Integration. (2023, August 25). *Jede Woche gibt es Einschulungen*. Retrieved November 12, 2024, from <https://mediendienst-integration.de/artikel/jede-woche-gibt-es-einschulungen.html>

Mediendienst-Integration. (2023, July). *Flüchtlinge aus der Ukraine in Deutschland*. Retrieved September 22, 2024, from <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html>

Mediendienst-Integration. (2024, February 20). *Flüchtlinge aus der Ukraine in Deutschland und Europa*. Retrieved January 22, 2025, from <https://mediendienst-integration.de/artikel/fluechtlinge-aus-der-ukraine-in-deutschland-und-europa.html>

News4teachers. (2022, March 11). *KMK will mit "Lübecker Erklärung" Zeichen im Ukraine-Konflikt setzen (kostet nichts)*. Retrieved November 2, 2024, from <https://www.news4teachers.de/2022/03/kmk-will-mit-luebecker-erklaerung-zeichen-im-ukraine-konflikt-setzen-kostet-nichts/>

Obermeier, A.-C. (2022). *„Wir Lehrer wollen immer als Lehrer arbeiten“: Ergebnisse von Fokusgruppengesprächen mit geflüchteten ukrainischen Pädagog:innen*. Gütersloh.

Refugees from Ukraine recorded in Europe. (2024). *UNHCR*. Retrieved January 22, 2025, from <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>

Sejm. (1989). *Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.* Retrieved from <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911200526/T/D19910526L.pdf>

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2022). *Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine durch rasche Integration in Kitas und Schulen.* Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn.

Stolz, I. (2005). „Wir bleiben draußen“, *Schulpflicht und Schulrecht von Flüchtlingskindern in Deutschland.* Juristische Expertise von Björn Harmening im Auftrag von terre des hommes Deutschland e.V.

Süddeutsche Zeitung. (2023, March 24). *Deutsch ja, Integration nein.* Retrieved November 12, 2024.

UNICEF. (2022). *Geflüchtete und migrierte Kinder in Deutschland. Ein Überblick über die Trends von 2015 bis 2022.* Retrieved September 12, 2024, from <https://www.unicef.de/cae/resource/blob/178376/af4894387fd3ca4ec6259919eefdde2d/gefluechtete-und-migrierte-kinder-in-deutschland-2015-2018-data.pdf>

Zentralrat der Juden in Deutschland. (2022, May 25). *Zuwanderungsregelung für Juden aus der Ukraine.* Retrieved July 22, 2023, from <https://www.zen-tralratderjuden.de/aktuelle-meldung/artikel/news/zuwanderungsregelung-fuer-juden-aus-der-ukraine/>

Kontakt:

prof. dr hab. Małgorzata Świder

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Instytut Historii i Archiwistyki

Katedra Historii Najnowszej i Edukacji Historycznej

ul. Podchorążych 2

30-084 Kraków

malgorzata.swider@uken.krakow.pl

**CELOSVETOVÉ FENOMÉNY OHROZENIA MLÁDEŽE vs. BEZPEČNÉ PROSTREDIE
RODINY A ŠKOLY**

Viola Tamášová, SR

Anotácia: Teoretická štúdia je venovaná stredoškólakom s dôrazom na ich vnímanie bezpečnej a ochrannej funkcie rodiny, rodinného prostredia a školy. Autorka na základe teoretickej analýzy rieši súčasné globálne faktory, ktoré môžu ohrozovať mládež a jej bezpečnú budúcnosť. K nebezpečenstvám, ktoré môžu ohroziť nielen konkrétneho stredoškólaka či celú jednu generáciu stredoškólakov, ale všetky nasledujúce generácie ľudí žijúcich na planéte Zem, patria hlavne: *zhoršujúce sa životné prostredie a katastrofy s tým späté, prítomnosť civilizačných chorôb, migrácia obyvateľstva a s tým spojené problémy (napr. extrémizmus, terorizmus, nacionalizmus, xenofóbia), rozličné závislosti.*

Kľúčové slová: ochranná funkcia rodiny a školy, bezpečné prostredie, stredoškolská mládež, globálne ohrozenia

Úvod

Poslaním rodiny a školy je vytvoriť také prostredie, aby v ňom dieťa pociťovalo lásku, bezpečie, malo možnosť prejsť sa bez zábran a strachu, a rozvíjať svoje kritické myslenie. Tým vlastne rodina aj škola umožňujú dieťaťu rozvíjať sa všestranne. V období stredoškolských čias prechádza rozličnými, často búrlivými situáciami, ktoré sú vyvolané jednak fázami v dospievaní a jednak vzťahmi v rodine, ktoré sú späté hlavne s funkciami v rodine, ku ktorým patrí bezpečná a ochranná funkcia rodiny. Rodičia a aj učitelia predstavujú dôležitý pilier sociálnej opory pre dieťa práve v období adolescencie, pričom dôležitý je spôsob komunikácie dospelého s adolescentom. Rodičovskú autoritu a tiež autoritu učiteľa a ich vedenie adolescenti prijímajú, ak sa spája s úprimným záujmom a rešpektovaním ich osobnej slobody. Dôležitá je pritom intenzita emočnej interakcie medzi rodičom, učiteľom a adolescentom. Avšak, v porovnaní s predchádzajúcim obdobím detstva sa štýl výchovy rodičov počas adolescencie viac diferencuje (Pružincová, 2018).

1 Stredoškólák v rodine

Strednú školu navštevuje mládež od 15. do 19. roku, kedy prechádza významnými životnými fázami ako sú puberta a adolescencia. Niektorí autori nerozlišujú medzi pubertou a adolescenciou, a zahŕňajú tieto fázy do obdobia dospievania. Vágnerová (2005, s. 209) však uvádza: "...vzhľadom k zásadnej premene detskej osobnosti, ku ktorej v tomto období dochádza, považujeme za výhodnejšie rozdeliť obdobie dospievania na dve, dosť rozdielne fázy dospievania." Prikláňame sa k jej názoru, a preto charakterizujeme obe fázy vývoja:

► Životné obdobie, nazývané puberta

Prvá fáza dospievania je časovo vymedzená približne medzi 11. a 15. rok života a nazýva sa puberta. Počas nej dochádza ku komplexnej zmene všetkých zložiek osobnosti dospievajúceho. Najvýraznejšie je telesné dospievanie, spojené s pohlavným dozrievaním. Potreba samostatnosti je najnápadnejším rysom správania sa dospievajúceho (Vágnerová, 2012). Nezávislosť od rodiny je pre dieťa nutnosťou z hľadiska hľadania samého seba, nadväzovania nových citových kontaktov medzi rovesníkmi a tým aj osvojovania si nových sociálnych rolí. Utvoriť si pozitívny obraz o sebe je dôležité na získanie sebadôvery a citovej istoty. Na začiatku puberty je správanie vzdorovité, kritické ku všetkému a všetkým, predovšetkým však k autoritám. Nápadným prejavom je tvrdohlavosť a niekedy aj nevhodné verbálne vyjadrovanie. Postupne však môže nastať obdobie ovládania bezprostredných prejavov a osvojovanie si prijateľného sociálneho správania. V tomto období sa zvyšuje význam a vplyv rovesníkov. A práve v tomto kontexte sa úloha rodiny, vytvárať ochranné a bezpečné prostredie pre pubescenta odmietajúceho authority, javí ako veľká výzva a skúška pre celú rodinu.

► Životné obdobie, nazývané adoslescencia

Adolescencia je druhou fázou časového úseku dospievania. Trvá približne od 15 do 20 rokov. V európskej literatúre sa termín adolescencia vyčleňuje ako samostatné vývinové obdobie, ktoré sa nachádza medzi pubertou a ranou dospelosťou. V organizme sa odohrávajú určité fyziologické a biologické zmeny, ktoré smerujú v úplnej telesnej dospelosti. Adolescent dozrieva na ľudskú osobnosť a spoločensky sa zaraďuje medzi dospelých, zažíva pocit spolupatričnosti s rovesníkmi, čo je v tomto období veľmi dôležité. Získava nové role, spojené s vyššou sociálnou prestížou (Kunák, 2007, Pružincová, 2018)). Nenachádza však ešte istoty vyplývajúce z dospelosti. Rizikom tohto obdobia je často príklon k neformálnym hnutiam a asociálnym činnostiam. Zameriava pozornosť na zisťovanie svojich nedostatkov a programovo si vytyčuje ciele pre pozitívne, mravné a charakterové formovanie vlastnej

osobnosti. V období adolescencie sa tiež prehlbuje premýšľanie mladého človeka o vlastnej osobe.

2 Ochranné a bezpečné rodinné prostredie

V súčasnej dobe podľa Tamášovej (2020) tkvie ochranná funkcia rodiny v ochrane zdravia detí, ale aj v ich ochrane pred sociálno-patologickými javmi. Jej úloha spočíva najmä v oblasti primárnej prevencie patologických závislostí, delikvencie, kriminality a iných sociálnych deviácií. Najlepšia prevencia je dobrá rodina. Ochranná funkcia rodiny spočíva v ochrane zdravia detí, zabezpečení ich výživy, bývania, ošatenia, vzdelávania, v zmysluplnom využívaní voľného času a pod. Súčasne musí rodina zabezpečiť starostlivosť o ich duševný, telesný a sociálny rozvoj. Teplo domova, citová väzba medzi manželmi, taktiež medzi rodičmi a deťmi, ako aj príbuzenské vzťahy poskytujú najlepšie podmienky pre šťastie človeka. Sú trvalou súčasťou spôsobu života, najprirodzenejšou formou jeho zázemia ako základu jeho spokojnosti, životnej istoty a stability. Zdravá rodina predstavuje oporu a podporu pre svojich členov v každej situácii. V známom Maslowovom modeli hierarchie potrieb, zobrazených v podobe pyramídy, tvoria základ fyziologické potreby. Nasleduje potreba bezpečia, potreba príslušnosti a lásky, potreba sebaúcty, kognitívne potreby, estetické potreby a najvyššie umiestená je potreba sebarealizácie. Mladí ľudia v priebehu svojej budúcej profesijnej orientácie uvažujú o budúcich možnostiach, o príležitostiach sebarealizácie (Márkus - Györgyi, 2016, Fortis, E., 2018) a rozhodujú sa pre určitú životnú dráhu a hľadajú svoje postavenie v spoločnosti i sociálny status. Maslow stavia pocit bezpečia hneď na druhú úroveň po základných fyziologických potrebách. Ide o potreby osobných pocitov zahrňujúce *ochranu, starostlivosť, istotu a bezpečie*. Uspokojenie týchto potrieb umožňuje dieťaťu cieľavedomú spoločenskú a kognitívnu aktivitu a spokojnosť predovšetkým v citových vzťahoch.

2.1 Niektoré špecifiká ochranného rodinného prostredia pre stredoškolača

Aby dieťa v kruhu rodiny zažívalo pocit istoty a bezpečia, potrebuje funkčný domov. Ten dáva dieťaťu tri istoty: istotu, že je *zaopatrené*, čiže podmienky na rozvinutie; istotu, že je *chránené* a istotu, že je *milované*. Na začiatku adolescencie dochádza k postupnému vyrovnaní vzťahov s rodičmi. Dospievajúci už dosiahol určitú samostatnosť, osvojil si zrelšie spôsoby správania, a nereaguje už demonštratívne. Nie je ešte zrelý na úplnú samostatnosť, preto sa vracia späť do bezpečia rodiny a pokúša sa o nové princípy spolunažívania. Niekedy dochádza

k zdanlivému konfliktu, kedy si rodičia potrebujú udržať citový vzťah dieťaťa a často neakceptujú jeho premenu. V tejto situácii predstavujú pre pubescenta skôr „zdroj ohrozenia“ než pocit istoty. Dospievajúci si na rodičoch najviac vážia úprimnosť a statočnosť, spoľahlivosť a jednoznačnosť ich správania. Rodičia tak slúžia ako transformačný zdroj istoty a bezpečia. Pre stredoškolskú mládež je dôležité mať dostatok priestoru, slobody, pričom „hranice“ by mal mať mladý človek v sebe (Simočková, 2015, Pružincová, 2018), a to na základe celej predchádzajúcej výchovy v rodine i škole.

2.1.1 Rodičovský vzor ako ochranný faktor

Rodičovské vzory sa prelínajú s ich úlohami v rodine. Ochranné faktory na strane rodičov a rodiny, ktoré môžu dieťa chrániť, zahŕňajú *prepojenosť rodičov s deťmi, prostredie s oboma rodičmi, domáce pravidlá a monitorovanie dieťaťa, orientáciu na prosociálne správanie a stabilný vzťah detí s rodičmi*. Tzv. pozitívne rodičovstvo pomáha rodičom vytvoriť si s deťmi silné a vrúcne vzťahy založené na vzájomnej otvorenosti a dôvere a podporovať také správanie detí, aké u nich očakávajú a vítajú. Pozitívne rodičovstvo znamená, že rodičia deťom poskytujú bezpodmienečnú lásku, vzor pre budúci partnerský vzťah, bezpečie a podporu, trávajú s nimi dostatok času a počúvajú ich. Zároveň stanovujú jasné hranice a na nevhodné správanie dieťaťa reagujú vysvetľovaním, resp. nenásilnou vhodnou formou trestu.

2.1.2 Hodnotová orientácia v rodine

Kladné prostredie rodiny je pre rozvoj osobnosti človeka jednou z nevyhnutných životných podmienok, s osobitnými pravidlami pri uplatňovaní, tvorbe, priebehu i smerovaní hodnôt uvádzajú Krajčová a Pasternáková (2009, s. 62). Rodina by mala podľa Tamášovej (2007) položiť dostatočné základy imunizácie dieťaťa voči nežiadúcim činnostiam najmä vytváraním vlastných autoregulačných mechanizmov, pozitívnej hodnotovej orientácie a tiež intervenciou do jeho voľnočasových aktivít. V adolescencii prispievajú k tvorbe hodnôt a hodnotového systému aj faktory širšieho prostredia. Hodnoty sa počas celého života vyvíjajú a menia. Najťažším obdobím z hľadiska hodnôt je práve obdobie dospievania. V tomto období dochádza k veľkým fyzickým zmenám, ako aj k transformáciám psychickej stránky jednotlivca. Dochádza ku striedaniu nálad, pocitov, ale aj hodnôt.

2.1.3 Zmysluplné využívanie voľného času

Voľný čas je ukazovateľom kvality života a má pre jedinca veľmi významnú hodnotu. Ako uvádza Grofčíková (2016, s. 28), poskytuje priestor pre pestovanie jedinečnosti v rozvoji osobnostných kvalít prostredníctvom osobných záujmov. Svojím psychohygienickým účinkom pozitívne ovplyvňuje celkovú kvalitu života, prináša pocit sebauspokojenia a radosti. Pravidelná záujmová činnosť detí a pozitívne využívanie voľného času vytvára vhodné alternatívy proti drogám a iným nežiaducim činnostiam. Niektoré deti často nemajú správne vyplnený čas (Nagy- Kerpel-Fronius, 2024). V rodine to súvisí s nedostatkom času, ktorý rodičia venujú svojim deťom alebo nevhodným spôsobom komunikácie. Aby mládež dokázala racionálne využiť svoj voľný čas, treba ju k tomu viesť už od detstva. Rodičia by mali sledovať záujmy a zručnosti detí, podporovať ich a rozvíjať. Mládež v stredoškolskom veku už má väčšinou ustálený svoj okruh záujmov, ktorým sa venuje. Ideálne je, ak tieto aktivity napomáhajú všestrannému rozvoju osobnosti, pomáhajú získavať určité zručnosti, slúžia na duševnú a telesnú regeneráciu síl, činnosti podporujúce ďalšie vzdelávanie, dobrovoľnú spoločenskú činnosť alebo účasť na spoločenskom dianí. V súčasnosti je možné pozorovať, uvádza Pružincová (2018), že v súvislosti s modernizáciou a emancipáciou sa zmenili funkcie rodiny. Mnohé z nich čiastočne prevzal štát, čo má za následok zvyšovanie závislosti rodiny na štáte, súčasne spôsobuje väčšiu nezávislosť na príbuzných a zapríčiňuje väčšiu nezávislosť manželov na rodine. Môžeme konštatovať, že spoločenské zmeny majú vplyv na rodinu a sociálne zmeny v rodine vplývajú na spoločnosť. Ide o vzájomné pôsobenie rodiny a spoločnosti.

2.1.4 Rodinné tradície a zvyky v živote stredoškoláka ako prvok bezpečia

Zvyky a rodinné tradície prinášajú radosť a pohodu. Pre rodinný život sú dôležité, spájajú rodinu. Rodičom a deťom dávajú pocit stability, lásky, vzájomnej spolupatričnosti a radosti. Sú aktivitou, prostredníctvom ktorej rodičia prezentujú deťom svoje hodnoty, zvyky, skúsenosti, a zároveň im posúvajú určité duchovné dedičstvo. Dávajú deťom pocit istoty, že rodina je súdržná. Pomáhajú adolescentom lepšie sa prispôbiť životným zmenám, či vyrovnať sa s ťažkosťami, formujú správanie detí a ich socializáciu. Rodinné rituály rozvíjajú cenné vlastnosti u detí ako je trpezlivosť, vytrvalosť, spoľahlivosť. Prispievajú k usporiadaniu a harmonizácii každodenných činností a rodičom pomáhajú pri odpútavaní sa od starostí v pracovnom i osobnom živote. Fungujúca rodina si vytvára a udržiava vlastné rituály.

3 Celosvetové fenomény ohrozenia a ochranná funkcia rodiny a školy

Vytvárať ochranné a bezpečné rodinné a školské prostredie pre stredoškolákov je v súčasnej dobe veľmi náročné. Číhajú na nich rôzne nebezpečenstvá. Úlohou rodiny a školy je žiaka chrániť, lenže stredoškolák je dospelávajúci človek, ktorý túži po samostatnosti. Z hľadiska vytvárania ochranného a bezpečného rodinného a školského prostredia je hlavnou úlohou rodiny a školy *naučiť dieťa-žiaka riziko rozpoznať, predchádzať mu alebo ho dokázať zvládnuť*. K nebezpečenstvám, ktoré môžu ohroziť nielen konkrétneho stredoškoláka alebo celú jednu generáciu stredoškolákov, ale všetky nasledujúce generácie ľudí žijúcich na planéte Zem, patria hlavne: *zhoršujúce sa životné prostredie a katastrofy s tým späté, prítomnosť civilizačných chorôb, migrácia obyvateľstva a s tým spojené problémy (napr. extrémizmus, terorizmus, nacionalizmus, xenofóbia), rozličné závislosti a i.*

V nasledujúcej časti si priblížime niektoré vybrané riziká a ohrozenia, priblížime si postoj a vízie Európskej únie k týmto fenoménom, vyzdvihneme úlohu rodiny a školy v tomto kontexte a pomenujeme vlastnosti, názory a postoje, ktoré je možné v deťoch-žiakoch formovať, aby z nich vyrástli zodpovední občania a budúci rodičia bez strachu a pocitu ohrozenia.

3.1 Životné prostredie z pohľadu ochrany a bezpečia rodiny a školy a faktory ohrozenia

Znečisťovanie vody, pôdy, globálne otepľovanie, vytváranie veľkého množstva odpadov, znečisťovanie hlukom, to je už niekoľko faktorov, ktorých následkom dochádza k zhoršujúcemu sa životnému prostrediu. Príčinu môžeme vidieť v rozširovaní strednej vrstvy populácie s vysokou mierou spotreby, rýchly hospodársky rast rozvíjajúcich sa ekonomík, ustavične stúpajúci dopyt po energii a intenzívnejšia celosvetová súťaž o nerastné suroviny. Rozhodnutie Európskeho parlamentu a Rady č. 1386/2013/EÚ z 20. novembra 2013 o všeobecnom environmentálnom akčnom programe Únie do roku 2030 „Dobrá život v rámci možností našej planéty“ je súčasťou dlhodobej vízie a stratégie smerovania EÚ v oblasti ochrany životného prostredia a klímy do roku 2050. Cieľom EÚ je, aby ľudia v roku 2050 žili v súlade s ekologickými limitmi planéty. Cieľom tohto programu je zabezpečiť, aby do roku 2050 občania EÚ mohli žiť v bezpečnom a zdravom prírodnom prostredí, rozvinúť inovatívne obehové hospodárstvo, v ktorom sa ničím neplytvá a v ktorom sú prírodné zdroje spravované udržateľne a biodiverzita je chránená, cenená a obnovovaná spôsobmi, ktoré posilňujú odolnosť našej spoločnosti (Rozhodnutie Európskeho parlamentu a Rady č. 1386/2013/EÚ).

3.1.1 Faktor globálneho otepľovania

Globálnym otepľovaním, teda zvýšením priemernej teploty oceánov a atmosféry celej planéty sa zaoberala Európska rada v Paríži 12. 12. 2015, kde svet prijal vôbec prvú globálnu a právne záväznú dohodu o klíme s cieľom udržať globálne oteplenie výrazne pod 2 °C a pokračovať v úsilí o jeho obmedzenie na 1,5 °C. Vzťahuje sa na obdobie po roku 2020. Európska rada uznáva, že zmena klímy má priamy aj nepriamy vplyv na medzinárodnú bezpečnosť a stabilitu a vplýva najmä na tých, ktorí sú v nestabilnej a zraniteľnej situácii, čo prispieva k strate živobytia, posilneniu environmentálnych tlakov a rizika katastrof, spôsobuje nútené vysídľovanie ľudí a zvyšuje hrozbu sociálnych a politických nepokojov (Parížska dohoda o zmene klímy). Každý človek na Zemi môže prispieť k spomaleniu klimatickej zmeny najmä racionálnym správaním v spotrebe a v životnom štýle. Ide aj o používanie takých tovarov a služieb, pri ktorých je nízka emisia skleníkových plynov do atmosféry (napríklad ovocie a zelenina z najbližšieho okolia), tovarov vysokej kvality s dlhou životnosťou, moderných spotrebičov a dopravných prostriedkov s nízkou spotrebou energie.

3.1.2 Faktor znečisťovania ovzdušia

Znečistené ovzdušie spôsobuje poškodzovanie zdravia ľudí, najmä alergické ochorenia, astmu, choroby horných dýchacích ciest, zápaly očných spojiviek, kožné ochorenia, ale aj psychické problémy. Spôsobuje tiež kyslé dažde, skleníkový efekt – otepľovanie klímy, zväčšovanie ozónovej diery a iné nepriaznivé vplyvy (Seko, a kol., 1998). Aj Európska únia má záujem na zlepšení ovzdušia, preto dňa 18. decembra 2013 vydala oznámenie o programe *Čisté ovzdušie pre Európu*. Táto nová stratégia má za cieľ riešiť dôvody rozsiahleho porušovania daných predpisov v tejto oblasti. Harmonogramy znižovania emisií sú úplne konzistentné s novým rámcom pre klimatickú a energetickú politiku do roku 2030 (Oznámenie komisie Európskeho parlamentu a rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov o programe *Čisté ovzdušie pre Európu*). Každý človek môže prispieť k zníženiu negatívneho vplyvu na ovzdušie a to opatreniami veľmi jednoduchými ako napr. vyhnúť sa používaniu áut na malé vzdialenosti, a naopak, častejšie používanie verejnej dopravy, využívanie a nákup nízkoemisných motorov, kupovanie výrobkov z recyklovateľných materiálov a i.

3.1.3 Faktor znečisťovania vôd

Znečistenie vôd patrí taktiež ku globálnym problémom. Voda je nenahraditeľná zložka životného prostredia. Najväčším používateľom vody, a zároveň aj najväčším jej znečisťovateľom, je človek. Zdroje znečistenia pochádzajú z priemyselnej a poľnohospodárskej výroby, z ľudských sídiel (tuhý a kvapalný odpad), z dopravy (exhaláty, ropné produkty) a turizmu (Tolmáči a kol., 1999, s. 39). Vodné zdroje sú nevyhnutnou podmienkou pre ekonomický, sociálny a kultúrny rozvoj ľudskej spoločnosti. Hlavné vodné zdroje sú sladké povrchové a podzemné vody na súši, ktoré však tvoria iba 2,5% z celkových zásob vôd na Zemi. Dňa 22. decembra 2000 vstúpila do platnosti Smernica 2000/60/EC Európskeho parlamentu a Rady EÚ, nazývaná Rámcová smernica o vode (RSV). Nová smernica poskytuje rámec pre vodohospodársku politiku EÚ. Nový prístup k ochrane vôd umožňuje vytvoriť jednotný systém hodnotenia vôd v rámci krajín EÚ, prinášajúci spoľahlivé a porovnateľné výsledky o stave vodných zdrojov v ktoromkoľvek regióne Európy, ako aj rovnaký postup pri určovaní cieľov a realizácii nevyhnutných opatrení na ochranu a zlepšenie stavu vôd (Smernica 2000/60/ES Európskeho parlamentu a Rady). Dňa 5. decembra. 2017 bol prijatý dokument dopĺňajúci RSV – Spoločná stratégia implementácie rámcovej smernice o vode a smernice o povodniach. Každý človek na Zemi môže prispieť k minimalizácii spotreby vody jednoduchými návykmi a činnosťami (Pružincová, 2018), k čomu sa musí viesť aj mládež. Napr. uprednostniť krátke sprchovanie pred kúpaním, kúpou šetrného splachovacieho zariadenia, opravou kvapkajúcich kohútikov. Jednotlivec môže prispieť k zníženiu znečistenia vody napr. kúpou takých výrobkov, ktoré nezaťažujú životné prostredie, tým, že nevylije tekuté odpady do výlevky, nevyhadzuje odpady priamo do potokov či riek a pod.

3.1.4 Ochrana životného prostredia pomocou preventívneho výchovného pôsobenia

Výchovou v rodine možno rozvíjať vzťah k prírode spolu so vzťahom k sebe samému a vzťahom k spoločnosti, ľuďom a rodine. Pozitívny príklad rodičov založený na poznávaní prírody, odhaľovaní jej perspektív majú viesť deti k pozitívnemu vzťahu k prírode. Rodičia súčasne chránia svoje dieťa pred vandalizmom, neúctivosťou, ponúkajú mu návod na nenútený relax, formujú v dieťati prirodzený rešpekt ku všetkému živému, určitú pokoru voči prírode. Ak sa deti od mala pohybujú v prírode, nadobúdajú pozitívne povedomie o environmentálnych požiadavkách (Bilčík, et al., 2023). Navyše, majú kladný vzťah k pobytu v prírode, čím sú chránené voči vzniku závislosti na televízii, počítači, mobile a iných digitálnych technológiách. Ak sa k týmto aktivitám pridajú rodičia, môže mať budúca generácia kvalitné vedomostné

základy o pozitívnom a negatívnom dopade svojich krokov na budúcnosť Zeme a navyše sa posilňuje spolupatričnosť rodiny prostredníctvom spoločných zážitkov a spoločne stráveného času.

Organizácia, ktorá ponúka pomoc rodičom pri výchove ich detí v prírode, je *skauting*. Rodičia, ktorí podporia svoje dieťa v členstve v takejto organizácii, ho vlastne chránia pred zlou partiou či vznikom nežiaducich závislostí. Skauting je výchovné hnutie mládeže zamerané na celkový rozvoj osobnosti mladého človeka. Medzi základné body výchovnej činnosti tejto organizácie patrí aktívny pobyt v prírode, turistika, táborenie, ochrana prírody. Skauting využíva zmysel mladých ľudí pre česťnosť a priateľstvo (Tamášová, 2000, Kulhavý, 2006).

3.2. Faktor - civilizačné choroby a ochrana pred nimi

Za civilizačné choroby sa podľa Bršiaka (2012, s. 6-7) dajú označiť tie, ktoré sa v ľudskej populácii veľmi rozšírili a stávajú sa častou príčinou úmrtí. Globálnym problémom sa stávajú preto, že sa vyskytujú čoraz častejšie. Medzi civilizačné choroby sa radia obezita, cukrovka, hypertenzia, arteroskleróza a cholesterol, stres, srdcový infarkt, rakovina, prenosné infekčné ochorenia, choroby z drogovej závislosti a i. Sú spôsobené a ovplyvnené civilizačnými faktormi ako napr. stravou, dedičnými faktormi, životným štýlom a životosprávou, stresmi. Devastácia prírodného prostredia je ďalší negatívny faktor pôsobiaci na zdravie ľudí.

Ochranná funkcia rodiny a školy spočíva v ochrane zdravia detí prostredníctvom správnych stravovacích návykov, vedením k zdravej životospráve, správne pitnému režimu, k pestovaniu niektorého druhu športu, dodržiavaním pravidelných lekárskeho prehliadok a pod. Ako uvádza Novák, nesporné dôležité je ukázať deťom zvládnutie stresových situácií, napr. pomocou pozitívneho myslenia, naučiť sa hovoriť „nie“, prijať skutočnosti, ktoré sa nedajú zmeniť a pod. Stres je totižto spúšťačom viacerých chorôb uvádza Novák (2004, s. 15, in Pružincová, 2018). Súčasťou ochrany zdravia detí je „výchova k starostlivosti o svoje zdravie, rozvíjanie zodpovedného prístupu k svojmu zdraviu, uvedomenie si významu svojho zdravia, pestovanie striedmosti a pod.“ (Novák, 2004, s. 53). Vytváraním správnych vedomostí, zručností, návykov a postojov v otázkach ochrany a upevňovania zdravia podporujú rodičia svoje deti tak, aby sa dokázali správne rozhodovať v situáciách, ktoré ovplyvňujú ich zdravie.

3.3 Migrácia verzus ochranné a bezpečné rodinné a školské prostredie

Migrácia ako komplexný jav, zahŕňa množstvo udalostí, veľa účastníkov a motivácií, ktoré sa navyše môžu meniť v čase, priestore a kultúrnom kontexte. Migrácia znamená pre človeka – migranta, komplex zmien, ktoré „významne dopadajú na jeho osobnosť a identitu.“ uvádzajú Tamášová a Krásna (2018, s. 115). Pre domáce obyvateľstvo sú neraz zdrojom napätia a obáv rôzneho druhu. Podľa Divinského: „Migrácia je nevyhnutná pre rast a rozvoj, hrá kľúčovú rolu vo vývoji spoločnosti. Zahraničná, medzinárodná migrácia sa zároveň považuje za jednu z fundamentálnych civilizačných výziev 21. storočia, pretože má závažné ekonomické, sociálne, populačné, kultúrne, politické, bezpečnostné, environmentálne a iné dopady.“ (Divinský, 2007, s. 6) Môžeme konštatovať, že migrácia je javom súčasnosti a je potrebné vziať ho na vedomie. Existujú však vážne pochybnosti, či slovenská migračná politika unesie tlak tisícok migrantov a odídencov, potrebu integrovať ich do našej spoločnosti alebo hospodárske požiadavky Európy, ktorá sa nachádza v demografickom poklese (Európska migračná agenda).

Po vypuknutí migračnej krízy v roku 2015 sa integrácia migrantov, ako súčasť riešenia problémov globálneho sveta, stala dôležitou súčasťou mnohých iniciatív Európskej únie, napr. z 13. 05. 2015 vyšla *Európska migračná agenda*, ktorou rieši ochranu zdravia a života migrantov pri ceste do Európy. Európsky parlament a Európska rada tento plán podporili a aj členské štáty sa zaviazali prijať konkrétne kroky, predovšetkým aby sa zabránilo ďalším stratám na životoch. V snahe zastaviť ľudské utrpenie, ktoré spôsobujú nielen živly (napr. riziko plavby cez more, nevhodné množstvo prepravovaných osôb, zlé zaobchádzanie apod.) ale aj vykorisťovatelia (prevádzkači) migrantov, musí sa využiť globálna úloha EÚ a *chopiť sa širokej škály nástrojov na riešenie hlavných príčin migrácie*. Európa by mala naďalej byť bezpečným útočiskom pre tých, ktorých prenasledujú, ako aj atraktívnou destináciou pre talentovaných a podnikavých študentov, výskumníkov a pracovníkov (Európska migračná agenda). Jedným z najčastejších argumentov proti prijímaniu migrantov v európskych krajinách, je podľa Kriglerovej et al. (2009) strach z ohrozenia vlastnej kultúry, ktorú majoritná spoločnosť vníma ako niečo nemenné a stabilné. Avšak, akákoľvek kultúra vzniká práve vzájomným stretávaním a ovplyvňovaním rôznych kultúr (systémov hodnôt, noriem, vier a presvedčení). Mnohé krajiny (napr. USA, Kanada, Austrália) zakladajú svoju spoločnú identitu práve na mnohorakosti kultúr a rôzne kultúry občanov považujú za svoje kultúrne dedičstvo. Domnievame sa, že v čoraz globalizovanejšom a etnicky rozmanitejšom svete je nemožné uzatvárať krajiny do národných štátov, ktoré reprezentujú len istý typ kultúry.

► *Migranti a ich kultúra v novom priestore.* V rámci jednej krajiny majú rôzni migranti rôzne stratégie integrácie a rôzny dôraz kladú na svoju pôvodnú identitu a kultúru, z ktorej prichádzajú. To je spôsobené množstvom faktorov. Jedným z významných faktorov je dôvod migrácie. Tí, ktorí prichádzajú výlučne za prácou, bez rodiny a na krátky čas, budú pravdepodobne uchovávaní svojej identity a kultúry venovať menší dôraz ako tí, ktorí sa tu snažia usadiť na dlhé obdobie a prichádzajú s celou rodinou. Nepochybne dôležitým činiteľom je aj vzťah migrantov ku krajine pôvodu alebo kultúre, z ktorej pochádzajú. Politicky prenasledovaní migranti a ďalší utečenci nemusia pociťovať silný vzťah k pôvodnej krajine a budú sa snažiť čím skôr usadiť v podmienkach, do ktorých prišli.

► *Migranti a ich náboženstvo v novom priestore*

Ukazuje sa, že najmä v prípade náboženskej príslušnosti je potreba uznania a akceptácie odlišností najsilnejšia. Nejde pritom len o rešpektovanie slobody vierovyznania, ale aj uplatňovania iných vzorov správania, ktoré sa viažu na vyznávanie daného náboženstva. Predovšetkým v prípade moslimov, pre ktorých je praktizovanie náboženstva (a s tým súvisiacich ďalších spôsobov správania – ako napríklad nosenia hidžábu, pravidiel stravovania, a pod.) súčasťou každodenného života v ich rodinnom prostredí, ktorým nenarúšajú zvyky majoritného obyvateľstva.

► *Migranti a otázka bezpečného a ochranného rodinného prostredia*

Aspekty zmien v kontexte bezpečného a ochranného prostredia rodiny na základe skutočností migrácie znamená, že cudzinci sú neraz vnímaní domácim obyvateľstvom ako bezpečnostné alebo zdravotné riziko, resp. aj ako ekonomická záťaž, či ako subjekt ohrozujúci trh práce a pracovné príležitosti. Aj využívanie cudzincov ako lacnej pracovnej sily a s tým spojené porušovanie zákonov býva určitým zdrojom napätia medzi majoritnou spoločnosťou a cudzincami. Divinský (2007) uvádza, že majoritné obyvateľstvo je a bude čoraz častejšie v osobnom aj verejnom živote vystavené rôznym kultúrnym vplyvom a v čoraz väčšej miere sa bude dostávať do kontaktu s príslušníkmi iných národov. Preto je potrebné, aby bolo na tieto výzvy pripravené a aby bolo schopné rešpektovať nové kultúry vo svojom okolí. Rodičia si istotne uvedomujú aj hrozby migrácie vo vzťahu k svojim rodinám, ako napr. riziko vzniku konfliktov a tým zníženú bezpečnosť, neistotu, politickú nestabilitu, alebo stratu jedinečnosti pod vplyvom miešania kultúr. Ako najväčšiu hrozbu je v SR vnímané potencionálne násilie a osobná bezpečnosť. Úlohou rodiny a školy je pomôcť dospievajúcim deťom poznať a zorientovať sa v takýchto situáciách. Od detstva v nich rozvíjať charakterové vlastnosti

a životné postoje ako sú napr. tolerancia, empatia, úcta, rešpekt, komunikatívnosť, asertívnosť, ktoré poukazujú na tolerantného, ale súčasne primerane hrdého a sebavedomého človeka.

3.4 Terorizmus verzus ochranné a bezpečné rodinné a školské prostredie

Terorizmus využíva rôzne formy násilia na uskutočnenie politických cieľov štátu či rôznych skupín. V prípade teroristického násilia sa využívajú vraždy, hrozby, či zastrašenia v súlade s cieľmi teroristov. Samson uvádza nasledovnú definíciu terorizmu: „Terorizmus je nezákonné použitie sily alebo násilia proti osobám alebo majetku s cieľom zastrašiť alebo prinútiť k ústupkom vládu, civilné obyvateľstvo alebo jeho časť pri sledovaní politických alebo sociálnych cieľov.“ (Samson, 2003, s. 19-20). Podstata tohto fenoménu nespočíva v sile, ale v násilí, pričom motívy sú na druhom alebo treťom mieste. Jeho príčinou je rôzne motivovaný fanatizmus. V roku 2005 prijala Rada EÚ *Stratégiu na boj proti terorizmu* s cieľom bojovať proti terorizmu v celosvetovom meradle a zvýšiť bezpečnosť Európy. Stratégia sa zameriava na štyri piliere, a to: *prevenciu, ochranu, stíhanie a reakciu*, to značí pripraviť sa na následky teroristického útoku a zvládnuť a minimalizovať ich. V nadväznosti na *Stratégiu (2005)* vydala EK dňa 2. 2. 2016 oznámenie o akčnom pláne na posilnenie boja proti financovaniu terorizmu. Úlohou rodiny je zabezpečiť fyzickú, psychickú a emocionálnu bezpečnosť všetkých svojich členov. V rodinnom prostredí je možné zo štyroch pilierov, na ktoré sa zameriava Rada EÚ, aplikovať prevenciu a ochranu. K preventívnym opatreniam, ktoré môžu rodičia v rámci rodiny a učitelia v rámci školy poskytnúť deťom, je ukázať im, že vedia oddeliť strach od reálneho nebezpečenstva a nebudú ustupovať strachu, pretože teroristi chcú vyvolať strach (Klavec, 2014). Rodičia môžu kontrolovať objektivnosť informácií, ktoré adolescenti prijímajú, aby nedošlo k panickému strachu zo spoločenských udalostí alebo z cudzích ľudí a zvýšiť svoju bdelosť voči situáciám, ktoré môžu byť podozrivé, a ktoré by mali byť oznámené polícii a úradom.

Najlepšou prevenciou v tomto prípade je komunikácia, viesť otvorený dialóg o racionálnom postoji voči takýmto javom. Teoreticky si zistiť ako sa správať v kritickej situácii a doma, či v škole si o tom v pokoji pohovoriť (Jangl - Kavický, 2015, s. 214). Úlohou rodiny je naučiť svoje dieťa byť obozretným a všímavým voči okoliu. Rodičia by mali vedieť s kým trávi ich dieťa voľný čas, mali by poznať kamarátov svojho dieťaťa, aby vedeli kto a ako vplýva na ich dieťa. A aj takto predchádzať možnému riziku, že mladý človek sa stane sympatizantom nejakých extrémistických skupín v snahe zviditeľniť sa, alebo v naivnej túžbe zmeniť svet. Úlohou rodiny,

okrem iného, je „položiť dostatočné základy imunizácie dieťaťa voči nežiaducim činnostiam najmä vytváraním autoregulačných mechanizmov.“ (Tamášová, 2007, s. 50).

4 Vybrané druhy závislostí verzus ochranné a bezpečné rodinné a školské prostredie

Rôzne druhy závislostí postihujú hlavne deti a mládež vzhľadom k tomu, akým vývinovým obdobím práve prechádzajú. Základom riešenia tohto problému je správna výchova ako výsledok spolupráce viacerých základných činiteľov, v ktorých majú prioritu rodina a škola. Podľa Nešpora je závislosť v medicíne podľa definície Svetovej zdravotníckej organizácie choroba (teda nie len prejav slabého charakteru či vôle), definovaná ako duševný, prípadne aj telesný stav, ktorý je charakterizovaný prítomnosťou naliehavej túžby opakovane a periodicky privádzať do tela príslušnú látku. V psychológii je definícia rozšírená aj o túžbu a potrebu po istých formách správania. Závislosť je nekontrolované nutkanie opakovať svoje správanie bez ohľadu na jeho dôsledky (Nešpor, 2000, s. 53). Podľa Kolibáša a Novotného sa závislosti delia podľa predmetu závislosti na dve hlavné skupiny - drogové závislosti a návykové konanie t.j. závislosti na určitých činnostiach (2007, s. 28).

4.1 Závislosť na internete, mobile, virtuálnom svete a iných digitálnych technológiách

Rozsah aj miera nežiaducich javov medzi deťmi a mládežou sa priebežne mení. Výskyt niektorých javov klesá, niektorých stúpa. Objavujú sa nové nežiaduce javy, ktoré sú spojené s tým, že sa veľa skutočností a činností presúva z reálneho sveta do virtuálneho. Ten poskytuje príležitosti na nadväzovanie kontaktov, ktoré môžu byť často veľmi rizikové s vážnymi dôsledkami sociálno - patologického charakteru. Patrí k nim predovšetkým Facebook, Messenger, Snapchat, Skype, Instagram, Twitter, YouTube Tik-Tok, ai. Na sociálnych sieťach sa účastníci pohybujú vo virtuálnom svete, kde platia iné pravidlá než v reálnom svete. S javmi, ktoré sa týkajú sociálnych sietí sa spájajú ďalšie, napríklad kyberstalking (prenasledovanie, vyhrážky, vydieranie), kyberšikanovanie - cyber bullying, kde úskalím je anonymita, agresorov môže byť aj viac (Peker – Kasikci, 2022), kybergrooming (vyvolávanie pocitu dôvery prostredníctvom falošnej identity, dohodnutie schôdzky a často následné sexuálne zneužitie), sexting (zasielanie správ, fotiek so sexuálnym obsahom), happy slaping - agresor si vyberie obeť, fyzicky ju napadne a záznam či fotografiu potom umiestni na internet, ai (Kraus - Bělík, 2016).

Práve vo vekovej kategórii, na ktorú sa zameriavame v štúdii, nájdeme najčastejších užívateľov internetu. Blinka et al.(2015, s. 94) ako dôvod uvádza, že súčasní dospievajúci sú internetovou generáciou, u ktorej sa kyberpriestor stal súčasťou každodenného života. Internet sa v tomto období môže stať spoľahlivým a vždy prístupným prostriedkom na zvládanie emočnej precitlivenosti a lability. Dospievajúci na to využívajú celé spektrum aktivít na internete – od sledovania videí cez bežné čítanie, návštevy čítaných miestností, sociálne siete či hranie online hier, atď. Digitálne technológie sa sa čoraz v nižšom veku aplikujú do života detí (Gužíková, et al. , 2022). Taktiež, neúspešné adaptovanie sa na strednú, či vysokú školu, nástup do zamestnania, či akákoľvek zmena v živote môžu priniesť nekontrolované používanie internetu ako kompenzáciu týchto prevratov.

4.2 Závislosť na alkohole, cigaretách a iných drogách

Medzi najčastejšie drogové závislosti patrí alkoholizmus, tabakizmus, kofeinizmus, drogová závislosť opiátového, kokaínového, kanabisového, amfetamínového a halucinogénneho typu, závislosť na liečivách s centrálne tlmivým účinkom. Závislosť na automatoch a iných hazardných hrách – gamblérstvo, patologické hráčstvo sú taktiež zaradené medzi sociálnu patológiu a postihujú už aj stredoškolskú mládež. Návykové konanie je rôznorodá, opakovaná činnosť, ktorá rozvracia vnútorný svet človeka, vyraduje ho z bežného osobného, rodinného, pracovného života a ničí vzťahy. Rada Európskej únie prijala v roku 2012 *Protidrogovú stratégiu EÚ na obdobie 2013 – 2020*. Tento materiál tvorí všeobecný politický rámec a určuje hlavné priority protidrogovej politiky EÚ. Cieľom stratégie je prispieť k zníženiu dopytu po drogách a ich ponuky v rámci EÚ. Má tiež prispieť k zníženiu zdravotných a sociálnych rizík a škôd spôsobených drogami, a to prostredníctvom strategického prístupu, ktorý podporuje a dopĺňa národné politiky, poskytuje rámec pre koordinovanú a spoločnú činnosť a tvorí základ a politický rámec vonkajšej spolupráce EÚ v tejto oblasti (Protidrogová stratégia EÚ na obdobie 2013 – 2030).

Rodičia majú vďaka neustálemu kontaktu s deťmi schopnosť ovplyvniť ich správanie, vývoj ich osobnosti a ich postoje voči sebe aj okoliu. Aj v prípade závislostí platí, že prevencia je jednoduchšia ako liečba. Úloha rodičov, vzťahy medzi súrodencami a vplyv príbuzenstva tvoria základný predpoklad úspešnej primárnej prevencie závislostí (Pružincová, 2018).

4.3 Prevencia voči vzniku závislosti u stredoškolákov

Pozitívny faktor a determinant rodinného prostredia, ktoré jednoznačne znižuje riziko závislosti u stredoškolákov je *prevencia*, vlastne ochrana pred takýmito rizikovými faktormi. Primárna prevencia zahŕňa všetky aktivity podporujúce zdravý životný štýl bez priamej súvislosti na predmet závislosti. Ide o aktivity blízke danej vekovej skupine, ktoré by sa konali aj vtedy, keby problém so závislosťou neexistoval. Sú to činnosti, ktoré všeobecne pomáhajú znižovať riziko vzniku a rozvoja sociálno-patologických javov a zameriavajú sa na ochranné faktory vzniku závislosti. Patria sem záujmové krúžky, športové aktivity, aktívny voľný čas a pod. (Brnula - Slobodová, 2015, Nagy – Kerpel-Fronius, 2024). Špecifická primárna prevencia ponúka programy zamerané špecificky na konkrétnu formu sociálno-patologického správania, kde je potrebné oboznámiť sa so stratégiami a taktikami, ako vedieť žiť v spoločnosti ohrozenej drogou, alebo inou závislou činnosťou, globálnymi ohrozeniami a pritom sa im vyhnúť, a nacvičiť si reakcie. Ide o nácvik správania s výrazným vplyvom na životný štýl. A súčasne ponúknuť čo najviac spôsobov, ako dosiahnuť životné uspokojenie a zvládať náročné životné situácie.

Záver

Vytvárať bezpečné a ochranné rodinné a školské prostredie pre stredoškoláka má v každej dobe svoje osobitosti. Tie súčasné spočívajú v nebezpečenstvách globálneho charakteru ako sú napr. zhoršujúce sa životné prostredie a katastrofy s tým späté, rôzne druhy závislostí, prítomnosť civilizačných chorôb, migrácia obyvateľstva a s tým spojené problémy (napr. extrémizmus, terorizmus, nacionalizmus, xenofóbia a i.). Úlohou rodiny a školy je zvládnuť a prekonať tieto výzvy pomocou aspektov, ktoré pozitívne vplývajú na vytváranie ochranného a bezpečného rodinného a školského prostredia. V rámci úspešnej prevencie výchovného pôsobenia rodičov a učiteľov ide o nácvik odmietania návykových látok, o schopnosť odolávať manipulácii, tlaku, o rozvoj komunikačných a asertívnych zručností, o schopnosť rozlišovať ohrozenie a zaujať stanovisko tak, aby nedošlo k problému a ohrozeniu na živote, o nácvik zvyšovania sebavedomia, zvládanie úzkosti a stresu a riešenie konfliktov. Zaujímavým spôsobom prevencie sa javí možnosť ponúknuť dospelým „pozitívne modely, s ktorými sa môžu stotožniť.“ Ako vhodní sa javia rovesníci, ktorí žijú zdravo, ale aj rodičia, starí rodičia, či príbuzní. Jednoznačne najlepšia prevencia je dobrá, funkčná rodina, uvádza Tamášová (2008, s. 16). V rodine, kde sú jasné pravidlá týkajúce sa výchovy dieťaťa, primeraná starostlivosť,

dostatok času na výchovu dieťaťa, najmä v ranom detstve, to sú podnety, ktoré efektívne prispievajú k základnej prevencii akýchkoľvek negatívnych prejavov a tieto podnety slúžia k vytváraniu bezpečného a ochranného prostredia rodiny a školy. Ak majú rodičia zároveň primerané a jasné očakávania od dieťaťa, dieťa je rešpektované, v rodine vládne slušné správanie a rodina vie zvládať stres, tak je vytvorený korektný základ do života. Aktívny životný štýl, ako súčasť správania súvisiaceho so zdravím, podporuje optimálny rast a zdravie v období adolescence a má dosah na ďalšie aktivity (Hudecová-Brozmanová, a kol., 2009, s. 37). Rodičia a učitelia by mali stavať na vzájomnom pochopení, akceptácii názorov detí - žiakov, ich podpore, na rozprávaní sa o ich problémoch, voliť k nim citlivý a láskavý prístup, aby dospievajúci človek cítil, že je v rodine ako aj v škole rešpektovaný.

Résumé : L'étude théorique est consacrée à la jeunesse des écoles secondaires, en mettant l'accent sur leur perception de la fonction de sécurité et de protection de la famille et de l'environnement familial. Au cours de leurs études secondaires, les jeunes sont soumis à diverses situations, souvent tumultueuses, causées à la fois par les stades de l'évolution de leur adolescence et par les relations au sein de la famille, liés aux fonctions individuelles de la famille, qui incluent la fonction de sécurité et de protection de la famille. Les parents représentent un pilier important du soutien social de l'enfant à l'adolescence, le mode de communication entre l'adulte et l'adolescent étant important. Sur la base d'une analyse théorique, les auteurs traitent les facteurs mondiaux actuels susceptibles de mettre en danger la jeunesse et son avenir. Parmi les menaces susceptibles de mettre en danger non seulement un élève du secondaire ou une génération entière d'élèves du secondaire, mais toutes les générations suivantes de personnes vivant sur la planète Terre, comptent principalement: *la dégradation de l'environnement et les catastrophes y associées, la présence de maladies de civilisation, la migration des populations et les problèmes connexes (par exemple extrémisme, terrorisme, nationalisme, xénophobie), différentes dépendances et autres.*

Článok je súčasťou výstupu riešeného projektu IGP č. 3/2021-M, „Manažérske kompetencie a inovácie vo vzdelávaní v dobe post-COVID-19“(Managerial competencies and innovations in education in post-COVID-19).

Literatúra:

- Bilčík, A., Bilčíková, J., Lajčin, D., & Barnová, S. (2023). Information and material support to environmental education in Slovakia in the times of crisis. *Acta Educationis Generalis*, 13(3), 29–41. <https://doi.org/10.2478/atd-2023-0020>
- Blinka, L., et al. (2015). *Online závislosti*. Praha: Grada Publishing.
- Brnula, P., & Slobodová, L. (2015). Migranti, fakty a mýty. In *Sociálna prevencia - Nežiaduce sociálne a sociálno-patologické javy* (pp. 8–9). Bratislava: NOC. <https://www.nocka.sk/uploads/85/77/8577887e9e0bde74be70f2a6f057cbad/socialna-prevencia-02-2015-web.pdf>
- Bršiak, V. (2012). *Cesty ku zdraviu*. Žilina: GEORG.
- Divinský, B. (2007). *Zahraničná migrácia v Slovenskej republike: Vývojové trendy od roku 2000*. Bratislava: Výskumné centrum Slovenskej spoločnosti pre zahraničnú politiku.
- Fortis, E. (2018). Manager's personality and their professional career. *Acta Educationis Generalis*, 8(3). <https://doi.org/10.2478/atd-2019-0002>
- Groščíková, S. (2016). *Teória a metodika záujmovej činnosti a záujmového vzdelávania*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta.
- Gužíková, Ž., Chicevič, S., Kostrub, D., & Brychová, S. (2022). Digital technologies and their application in a child's life. *Acta Educationis Generalis*, 1(12), 23–40. <https://doi.org/10.2478/atd-2022-0002>
- Hudecová, A., Brozmanová, A., et al. (2009). *Sociálna práca s rodinou*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela a OZ Pedagóg.
- Jjangl, Š., & Kavický, V. (2015). *Terorizmus: hrozba doby*. Bratislava: Citadella.
- Klavec, J. (2014). *Terorizmus ako globálna hrozba*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta sociálnych vied.
- Kolibáš, E., & Novotný, V. (2007). *Alkohol, drogy, závislosti: Psychické poruchy spojené s užívaním návykových látok*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Krajčová, N., & Pasternáková, L. (2009). *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí* (1st ed.). Prešov: PU.
- Kraus, B., & Bělík, V. (2016). Nové nežiaduce javy a problémy prevencie. *Sociálna prevencia*, 1, 7–8. <https://nocka.sk/uploads/d4/09/d409a1cc18b21b4b154960a7cf5115f8/sp-2018-1-web.pdf>

- Kriglerová-Gallová, E., Kadlečíková, J., & Lajčáková, J. (2009). *Migranti – nový pohľad na staré problémy*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry. https://cvek.sk/wp-content/uploads/2015/11/CVEK_migranti_final.pdf
- Kulhavý, V. (2006). *Skauting - výchova v prírode, výchova k prírode*. In *Životné prostredie*, 40(1), 49–50. http://147.213.211.222/sites/default/files/2006_1_049_050_kulhavy.pdf
- Kunák, S. (2007). *Vybrané možnosti primárnej prevencie negatívnych vplyvov na deti a mládež*. Bratislava: Iris.
- Márkus, E., & Györgyi, Z. (2016). 3. Pillar II: Non-formal learning. In T. Kozma (Ed.), *Learning regions in Hungary: From theory to reality* (pp. 57–71). Brno: Tribun EU.
- Nagy, A., & Kerpel-Fronius, B. (2024). The field of free time as tertiary agency of socialization. *Acta Educationis Generalis*, 1(14), 40–61. <https://doi.org/10.2478/atd-2024-0003>
- Nešpor, K. (2000). *Návykové chování a závislost*. Praha: Portál.
- Novák, T. (2004). *Jak bojovat se stresem*. Praha: Grada Publishing.
- Peker, A., & Kasikci, F. (2022). Do positivity and sensitivity to cyber-bullying decrease cyber-bullying? *Acta Educationis Generalis*, 12(2), 90–111. <https://doi.org/10.2478/atd-2022-0016>
- Pružincová, A. (2018). *Rodina ako ochranné a bezpečné prostredie pre stredoškolskú mládež - nové, celosvetové vízie súčasnej doby* [DP]. Dubnica n/V: Vysoká škola DTI.
- Samson, I. (2003). *Medzinárodný terorizmus: Implikácie pre Slovensko*. Bratislava: Výskumné centrum Slovenskej spoločnosti pre zahraničnú politiku.
- Seko, L., et al. (1998). *Geografia pre 4. ročník gymnázií*. Bratislava: SPN.
- Simočková, V. (2015). *Základy psychológie pre zdravotnícke odbory*. Ružomberok: VERBUM.
- Tamášová, V. (2005). *Generačná kontinuita a história organizácií mladých na Slovensku*. Bratislava: Lingos.
- Tamášová, V. (2007). *Teória a prax rodinnej edukácie*. Ivanka pri Dunaji: Axima.
- Tamášová, V. (2008). *Rodina a škola ako kriminogénny faktor*. Bratislava: Lingos.
- Tamášová, V., & Krásna, S. (2018). Migranti – aktuálna téma, jej príčiny a dopady. In D. Lančarič (Ed.), *Jazykovedné, literárnoviedné a didaktické kolokvium 48* (pp. 114–129). Bratislava: Z-F LINGUA. ISBN 978-80-8177-047-0.
- Tolmáči, L., et al. (1999). *Zemepis 9*. Bratislava: Poľana.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie (dětství a dospívání)*. Praha: UK.
- Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine, úplné znenie.

Články z internetu

Európsky hospodársky a sociálny výbor. (2011). *Úloha rodinnej politiky v procese demografických zmien v záujme podpory výmeny osvedčených postupov medzi členskými štátmi (prieskumné stanovisko)*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:218:0007:01:SK:HTML>

Boj EU proti terorizmu. *Consilium*. (2025, January 5). Retrieved from <http://www.consilium.europa.eu/sk/policies/fight-against-terrorism/>

Akčný plán EÚ na boj proti drogám na obdobie rokov 2013 – 2020. (2025, January 2). *Rozhodnutie Európskeho parlamentu a Rady č. 1386/2013/EÚ z 20. novembra 2013 o všeobecnom environmentálnom akčnom programe Únie do roku 2020 „Dobrá život v rámci možnosti našej planéty“*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/SK/TXT/?qid=1537120756129&uri=CELEX:32013D1386>

Európska rada. *Parížska dohoda o zmene klímy*. Retrieved from <http://www.consilium.europa.eu/sk/policies/climate-change/timeline/>

Eurostat. *Štatistika migrácie a migrujúceho obyvateľstva*. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/sk

Európska komisia. (2015, May 13). *Oznámenie Európskej komisie Európskemu parlamentu, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov o Európskej migračnej agende*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015DC0240&from=DE>

Smernica 2000/60/ES Európskeho parlamentu a Rady. (2000, October 23). *Smernica, ktorou sa stanovuje rámec pôsobnosti pre opatrenia spoločenstva v oblasti vodného hospodárstva*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=celex%3A32000L0060>

Smernica 2000/60/EC Európskeho parlamentu a Rady. *Spoločná stratégia implementácie rámcovej smernice o vode a smernice o povodniach: Nové úpravy fyzikálnych charakteristík útvarov povrchovej vody, zmeny hladiny podzemnej vody, alebo nové udržateľné rozvojové aktivity ľudstva*. Retrieved from https://www.minzp.sk/files/sekcia-vod/cis_guidance_article_4_7_final.pdf

Oznámenie komisie Európskeho parlamentu a rade o akčnom pláne na posilnenie boja proti financovaniu terorizmu. (2018, September 13). Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0050>

Oznámenie komisie Európskeho parlamentu a rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov o programe *Čisté ovzdušie pre Európu*. Retrieved from <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-18155-2013-INIT/sk/pdf>

Európska rada: Parížska dohoda o zmene klímy. Dostupné na:

Kontakt:

prof. PhDr. Viola Tamášová, CSc.

DTI University, Vysoká škola DTI

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

018 41 Dubnica nad Váhom, SK

e-mail: tamasova@dti.sk

AKO PODPORIŤ WELLBEING ŽIAKA A UČITEĽA VO VYUČOVANÍ

Katarína Tišťanová, SR

Anotácia: V súčasnom vzdelávacom systéme je rastúci dôraz kladený na podporu psychickej pohody a fyzického zdravia všetkých účastníkov vzdelávacieho procesu. Wellbeing je multidimenzionálny pojem, ktorý zahŕňa rôzne aspekty ako emocionálne, psychologické, fyzické, ale aj sociálne zdravie. Vyučovanie, ako základná zložka vzdelávacieho procesu, hrá kľúčovú úlohu v ovplyvňovaní wellbeingu žiakov aj učiteľov. Cieľom tohto príspevku je popísať spôsoby, ako podporovať wellbeing žiakov a učiteľov v školskom prostredí, pričom sa zameria na rôzne prístupy a stratégie, ktoré môžu byť efektívne na podporu ich pohody v každodennom edukačnom dianí.

Kľúčové slová: wellbeing, podpora wellbeingu, učiteľ, žiak

Wellbeing je stav, v ktorom môžeme v podporujúcom a podnetnom prostredí v komplexnosti rozvíjať svoj fyzický, kognitívny, emocionálny, sociálny a duchovný potenciál a žiť spolu s ostatnými plnohodnotný a spokojný život (Felcmanová, 2023, s. 4). Mnohé výskumy naznačujú, že psychická a emocionálna pohoda žiaka je kľúčová pre jeho školský úspech a celkový vývoj (Seligman, 2011, Deci, Ryan, 2000). Pojem „wellbeing“ u žiakov zahŕňa nielen ich schopnosť zvládať stres a výzvy, ale aj schopnosť prežívať radosť a naplnenie z učenia, pocit bezpečia, podpory a akceptácie v školskom prostredí. Ide o komplexný proces, ktorý ovplyvňuje všetky oblasti života žiaka, vrátane jeho vzťahov, emocionálnej stability, motivácie a učenia sa. Je potrebné zamyslieť sa čo ale pre niekoho znamená pocit pohody, wellbeingu? Vnímanie potrieb jednotlivcov môže a často bývá rozdielne. Iba vtedy keď budem v pohode a budem mať energiu, môžem podporovať ostatných a aj pre ostatných môžem vytvárať pocit pohody a blahobytia.

Teória pozitívnej psychológie (Seligman, 2011) a teória sebauplatňovania (Deci, Ryan, 2000) ponúkajú dôležité rámce pre pochopenie wellbeingu v edukačnom prostredí. Podľa týchto teórií existuje niekoľko faktorov, ktoré podporujú pohodu žiaka a učiteľa medzi ktoré patria:

- **Autonómia** – schopnosť robiť rozhodnutia a cítiť sa zodpovedný za svoje učenie,
- **Kompetencia** – pocit úspechu a schopnosti riešiť úlohy,

- **Sociálne väzby** – kvalitné vzťahy s učiteľmi a spolužiakmi, ktoré zabezpečujú pocit akceptácie a podpory.

Vzťah učiteľa a žiaka ako kľúč k wellbeingu

Vytváranie pozitívnych vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi je jedným z najdôležitejších faktorov ovplyvňujúcich wellbeing. Podľa výskumu Zinsa a kol. (2004) emocionálne pozitívne prostredie v triede, ktoré učiteľ vytvára, priamo ovplyvňuje motiváciu žiakov, ich schopnosť učiť sa a ich celkovú pohodu. Podporovanie vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi, ktoré sú založené na dôvere, rešpekte a vzájomnej úcte môže výrazne zlepšiť psychickú pohodu žiakov. Taktiež prístup učiteľa k žiakovi – či už je vnímaný ako podporujúci, empatický a spravodlivý, má vplyv na to, ako sa žiaci cítia a ako sa učia. Učitelia, ktorí sa zameriavajú na pozitívne posilnenie, povzbudzovanie a poskytovanie spätnej väzby, prispievajú k zlepšeniu psychického stavu žiakov (Hattie, Timperley, 2007).

Rovnako ako u žiakov, aj u učiteľov je dôležité venovať pozornosť ich wellbeingu. Učitelia čelia rôznym stresovým faktorom, ako sú nároky na prípravu vyučovacích hodín, riešenie konfliktov v triede, administratívna záťaž, tlak zo strany rodičov a školských inštitúcií. Tieto faktory môžu viesť k ich vyhoreniu, úzkosti a celkovej nespokojnosti s profesijným životom (Maslach, Leiter, 2008).

Stratégie na podporu wellbeingu žiakov v škole

Podpora wellbeingu žiakov vo vyučovaní môže zahŕňať rôzne pedagogické prístupy a aktivity, ktoré podporujú ich emocionálny, sociálny a kognitívny rozvoj. Vytvorenie triedy, ktorá je podporujúcim a zdravým miestom pre všetkých, je proces, ktorý si vyžaduje pravidelnú sebareflexiu, prispôsobovanie sa potrebám žiakov a tiež udržiavanie vlastnej pohody učiteľa. Na klímu triedy vpývajú rôzne faktory od zmyslupného Školského vzdelávacieho programu, od osobnosti informovaného pedagóga, ktorý správne optimalizuje vyučovanie, ktorá vie pracovať so svojimi emóciami a emóciami žiakov, cez vizuálne prostredie triedy, usporiadanie učebne (farby, materiály a pod.), či pravidlá stanovené v triede. K odporúčaniam, ktoré môže podniknúť každý učiteľ, aby podporil wellbeing v triede patria:

1. Vytvorte pozitívnu a podporujúcu atmosféru

Zamerajte sa na pozitívne posilnenie: Poskytovanie pozitívnej spätnej väzby žiakom a oceňovanie ich úsilia (nielen výsledkov) vytvára prostredie, kde sa žiaci cítia motivovaní a rešpektovaní. Takýto prístup pomáha aj vám ako učiteľovi, pretože budete mať väčšiu radosť z práce a vidíte pozitívne reakcie. Motivácia pozitívnym slovom je vždy účinnejšia ako hrozby či zastrasovanie žiakov.

Zabezpečte bezpečnosť: Podľa Emmerovej (2023, s. 7): „je aktuálnou úlohou školy vytváranie bezpečného prostredia na školách a zlepšovanie vzťahov v triedných kolektívoch, poskytovať žiakom pocit psychického bezpečia a istoty, eliminovať nežiadúce prejavy, vrátane rizikového a problémového správania žiakov“. Žiaci potrebujú cítiť, že ich trieda je bezpečným miestom na učenie, kde môžu slobodne vyjadrovať svoje myšlienky a pocity. Vytvorte pravidlá, ktoré podporujú rešpekt a inklúziu. Aj Siváková (2021, s. 12) pripomína, že: „každé dieťa sa musí najskôr naučiť, že v každej sociálnej skupine sa žije podľa určitých pravidiel, ktoré je potrebné zachovávať. Nech sú to pravidlá týkajúce sa vzájomného vzťahu medzi členmi skupiny, rozdelenia úloh, spôsobu práce, či využitia voľného času“. Pravidlá je vhodné sformulovať spolu so žiakmi triedy na začiatku školského vyučovania, no niektoré môžu pribúdať aj počas plynutia školského roka. Dôležité je ich precízne dodržiavania.

2. Budujte vzťahy so žiakmi

Komunikujte otvorene: Snažte sa vytvárať osobné spojenie s každým žiakom. Poznajte žiakov po mene, zaujímajte sa o ich záujmy a pocity, počúvajte ich problémy a ukážte im, že vám na nich záleží. Aj Bellová (2024, s.100) tvrdí, že je: „dôležité je, aby učitelia poznali a pozorovali svojich žiakov, identifikovali problémy a oboznámili sa s dostupnými možnosťami a efektívnymi stratégiami riešenia problémov a podpory žiadúceho správania žiakov“. Kvalitné vzťahy so žiakmi zlepšujú ich emocionálnu pohodu, čo následne pozitívne ovplyvňuje aj váš wellbeing. Vasičák Očenášová (2021) odporúča mnohé stratégie vyhradenia času žiakom na diskusiu o problémoch v triede, ktoré môžu priniesť dlhodobé benefity v podobe pozitívnych vzťahov. Podľa (Kol. autorov, 2023) je kvalitným materiálom budujúcim nielen sociálne kompetencie napr. jej metodika Ako viesť svoju triedu k férovosti. Ideálne pre proces spoznávania, rozvoj komunikácie a budovanie vzťahov sú aj rozličné hry a aktivity, ktorých veľké množstvo nájdeme v dostupnej literatúre (Evangelau, Fridrich, 2009, Klippert, 2013, Beermann, Schubach, Tornow, 2015).

Bud'te empatickí: Ukážte empatiu voči žiakom, ktorí môžu mať problémy. Týmto spôsobom sa žiaci cítia podporovaní a oceňovaní, čo vytvára zdravé emocionálne prostredie pre všetkých.

3. Zamerajte sa na emocionálnu a psychickú pohodu

Integrujte emocionálne vzdelávanie: Učte žiakov rozpoznávať a vyjadrovať svoje emócie. Programy, ktoré sa zaoberajú emocionálnou inteligenciou, mindfulness (vedomá pozornosť), alebo relaxačnými technikami môžu byť veľmi účinné pri znižovaní stresu v triede a zlepšení pohody.

Stres manažment: Ukážte žiakom, ako sa vyrovnávať so stresom prostredníctvom jednoduchých cvičení, ako sú dýchanie, mindfulness, alebo aj aktivity na posilnenie sebadôvery a optimizmu. Dnes na trhu nájdeme rôzne publikácie tohto charakteru napr. od Portmanovej (1999), Gruzewskiego (2023) a iné.

4. Dbajte na svoju vlastnú pohodu

Starajte sa o seba: Vaša pohoda ako učiteľa je kľúčová pre to, aby ste dokázali efektívne podporovať wellbeing žiakov. Dbajte na rovnováhu medzi prácou a osobným životom, oddychujte a zapájajte sa do aktivít, ktoré vás naplňujú. Učitelia, ktorí sa starajú o svoje duševné zdravie, majú lepšiu schopnosť vytvárať pozitívne prostredie v triede.

Príjmite podporu od kolegov a aj vy podporujte svojich kolegov: Vytvorte si sieť podpory medzi kolegami. Spoločné zdieľanie skúseností, riešenie problémov a organizovanie profesionálnych stretnutí môže znížiť stres a vytvoriť silnejšiu komunitu v rámci školy.

Nastavte si hranice: Učitelia sa často cítia vyčerpaní, keď sa neustále snažia vyhovieť všetkým potrebám. Dôležité je nastaviť si hranice a vedieť povedať „nie“, aby ste zabránili vyhoreniu.

5. Umožnite žiakom aktívnu účasť na vyučovaní

Podpora autonómie: Keď žiaci majú možnosť vyjadriť sa a rozhodovať o svojom učení (napríklad prostredníctvom projektov alebo výberu tém), cítia sa viac motivovaní a zapojení. Autonómia žiakov zvyšuje ich emocionálnu pohodu a motiváciu k učeniu.

Učte sa spoločne: Prispôsobte vyučovanie potrebám vašich žiakov, poskytujte im rôzne možnosti učenia sa a podporujte vzájomnú spoluprácu. Keď sa žiaci cítia ako súčasť tímu, ich pohoda sa zvyšuje.

6. Znižujte stres a vytvorte vyvážený učebný plán

Používajte rozumné tempo: Dbajte na to, aby tempo výučby nebolo príliš náročné. Dajte žiakom čas na pochopenie látky a nezabudnite na prestávky, ktoré im pomôžu zregenerovať sa a udržať si koncentráciu.

Diferencujte úlohy: Zabezpečte rovnováhu medzi náročnosťou a schopnosťami žiakov. Prispôbujte úlohy individuálnym potrebám žiakov. Snažte sa, aby úlohy boli výzvou, ale nie tak náročné, aby spôsobovali zbytočný stres.

7. Podporujte inklúziu a rovnaké príležitosti

Rešpektujte rozmanitosť: Vytvorte triedu, kde každý žiak, bez ohľadu na svoj pôvod, schopnosti alebo zázemie cíti, že je prijatý a cenený. Zohľadnenie rôznych potrieb žiakov v rámci výučby prispieva k vytvoreniu inkluzívneho prostredia, ktoré zlepšuje celkový wellbeing.

Zohľadnite rôzne štýly učenia: Poskytovanie rôznych prístupov a metód výučby (vizuálne, sluchové, kinestetické, aktivizujúce) umožňuje žiakom rozvíjať sa podľa vlastných silných stránok a cítiť sa úspešní.

Stratégie na podporu wellbeingu učiteľov v škole

Pre podporu wellbeingu učiteľa je nevyhnutné zohľadniť rôzne faktory, ktoré prispievajú k jeho fyzickému, psychickému a emocionálnemu zdraviu. Ako sme už vyššie spomínali učitelia zápasia taktiež s rôznymi stresovými faktormi v práci, od vysokej pracovnej záťaže až po vyrovnávanie sa s rôznymi osobnými a profesijnými výzvami. Častokrát počujeme, že učiteľ s ťažkosťami uspokojí počas niekoľkohodinového vyučovania svoje základné fyziologické potreby (napr. ísť na toaletu, napiť sa, najesť sa). Podľa Maslowovej pyramídy ide o základné potreby, ktoré ak nie sú uspokojené, nemôžeme uspokojovať ani ďalšie. Z takejto nepohody je to len krok ku znervózneniu, či podráždeniu. Úplne jednoducho sa javí odporúčanie ako zavádzať v triedach pravidlá chodenia na WC, pravidlá spoločného pitia, pohybové telocvičné chvíľky, pravidlene vetrať a prekysličovať ovzdušie triedy a pod. Na zabezpečenie celkového wellbeingu učiteľa je však nevyhnutné implementovať aj iné stratégie, ktoré mu umožnia lepšie zvládať stres a podporiť jeho duševné, fyzické a emocionálne zdravie. Patria k nim:

1. Organizácia a podpora zo strany školy

Prvým a zásadným krokom v podpore wellbeingu učiteľov je vytvorenie vhodného prostredia na pracovisku. Učitelia, ktorí majú prístup k primeranej podpore zo strany školy, vykazujú nižšie úrovne stresu a vyššiu spokojnosť s prácou (Nwoko, Emeto, Malau, Malau, 2023). Významným faktorom, ktorý prispieva k znižovaniu stresu je jasná organizácia pracovných úloh a podpora zo strany vedenia školy. Školy by mali poskytovať dostatok času na plánovanie vyučovacích hodín, ako aj na neformálne porady a vzdelávacie aktivity, ktoré podporujú profesijný rast učiteľov. K tomu patrí aj zlepšenie komunikácie medzi vedením školy a pedagógmi. Odporúčame komunikáciu založenú na podpore. Zhoršená komunikácia a nedostatok informácií sú častými príčinami frustrácie medzi učiteľmi. Vzťahy medzi kolegami sú tiež kľúčové. Podporné kolektívy a zdieľanie praktických skúseností môžu výrazne zlepšiť schopnosť učiteľov vyrovnávať sa so stresom.

2. Psychologická a emocionálna podpora

Ďalším dôležitým aspektom podpory wellbeingu učiteľov je psychologická podpora. Podľa Mo (2024) je psychologická bezpečnosť v práci zásadná pre prevenciu vyhorenia. Učitelia, ktorí majú prístup k možnostiam profesionálnej pomoci ako je psychologické poradenstvo alebo terapeutické služby, sa lepšie vyrovnávajú s pracovným stresom a napätím. Rovnako je dôležité, aby učitelia mali možnosť oddychu a regenerácie. Zlepšovanie emocionálnej pohody učiteľov tiež zahŕňa rozvoj ich schopnosti zvládať stres. Efektívne zvládanie stresu závisí od schopnosti učiteľa vnímať a reagovať na výzvy s optimizmom (Plisková, 2021). Tréningy na zlepšenie emocionálnej inteligencie a techniky ako mindfulness (vedomé vnímanie prítomného okamihu) môžu učiteľom pomôcť lepšie sa sústrediť a znižovať úroveň stresu.

3. Profesijný rozvoj a kariérny rast

Podporovanie wellbeingu učiteľov si vyžaduje aj kontinuálny profesijný rozvoj. Významný faktor, ktorý môže pomôcť predchádzať stresu a vyhoreniu, je umožnenie učiteľom zúčastňovať sa na školeniach a kurzoch, ktoré im umožnia získať nové pedagogické zručnosti. Učitelia, ktorí sa pravidelne zapájajú do profesijných vzdelávacích aktivít sú motivovanejší a menej náchylní na stres. Tieto aktivity im poskytujú priestor na zlepšenie svojej odbornej praxe, čo môže viesť k väčšej sebadôvere a spokojnosti s prácou. Kariérny postup môže pôsobiť ako motivátor, ktorý zvyšuje angažovanosť a znižuje pocity frustrácie a vyhorenia.

4. Vyvážený pracovný a osobný život

Ďalším kľúčovým aspektom wellbeingu učiteľa je aj rovnováha medzi pracovným a osobným životom. Učitelia, ktorí majú čas na regeneráciu a osobné záujmy, tí ktorí sa zapájajú do aktivít mimo školy, ako sú šport, relaxácia a kreativita, vykazujú vyššiu mieru spokojnosti a menej často sa stretávajú s vyhorením. Zároveň je dôležité, aby mali jasne stanovené hranice medzi pracovným a osobným časom. Nadmerná pracovná záťaž, ktorá sa týka nielen hodín strávených vo vyučovaní, ale aj administratívnych povinností, môže zhoršiť celkový zdravotný stav učiteľov a viesť k ich k chronickému stresu, či rôznym zdravotným problémom. Zabezpečenie primeraného času na oddych je preto kľúčové pre dlhodobú udržateľnosť profesionálneho výkonu.

Zabezpečenie wellbeingu učiteľov je zásadné nielen pre ich osobné zdravie, ale aj pre kvalitu výučby. Vytváranie podporujúceho pracovného prostredia, poskytovanie psychologickej a emocionálnej podpory, podpora profesijného rozvoja a vyváženie pracovného a osobného života sú nevyhnutné pre efektívnu prevenciu vyhorenia a zlepšenie celkovej pohody učiteľov. Tento prístup vedie k lepším výsledkom nielen pre pedagógov, ale aj pre žiakov, ktorí sa učia v prostredí podporujúcom zdravie a pohodu.

Pre efektívne implementovanie stratégií na podporu wellbeingu žiakov aj učiteľov je potrebné, aby školy a vzdelávacie inštitúcie vytvárali prostredie, ktoré aktívne podporuje duševné zdravie. To môže zahŕňať školenia pre učiteľov, spoluprácu s odborníkmi na duševné zdravie či vytváranie a podporovanie politík, ktoré uprednostňujú otvorenú komunikáciu o duševnom zdraví a wellbeingu. Taktiež je dôležité, aby školy pravidelne monitorovali a hodnotili efektívnosť zavedených stratégií. Výskumy ukazujú, že školy, ktoré implementujú programy na podporu wellbeingu, zaznamenávajú zlepšenie nielen v oblasti duševného zdravia, ale aj vo vzdelávacích výsledkoch svojich žiakov (Nwoko, Emeto, Malau, Malau, 2023).

Záver

Podpora wellbeingu žiakov a učiteľov je kľúčová pre vytváranie pozitívneho a efektívneho vzdelávacieho prostredia. Tento príspevok predstavil rôzne prístupy a stratégie, ktoré môžu pomôcť v zlepšení pohody žiakov aj učiteľov. Dôležité je, aby školy vytvárali prostredie, ktoré je podporujúce, otvorené a reflektujúce potreby všetkých účastníkov vzdelávacieho procesu. Zároveň je nevyhnutné, aby sa do podpory wellbeingu zapojili všetky zložky vzdelávacieho systému, od učiteľov až po školské vedenie a rodičov.

Podporovanie wellbeingu v triede je proces, ktorý si vyžaduje neustálu pozornosť a prispôsobovanie sa potrebám žiakov a vlastným. Vytváraním podporujúceho, bezpečného a rešpektujúceho prostredia znížením stresu a podporovaním vzťahov založených na dôvere a empatii môžeme pozitívne ovplyvniť pohodu žiakov a vytvoriť zdravú a produktívnu atmosféru, ktorá prospieva všetkým zúčastneným.

Summary: Promoting the wellbeing of pupils and teachers is key to creating a positive and effective learning environment. This paper has presented different approaches and strategies that can assist in improving the wellbeing of both pupils and teachers. It is important for schools to create an environment that is supportive, open and reflective of the needs of all participants in the learning process.

Literatúra:

- Beermann, S., Schubach, M., & Tornow, O. (2015). *Hry na semináre a workshopy*. Praha: Grada.
- Bellová, S. (2024). Riešenie problémového správania žiakov na základných školách: výskyt, prevencia a prístupy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, XXIII(3), 98–105. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.98-105>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/216743170_The_What_and_Why_of_Goal_Pursuits_Human_Needs_and_the_Self-Determination_of_Behavior
- Emmerová, I. (2023). Vzdelávacie potreby učiteľov v oblasti tvorby bezpečného školského prostredia a problémové správanie žiakov. In I. Emmerová (Ed.), *Vybrané aspekty tvorby bezpečného školského prostredia* (pp. xx-xx). Ružomberok: Verbum.
- Evangelau, J. E., & Fridrich, O. (2009). *111 her pro motivaci a rozvoj týmu*. Praha: Grada.
- Felcmanová, L. (2023). *Wellbeing ve škole*. Retrieved from https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Wellbeing-ve-skole_-Jak-na-pozitivni-pristupk-k-uceni-i-k-zivotu-UCITELE_2023_A4_jednostrany.pdf
- Gruzewski, K. (2023). *150 terapeutických her pro dospívající*. Praha: Portál.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Klipper, H. (2013). *Nápadník aktivít pro trénink komunikace a komunikačních kompetencí*. Brno: Edika.

Kol. autorov. (2023). *Sprievodca wellbeingom v školskom prostredí*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. Retrieved from <https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2023/04/Publikacia-WELLBeing-2023.pdf>

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498–512. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/5396366_Early_Predictors_of_Job_Burnout_and_Engagement

Mo, S. (2024). Teacher well-being: A literature review. *Lecture Notes in Educational Psychology and Public Media*, 54, 326–337. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/54/20241620>

Nwoko, J., Emeto, T., Malau-Aduli, A., & Malau-Aduli, B. (2023). A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 6070. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>

Plisková, B. (2021). The teacher's wellbeing in teacher-student interactions. *Neprerывное образование: XXI век* [Lifelong Education: The XXI Century], 1(33). <https://doi.org/10.15393/j5.art.2021.6691>

Portmanová, R. (1999). *Hry pro posílení psychické odolnosti*. Praha: Portál.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press. Retrieved from <https://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2015/01/Seligman-2011-Chapter-1.pdf>

Siváková, G. (2021). *Teória výchovy v didakticko-pedagogickom kontexte*. Ružomberok: Verbum.

Vasičák Očenášová, Z. (2021). Ako viesť svoju triedu k férovosti. *ŠPÚ*. Retrieved from https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/aktuality/metodika_spu-nzk_ako-viest-svoju-triedu-k-ferovosti_final.pdf

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Kontakt:

PaedDr. Katarína Tišťanová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku

Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychológie

Hrabovská cesta 1/A, 034 01 Ružomberok

Tel.: +421917668874

E-mail: katarina.tistanova@ku.sk

ZÁŠKOLÁCTVÍ – SOUVISLOST S BEZPEČNOSTÍ ŽÁKŮ

Ladislav Zapletal, SR - Marek Vochozka, SR

Anotácia: Záškoláctví je vážnou společenskou problematikou, která může mít těžké a dlouhodobé dopady na jedince a společnost. I přes různé snahy a iniciativy ze strany škol, rodin a státních institucí je tento problém stále aktuální. Záškoláctví představuje komplexní problém, jehož řešení vyžaduje multidisciplinární přístup a kombinaci různých strategií na různých úrovních – individuální, rodinné, školní a komunitní. Důraz kladený v současné době na kvalitu vzdělávání je pochopitelně provázen zvýšeným zájmem o všechny souvislosti a faktory související s efektivitou pedagogického procesu, jehož kvalita je podstatným ekvivalentem úspěchu žáků a studentů ve škole.

Klíčové slová: žák, škola, učitel, záškoláctví, společnost, rodiče, faktory, šikana, školní řád, docházka do školy, chování, klasifikace.

Úvod

Důraz kladený v současné době na kvalitu vzdělávání je pochopitelně provázen zvýšeným zájmem o všechny souvislosti a faktory související s efektivitou pedagogického procesu, jehož kvalita je podstatným ekvivalentem úspěchu žáků a studentů ve škole. Jestliže došlo v posledních letech v českém školství ke změnám v systémové úrovni, pak je nutné zkoumat i procesy změn na mikroúrovni, čímž je třeba chápat i otázky sledované problematiky záškoláctví. Záškoláctví je jedním z problémů současného školství napříč veškerými společnostmi, který může mít vážné důsledky pro jednotlivce i celou společnost. Jedná se o situaci, kdy žák opakovaně a úmyslně chybí ve škole bez omluveného důvodu. Tento fenomén se vyskytuje po celém světě a postihuje žáky různých věkových skupin, pohlaví a sociálního zázemí. Záškoláctví je chápáno jako opakovaná úmyslná nepřítomnost žáků ve škole bez omluveného důvodu. Za záškoláctví je řadou pedagogických odborníků považována neomluvená absence žáka základní či střední školy při vyučování, což je chápáno jako porušení školního řádu, současně jde o porušení školského zákona (Zákon, 2004), který vymezuje povinnou školní docházku a povinnost žáků do školy chodit řádně a včas. Nezřídká je spojeno s dalšími typy rizikového chování, které negativně ovlivňují osobnostní vývoj jedince.

Existuje relativně velká řada definicí pojmu záškoláctví. Například Bradová (2011), Čapek (2010), Ficová (2011) definují otázku záškoláctví následovně: „Za záškoláctví je považována neomluvená absence žáka základní či střední školy při vyučování (absenci žáka omlouvá pedagogický pracovník, nikoliv rodič, a to na základě písemné žádosti zákonného zástupce či plnoletého žáka, vždy v souladu s pravidly školy, která musí být uvedena ve školním řádu). Jedná se o přestupek, kterým žák úmyslně zanedbává školní docházku. Je chápáno jako porušení školního řádu, současně jde o porušení školského zákona, který vymezuje povinnou školní docházku a povinnost žáků do školy chodit řádně a včas. Nezřídká je spojeno s dalšími typy rizikového chování, které negativně ovlivňují osobnostní vývoj jedince“.

S další charakteristikou pracuje Škoda (2006), který popisuje záškoláctví jako „poruchu vztahu k učení, která může být znakem defektivy“ a současně záškoláctví precizuje jako „opakovanou neomluvenou absenci žáka na vyučování v rozsahu desítek až stovek zameškaných hodin, aniž se žák snaží je omluvit.“ Průcha (2003) definuje záškoláctví jako „zvláštní případ absentérství. Jev, kdy se žák úmyslně, bez omluvitelného důvodu a bez vědomí, popř. souhlasu rodičů nezúčastňuje vyučování a zdržuje se mimo domov. Má zpravidla souvislost se školní neúspěšností žáka.“ Brněnská pedagožka Lazarová (1998) považuje záškoláctví „za jeden z možných projevů socializované poruchy chování, tj. projev typický pro děti obvykle dobře zapojené do skupiny svých vrstevníků. Nelze však vyloučit záškoláctví ani u jedinců s problémy právě v sociabilitě (pasivní forma poruchy psychosociálních vztahů).“ S jinou definicí záškoláctví pracuje pedagožka Vágnerová (2001), která tento problém charakterizuje jako „komplex obranného chování únikového charakteru ... cílem je vyhnout se subjektivně neúnosné zátěži, kterou v tomto případě představuje škola“. S nejznámější definicí záškoláctví vystoupila Kyriacou (2005): „Pojmem záškolák označujeme žáka, který nemá pro absenci legální důvod (neomluvená nepřítomnost).“ V poslední řadě Kohoutek (2017) vymezil záškoláctví jako formu „vyhýbání se docházce do školy, respektive distancování se od školního prostředí“.

Kyriacou (2005) rozlišuje několik kategorií záškoláctví: které zahrnují:

- **Pravé záškoláctví** – žák školu absentuje, ale rodiče si myslí, že do školy chodí.
- **Záškoláctví s vědomím rodičů (jinak také tzv. skryté záškoláctví)** – na této formě se podílí rodiče, jejichž hlavními charakteristikami jsou:
 - a) buď odmítavý postoj ke škole jako systému,
 - b) přílišná slabost ve vztahu k dítěti,
 - c) závislosti na pomoci a podpoře dítěte v domácnosti.

- **Záškoláctví s klamáním rodičů** – existuje celá řada dětí, které dokážou přesvědčit rodiče, že mají zdravotní potíže takového rázu, že jim to brání jít do školy. Rodiče těmto dětem pro tyto zdravotní důvody absenci omlouvají. Nuance tohoto typ záškoláctví je obtížně rozlišitelná od záškoláctví s vědomím rodičů.
- **Útěky ze školy** – jsou mnohdy nazývány interním záškoláctvím, kdy žáci do školy sice přijdou, nechají si zapsat přítomnost, avšak během vyučování na několik hodin odejdou, přičemž zůstávají v budově školy nebo ji na krátkou dobu opustí.
- **Odmítání školy** –v důsledku problémů ve škole, které souvisejí např. s obtížností učiva, při strachu ze šikany nebo výskytu školní fobie nebo deprese vyvolává představa školní docházky u některých typů žáků psychické obtíže.

Řada odborníků zastává tezi, že záškoláctví je důsledkem etopedické poruchy. V pedagogickém slovníku charakterizuje Průcha (2003) poruchu chování jako „projevy chování dětí a mládeže, které nerespektují ustálené společenské normy“. Jedlička (2004) (1989) označuje poruchou chování „takové projevy dítěte, které se vyskytují opakovaně nebo trvale a jsou výrazně odlišné od forem chování obvyklých u dětí tohoto věku a za takové situace“. Procházka (2012) zařazuje záškoláctví mezi poruchy chování asociálního rázu s výrazným dopadem na sociální vztahy jedince. Matoušek a Kroftová (20023) konstatují, že toto chování převážně spojené se starším školním věkem sice neodpovídá mravním normám společnosti, ale ještě nepředstavuje devastaci společenských hodnot. Obecně lze u sociálních poruch konstatovat setrvalý charakter s častou frekvencí a vzestupným trendem. Kearney (2008) uvádí, že v anglosaských zemích je záškoláctví definováno jako „socializovaná agrese“ a současně začleňuje záškoláctví, společně s lhaním a krádežemi mezi poruchy chování vyplývající z konfliktu. Ke stejným závěrům dochází Scheldona a Epsteina (2004), kteří rovněž definuje záškoláctví jako poruchu chování.

Záškoláctví není ojediněle se vyskytujícím jevem ve školním prostředí. Dosud realizovaná výzkumná šetření se zaměřovala na rozličné aspekty této problematiky. Například americký sociolog James C. Coleman se zabýval vztahem mezi rodinným prostředím a vzděláním, a jeho vlivem a souvislostmi se záškoláctvím. Sociolog Travis Hirschi představil teorii sociální kontroly, která analyzuje faktory ovlivňující delikventní chování, včetně záškoláctví. Americký psycholog Albert Bandura, se podrobně zabýval teorií sociálního učení a jejím vztahem k problematice záškoláctví. Úlohu rodinných hodnot ve vztahu ke školní docházce

a záškoláctví sledoval Reginald Clark. Sociální pracovník a pedagog Gary L. Bowen se zaměřoval na studium školních faktorů ovlivňujících záškoláctví.

Studie School Climate and Absenteeism (2012) konstatují, že ve školách s pozitivním klimatem je míra absence podstatně nižší, proto zdůrazňuje význam podpory dobrých vztahů mezi žáky a učiteli. Australský výzkum Factors influencing school dropuot z roku 2015 zjistil, že nejsilnějšími faktory ovlivňujícími záškoláctví jsou vedle rodinných podmínek školní prostředí a individuální charakteristiky žáka a rovněž poukazuje, že záškoláctví je komplexní problém, jehož řešení vyžaduje interdisciplinární přístup. Studie The impact of school climate on school disorder and student achievement se zejména zaměřila na vliv školního klimatu na chování žáků a jejich školní výsledky a rovněž dochází k závěru, že pozitivní klima má výrazný vliv na studijní výsledky žáků a snižování záškoláctví.

Problematika záškoláctví je rovněž nemalým tématem české a slovenské badatelské fronty. Studie Standardy a kvality prevence školního neúspěchu a záškoláctví, kterou realizovalo MŠMT ČR se v roce 2015 zaměřila na identifikaci příčin záškoláctví a na strategie k jeho prevenci. Konstatovala význam rodinných faktorů, školního klima a sociálního zázemí žáků. Pedagogický institut publikoval v roce 2017 výsledky výzkumu Záškoláctví v ČR, kde v kontextu rodinných a sociálních podmínek ukazuje, že záškoláctví je častější u chlapců a je silně spojeno se sociálně ekonomickým statusem rodiny a úrovní vzdělání rodičů. Český psycholog a pedagog Petr Macek, se zabýval otázkami souvislosti osobnostních dispozic s rizikovost pro záškoláctví. Vliv sociálních faktorů na záškoláctví, zejména vrstevnický tlak a rodinné prostředí, zkoumal Zdeněk Šípek. Jana Straková věnovala ve svém výzkumu pozornost důsledkům záškoláctví pro jedince i společnost. Prevenci záškoláctví pomocí různých intervenčních strategií sledoval psycholog J. Šmída. Problematiku školního prostředí a záškoláctví analyzovala Lenka Gulová. Otázky školní docházky a záškoláctví na základních školách sleduje v publikaci "Školní docházka a záškoláctví: jak zvládat problémy s docházkou žáků na 1. stupni ZŠ" Hana Pravdová.

Slovenská provenience je prezentována B. Brestenskou, která se v práci "Absentérstvo ako jeden z prejavov rizikovej formy správania detí" zaměřuje na problematiku absentérství jako důsledku drogové závislosti. R. Dida a J. Šnircová podrobně sledovali kauzální faktory nepřítomnosti žáků ve škole a A. Kopányiová se Z. Haviarovou věnovaly pozornost záškoláctví jako sociálně-pedagogickému problému a jeho důsledkům pro jednotlivce i společnost, J. Dědič sleduje absentérství a záškoláctví s otázkami vzdělávání a výchovy, L. Rabušic sledoval záškoláctví v souvislosti s demografickými výzkumy a sociálními otázkami. Na problematiku

sociální nerovnosti a diskriminace v oblasti vzdělávání se specializuje R. Dudová a problematika poradenství v otázkách záškoláctví je středem zájmu P. Nováka.)

Výzkumná šetření ukazují, že míra záškoláctví sice není v českých školách zanedbatelná, avšak frekvence tohoto absentérství se pohybuje na hranici průměrných hodnot jak v času, tak teritoriálně. Hodná pozornosti je i míra tolerance k tomuto nežádoucímu jevu jak ve společnosti, tak i mezi samotnými žáky, kteří k záškoláctví projevují, a to z řady různých důvodů, určitou míru benevolence, i když na druhé straně žáci poukazovali na určitou míru obezřetnosti k této otázce. Kompletní a ucelená odpověď k získání uceleného pohledu na problematiku záškoláctví vyžaduje prozkoumání celé řady vzájemně propojených faktorů (sociálně-ekonomický status, školní výsledky, problémy ve vztazích se spolužáky, rodičovský dohled, efektivita preventivních programů, problémy v domácím prostředí, psychické problémy, poruchy učení, demografické ukazatele) Dosavadní výsledky realizovaných výzkumů jsou v některých otázkách diskrepanční, což se ukazuje např. v tvrzení Bradové a Hlavicové, že záškoláctví je vyšší u chlapců, kteří jsou současně k tomuto jevu oproti dívkám výrazně tolerantnější. Opak tvrdí výzkum Kyriacou, která poukazuje na větší vynalézavost dívek v hledání důvodů své neúčasti ve škole.

Z hlediska prostředí, ze kterého žáci pocházejí, sehrává významnou roli rodina. Z analýzy dat je zřejmé, že většina respondentů (50.89%) pochází z rodin s nízkým sociálně-ekonomickým statusem, následuje skupina respondentů se středním sociálně-ekonomickým statusem (35.33) a 13.78% respondentů má zázemí v rodinách se silným sociálně-ekonomickým statusem. Pokud by se předpokládalo, že sociálně-ekonomický status má vliv na záškoláctví, tak by se dalo očekávat, že větší problémy se záškoláctvím by mohly mít právě žáci s nízkým sociálně-ekonomickým statusem rodiny.

Z dat je také patrné, že mezi respondenty převažují žáci, což by mohlo naznačovat, že záškoláctví je více spojeno s pohlavím než se sociálně-ekonomickým statusem.

Nicméně, samotná data neposkytují dostatečné informace k definitivním závěrům. Zde je třeba provést další analýzy, zkoumat další faktory, které by mohly ovlivňovat záškoláctví, jako jsou např. vztahy v rodině, přítomnost psychických problémů, apod. Rovněž tak přínosná by byla komparativní analýza mezi jednotlivými skupinami žáků a zjistit, zda mezi těmito skupinami existují statisticky významné rozdíly v míře záškoláctví. Případně by mohlo být použito kvalitativního výzkumu formou rozhovorů s jednotlivými žáky a pedagogy ke zjištění pohnutek a příčin tohoto negativního jevu.

Právě vliv rodiny považují pedagogičtí experti za jeden z nejdůležitějších činitelů, který rozhodným způsobem ovlivňuje utváření a postoje žáka. Rodina má klíčovou roli v prevenci záškoláctví. Je velmi důležité, aby rodiče měli kladný vztah k otázce vzdělání a vzdělávání svých dětí a podporovali své děti v učení. Rodiče by měli být schopni identifikovat příznaky potíží a včas hledat pomoc. V tomto ohledu je důležitá komunikace mezi rodiči a školou a společné hledání řešení. Je důležité, aby rodiče byli včas informováni o dění ve škole, o chování a výsledcích svého dítěte. Rodiče by měli být pravidelně zváni na rodičovské schůzky a měli by mít možnost konzultovat jakékoli problémy s učiteli či vedením školy. Rodiče by měli být také zapojeni do hledání řešení, pokud se jejich dítě začne vyhýbat škole. To může znamenat zapojení do plánování individuálního vzdělávacího plánu, podporu při domácím učení nebo účast na terapeutických sezeních. Škola by měla poskytnout rodičům všechny potřebné informace a nástroje, které potřebují k podpoře svého dítěte v jeho vzdělávání a při řešení jeho problémů. To může zahrnovat informace o podpoře učení doma, jak rozpoznat příznaky šikanování nebo úzkosti, jak komunikovat s dítětem o jeho problémech ve škole. Zapojení rodičů do spolupráce se školou je nicméně proces vyžadující pravidelnou a otevřenou komunikaci založenou na vzájemné důvěře rodičů a školy. Proto je důležité vytvářet příznivé prostředí pro tuto spolupráci a neustále pracovat na jejím zkvalitňování. Zde nevystačíme s konstatováním, zda žák pochází z úplné nebo neúplné rodiny, byť žáci pocházející z neúplných rodin mívají větší sklony k poruchovému jednání a projevuje se zde i zvýšená tolerance k záškoláctví spojená s neuvědomováním si následků tohoto patologického jednání, plynoucího z nepodnětné a nedůsledné výchovy, která se často v neúplných rodinách objevuje. Četnost záškoláctví i tolerance k němu je ovlivněna nejen úplností rodiny, ale nemalou roli zde hraje i vzdělání rodičů, jejich zkušenosti se školním vzděláním, socioekonomické zázemí rodiny, a další faktory.

V této souvislosti je třeba porovnat názory samotných žáků na otázku jejich podporu ze strany rodičů. Dle získaných dat lze konstatovat, že vnímání podpory od rodičů je u jednotlivých škol citelně rozdílné, což je patrné i mezi pohlavími. Na středním odborném učilišti je podpora ze strany rodičů velmi nízká, žáci ji hodnotí jako špatnou nebo dokonce velmi špatnou. Opačně je tomu u žáků střední průmyslové školy a gymnázia, kde podpora ze strany rodičů je hodnocena převážně jako velmi dobrá. Data současně ukazují, že rodičovská podpora může sehrávat velmi významnou roli ve studiu žáků, i proto je velmi důležité, aby rodiče byli zaangażováni do aktivní účasti na vzdělávání, a to nejen prostřednictvím pomoci svým dětem při učení, ale také při

řešení školních problémů. Stejně jako u ostatních otázek je třeba respektovat vědomí, že získaná data jsou výsledkem určitého subjektivního žákovského vnímání podpory ze strany rodičů. Navíc nelze vyloučit, že vnímání rodičovské podpory může být v nemalé míře ovlivněno řadou dalších faktorů, včetně rodinné dynamiky, socioekonomického statusu nebo kulturních norem.

Kompetence a příprava učitelů:

Kromě vlivu osobnostních a psychologických faktorů hraje významnou roli i příprava učitelů na práci s žáky. Studie Duda M., Králová Z., Porubčanová D., Bursová J. (2022) zdůrazňuje důležitost sebeevaluace a sebedůvěry učitelů odborných předmětů. Výsledky naznačují, že lepší příprava učitelů, zahrnující schopnost identifikovat a pracovat s žáky ohroženými záškoláctvím, může přispět k vytvoření pozitivního školního klimatu, které je klíčové pro prevenci tohoto jevu.

Výrazným činitelem ovlivňujícím vztah žáků ke škole je klima školy tvořené úrovní pedagogického sboru, kvalitou výuky a prostředím. Získaná data ukazují, že pravděpodobnost záškoláctví se marginalizuje na těch školách, kde žáci vnímají své učitele jako podporující, mají v nich důvěru a současně vnímají výuku jako kvalitní a relevantní. To vede k přesvědčení, že zlepšování kvality výuky a současně vytváření pozitivního vztahu mezi žáky a učiteli je jednou z významných záruk účinné strategie pro snižování počtu záškoláctví. K vytváření kvalitního klimatu školy rovněž náleží vytváření pozitivního a podporujícího prostředí, kde se žáci cítí bezpečně a respektovaně.

Vliv osobnosti na vzdělávací proces:

Individuální rozdíly v přístupu žáků ke školní docházce lze také spojit s jejich osobnostními charakteristikami. Studie Czarkowski J., Bursová J., Dolinská E., Šimek V., Porubčanová D. (2023) ukazuje, že osobnostní rysy podle modelu Big Five (například svědomitost nebo emoční stabilita) mohou hrát klíčovou roli při učení a zapojení žáků do výuky. Tyto faktory mohou vysvětlit, proč někteří žáci inklinují k záškoláctví více než jiní.

Rovněž tak významnou roli sehrává kvalita školy a samotné hodnocení. Jakmile je žák hodnocen negativně a dosahuje špatných studijních výsledků například v určitých předmětech, začíná se jim vyhýbat. Nemusí se jednat pouze o specifické předměty. Žák může jít za školu zejména proto, že nechce dostat další špatnou známku a aby se vyhnul zhoršení studijního průměru. Žáci s horšími studijními výsledky chodí za školu častěji než ti s výsledky lepšími, kteří se dopouštějí záškoláctví jen velmi zřídka. Vybírají si pouze určité hodiny v určité dny, kdy

nejsou zcela připraveni jít do školy. Tolerantnost k záškoláctví projevující se více u žáků s horším studijním průměrem je postavena na základě prospěšnosti. Žák se díky záškoláctví vyhne špatné známce a tím jeho pozitivnější přístup k tomuto jevu, který uspokojil jeho potřeby, nabývá na síle. Vzhledem k tomu, že žáci s lepšími studijními průměry za školu chodí výjimečně, nedochází u nich k takovému upevňování pozitivních postojů.

Výzkumné šetření² bylo prováděno na třech typech škol vyššího sekundárního vzdělávání. Jednalo se o gymnázia, střední školy a střední odborné školy. Četnost a tolerance k záškoláctví se v závislosti na typu školy mění. Gymnázia, kde jsou žáci vedeni a motivováni k co nejlepšímu vzdělávání se záškoláctví vyskytuje velmi zřídka. Komplikovanější se tento problém jeví na středních školách odborného zaměření, které vzdělávají velké procento žáků, kteří se na své vysněné školy nedostali a studují to, „co na ně zbylo“. Nudné a nezajímavé předměty samy o sobě naznačují zvýšené riziko záškoláctví. Zvýšená tolerance k záškoláctví je spojena s lhostejností ke škole také v souvislosti se studovaným oborem. Žáci studující na středních odborných školách mají tolerantnější postoje k záškoláctví než žáci gymnázií. Ovšem rozdíly v souvislosti se střední školou potvrzeny nebyly. Tak tomu bylo i v případě frekvence záškoláctví. Frekvence záškoláctví žáků studujících na středních odborných školách je vyšší než u žáků vzdělávajících se na gymnáziích.

Vliv psychologického prostředí a pohody na akademický úspěch:

Získaná data ukazují, že psychická pohoda a spokojenost se životem žáků významně ovlivňují jejich vztah ke školnímu prostředí a akademickému úspěchu. Tento vztah byl potvrzen například ve studii Bočková, K., Porubčanová, D., Procházka, D.A. (2024), která analyzuje tyto faktory v kontextu středních odborných škol na Slovensku. Výsledky naznačují, že zlepšení psychologického prostředí může být jedním z efektivních přístupů ke snižování záškoláctví a zvyšování motivace ke vzdělávání.

Sociální klima třídy je prostředím, kde dochází k interakcím mezi veškerými školními aktéry. Nemalou úlohu zde sehrávají vztahy se spolužáky. Zjištěná data naznačují, že ve všech typech škol je výrazně vyšší podíl žáků uvádějících dobré vztahy se spolužáky, než těch, kteří uvádějí neutrální nebo konfliktní vztahy. Celkově 38,89% žaček a 46,00% žáků uvádí dobré vztahy se

² Výsledky výzkumného šetření jsou podrobně prezentovány v publikaci Zapleta, L. Záškoláctví. České Budějovice. Nová Forma, 2023. ISBN:

spolužáky, zatímco neutrální vztahy uvádí jen 2.00% žaček a 11,78% žáků a konflikty jen 1.33% žáků

Pokud jde o konflikty nebo šikanu, tak největší část respondentů (32.00 % žaček a 48% žáků) uvádí, že se s tímto jevem ve škole nikdy nestřetli. Zřidkavé případy konfliktů nebo šikany uvádí 6.89 % žaček a 4.44 % žáků. Občasné případy šikany uvádí jen 2.00 % žaček a 2.22 % žáků. Častější případy šikany uvádí jen 2.00 % žáků, ale tuto zkušenost neuvedla ani jedna žačka. Z těchto dat lze usuzovat, že na všech sledovaných školách jsou vztahy mezi žáky pozitivní a konflikty nebo šikana se vyskytují jen zřídka. Z uvedených dat lze vyvodit, že konflikty a šikana se častěji vyskytují u chlapců než u děvčat, což může nasvědčovat konstatování, že chlapci mají spíše tendenci angažovat se v konfliktním jednání nebo být naopak obětí šikany.

Důležitým aspektem školního klimatu je vztah žáků s učiteli. Uvedená data opravňují ke konstatování, že na všech sledovaných středních školách převládají mezi žáky a učiteli dobré vztahy. Výrazná většina žáků, konkrétně 71.78 % , hodnotí své vztahy s učiteli jako velmi dobré a dalších 21.56 % respondentů hodnotí své vztahy s učiteli jako dobré, což ukazuje, že značná většina žáků má s učiteli pozitivní vztahy.

Na druhé straně, jen velmi malé procento žáků hodnotí své vztahy s učiteli jako neutrální (5.11 %) nebo špatné (1.56 %). Tento výrazně nízký podíl žáků s neutrálními nebo špatnými vztahy s učiteli naznačuje, že i přes případné problémy ve vztazích mezi žáky a učiteli, nejsou tyto problémy pravděpodobně všeobecně rozšířené.

Z hlediska pohlavního rozdílu nelze zaznamenat výraznou diferenci v hodnocení vztahu mezi žáky a učiteli, byť žáci hodnotí své vztahy s učiteli mírně lépe než žákyně. Rozdíl je patrný na střední odborné škole, kde 13.56 % žáků hodnotí své vztahy s učiteli jako velmi dobré oproti žákyním, které tak hodnotily v 10.22 %.

Pokud porovnáváme různé typy škol, pak se setkáváme s určitými rozdíly, kdy na gymnázium a střední odborné škole jsou vztahy žáků s učiteli oproti odbornému učilišti hodnoceny pozitivněji, byť určité rozdíly jsou i mezi žáky gymnázia a střední odborné školy. Diference mohou mít příčinu v rozdílném stylu výuky, klimatu školy a rovněž v intelektuální zralosti žáků jednotlivých typů škol. Avšak celkově lze konstatovat, že většina středoškoláků hodnotí své vztahy s učiteli jako velmi dobré nebo dobré.

Celkově získaná data ukazují, že většina středoškoláků má se svými učiteli pozitivní vztah. K podrobnějšímu pohledu na tuto problematiku by napomohlo rozšíření výzkumu o další

faktory jako je např. styl výuky, osobnost učitele, klima školy, přístup školy k hodnocení a zpětné vazbě ad.

Důležitost vytvoření dobrého a prospěšného klimatu pro žáky je nezpochybnitelná. Pocity žáků v tomto prostředí a atmosféra uvnitř školy určuje, zda žák ve škole zůstane nebo půjde za školu. Předpoklad, čím negativnější klima se ve škole vyskytuje, tím větší bude frekvence záškoláctví, se potvrdil. Stejně tak i tolerance k záškoláctví měla vzrůstající tendenci v souvislosti se zhoršujícím se školním klimatem. Žáci s tolerantnějším postojem k záškoláctví chodí za školu častěji než žáci s postojem méně tolerantním. Výsledky nejčastějších příčin záškoláctví vynesly do popředí čtyři hlavní faktory, které shlukují jednotlivé proměnné dotazníku. Nejvýznamnějším jsou právě osobní zájmy, nedůležitost školy, nepřipravenost do školy a také okolní sociální vlivy. Typ školy, studijní výsledky, pohlaví i úplnost rodiny, jsou faktory, se kterými je nutné počítat, a které úzce souvisejí s tímto problémovým jevem. Stejně tak se ukazuje, že určitá skupina žáků, která se ocitla v problémové rodinné situaci nebo nezvládá nároky studia, či je obětí případné šikany a dalších negativních vlivů, se propadá do stresu a je následně náchylná k záškoláctví. Výsledky ukazují, že psychické problémy nebo poruchy učení jsou běžné jak mezi žáky, tak mezi žákyněmi středních škol, když nejvyšší výskyt těchto problémů (41 % žákyň a 27 % žáků) se ukázal na střední odborné škole. Naopak nejmenší výskyt těchto problémů byl na gymnáziu a sice u 9 % žákyň a 5 % žáků. Je nutné zdůraznit, že tyto statistické údaje jsou založené na sebehodnocení žáků a proto nelze vyloučit vliv různých faktorů, včetně povědomí respondentů o jejich problémech a ochoty o nich mluvit. Výsledky ukazují, že psychické zdraví žáků a péče o jejich duševní vyrovnanost by měly být mezi prioritami školy, která by měla poskytovat odpovídající podporu žákům s psychickými problémy a poruchami učení tak, aby se tito žáci cítili podporováni a akceptováni.

Poznatky výzkumu ukazují, že nelze tuto problematiku podceňovat vzhledem k možným delikventním činnostem, se kterými je záškoláctví často spojováno. Mnoho žáků si vážnost situace, do které se dostávají pokaždé, když jdou za školu, neuvědomují. K záškoláctví se totiž mohou přidružit i další jevy antisociálního charakteru, ke kterým jsou žáci během záškoláckých aktivit náchylní. Což může být také spojeno s následky v pozdějším životě, jako je neschopnost udržet si zaměstnání, nebo setrvat v dlouhodobém partnerském vztahu.

Škola by měla vytvářet příznivé prostředí pro učení, kde se žáci cítí dobře a jsou motivováni k učení. Pedagogové by měli být schopni identifikovat problémy a hledat vhodné strategie pro jejich řešení. Současně by škola měla nabízet podporu a pomoc žákům potýkajícími se s problémy, které by mohly vést k záškoláctví. Nikoli zanedbatelnou roli sehrávají spolužáci, kteří mohou být důležitým zdrojem podpory a případné identifikace problémů, proto je nutné podporovat pozitivní sociální vztahy mezi žáky a včas řešit problémy případné šikany, které rovněž mohou vést k záškoláctví.

Společnost jako celek by měla podporovat význam vzdělání a programy, které pomáhají předcházet a řešit záškoláctví. Je také nutné zaručit všem dětem a mladým lidem rovná přístup ke vzdělání a podoře, kterou potřebují. Celkově je nutné konstatovat, že efektivní řešení problému záškoláctví vyžaduje zapojení a spolupráci všech zúčastněných stran – rodiny, školy, vrstevníků a společnosti jako celku. Pouze tímto způsobem můžeme dosáhnout udržitelných a efektivních řešení. Pro identifikaci problémů je důležité pravidelné sledování chování a výsledků žáků, komunikace s rodiči a v případě potřeby komunikace s odborníky, např. s pedagogicko - psychologickou poradnou. Pokud jsou problémy identifikovány včas, pak je možné hledat adekvátní řešení, zapojení výchovného poradce, psychologa, změnu výukových metod ad. Státní politika a sociální služby mohou rovněž hrát významnou roli v prevenci a řešení záškoláctví. To může zahrnovat například zajištění rovného přístupu ke kvalitnímu vzdělání pro všechny žáky, poskytnutí podpory rodinám v potížích, nebo realizaci programů zaměřených na prevenci šikany. Další možností je poskytování odborného poradenství a podpory pro školy v řešení problematiky záškoláctví.

Vztah mezi podporou rodičů a záškoláctvím je komplexní a může být ovlivněn mnoha faktory. Na základě uvedených dat je možné konstatovat, že většina žáků vnímá podporu ze strany rodičů jako velmi dobrou, dobrou nebo neutrální, což by mohlo naznačovat, že většina žáků má dostatečnou podporu z domova s předpokladem pozitivního dopadu na jejich školní docházku. Data rovněž ukazují, že podpora rodičů je vnímána rozdílně na různých typech škol. Na gymnáziu je podpora žáků ze strany rodičů vyšší než na ostatních typech škol. To by mohlo souviset se zjištěním, že žáci gymnázií často pocházejí z rodin s vyšším sociálně-ekonomickým statusem, kde je větší pravděpodobnost, že rodiče mají více času a prostředků na podporu svých dětí. Stejně tak je zřejmé, že někteří žáci vnímají podporu ze strany rodičů jako špatnou nebo dokonce velmi špatnou. Tito žáci, protože nemají dostatečnou podporu z domova, by mohli být vystaveni vyššímu riziku záškoláctví. Získané údaje jsou kvantitativní a nemusí být

věrným odkazem skutečné situace, i zde je třeba konstatovat, že k získání většího kontextu a hloubky řešené problematiky by bylo třeba konfrontovat získaná data s výsledky kvalitativního výzkumu.

Role školské politiky v problematice záškoláctví

Důležitou roli v problematice záškoláctví zaujímá školská politika, která by se měla vyznačovat jasnými a srozumitelnými pravidly v oblasti docházky do školy a záškoláctví, úzkou spoluprací s rodiči na dodržování stanovených pravidel, propracovaným systémem komunikace s rodiči o významu docházky a potenciálních důsledcích záškoláctví. Součástí školské politiky by měla být propracovaná strategie na podporu žáků potýkajících se s docházkou nebo jinými problémy ve škole. To by mohlo zahrnovat individuální plány pro tyto žáky, poskytování podpory v oblasti duševního zdraví nebo učení a také spolupráci s dalšími službami, jako jsou sociální a poradenská centra. V neposlední řadě by měla školská politika obsahovat vzdělávací programy, které by rodičům pomohly k porozumění jejich role v podpoře vzdělávání jejich dětí a konkrétně v řešení problémů jako je záškoláctví. Tyto programy by mohly mít formu workshopů, seminářů nebo online kurzů.

Preventivní opatření a intervence zaměřené na snižování záškoláctví a podporu žáků a jejich rodin mohou zahrnovat tyto strategie:

- **Zvýšení podpory žákům:** Školy by měly poskytnout větší podporu žákům, kteří se potýkají se zdravotními problémy, rodinnými problémy nebo nespokojeností s učebním oborem. Tato podpora by mohla zahrnovat poradenství, doučování nebo pomoc s plánováním a organizací. Mnoho žáků může čelit různým problémům, které ovlivňují jejich schopnost regulérně docházet do školy. Tyto problémy mohou zahrnovat zdravotní stav, rodinné problémy nebo nespokojenost s učebním oborem. Proto by školy měly poskytnout větší podporu těmto žákům. Tato podpora by mohla obsahovat poradenství, doučování nebo pomoc s plánováním a organizací.
- **Zlepšení komunikace:** Školy by měly zlepšit komunikaci s rodiči a žáky, aby lépe porozuměly jejich potřebám a problémům. To by mohlo zahrnovat pravidelné schůzky, ankety nebo jiné způsoby získávání zpětné vazby. Efektivní komunikace mezi školou, žáky a rodiči je klíčová pro řešení problémů s absencí. Školy by měly pracovat na zlepšení komunikace tím, že budou pravidelně konzultovat s rodiči a žáky, aby lépe

porozumely jejich potřebám a problémům. To by mohlo zahrnovat pravidelné schůzky, ankety nebo jiné způsoby získávání zpětné vazby.

- Snížení tlaku na výkon: Školy by měly pracovat s rodiči na snížení jejich tlaku na výkon, který může vést k absenci. To by mohlo zahrnovat vzdělávací semináře pro rodiče nebo jiné způsoby informování o negativních dopadech nadměrného tlaku na výkon. Někteří žáci mohou čelit velkému tlaku na výkon ze strany rodičů nebo učitelů, což může vést k absenci.
- Zajištění spravedlivého hodnocení: Školy by měly zajistit, že hodnocení studentů je spravedlivé a transparentní, aby se žáci necítili nespravedlivě hodnoceni. V některých případech mohou žáci cítit, že jsou nespravedlivě hodnoceni, což může vést k absenci. Školy by měly zajistit, že hodnocení žáků je spravedlivé a transparentní. To znamená, že kritéria hodnocení by měla být jasně stanovena a komunikována žákům, a hodnocení by mělo být konzistentní a objektivní.
- Podpora extrovertních a introvertních studentů: Školy by měly zvážit zavedení programů nebo aktivit, které podporují jak extrovertní, tak introvertní žáky. Tím by se mohlo předejít pocitu vyloučení a následné absenci. Žáci se liší svými osobnostmi a jejich potřebami. Zatímco extrovertní žáci mohou preferovat aktivní účast a spolupráci, introvertní žáci mohou preferovat samostatnou práci. Školy by měly zvážit zavedení programů nebo aktivit, které podporují jak extrovertní, tak introvertní žáky.
- Větší flexibilita ve výuce: Školy by měly zvážit větší flexibilitu ve výuce, například online výuku pro žáky, kteří mají další závazky, jako je např.vrcholový sport, anebo péče o rodinné příslušníky.
- Prevence šikany: Školy by měly zvážit zavedení programů na prevenci šikany, které by mohly snížit absenci způsobenou strachem ze šikany. : Šikana může vést k absenci žáků, proto by školy měly zvážit zavedení programů na prevenci šikany.
- Zvýšení povědomí o důsledcích absence: Školy by měly usilovat o zvýšení povědomí žáků o negativních důsledcích absence na jejich vzdělání a budoucnost. To by mohlo zahrnovat informační kampaně, diskuse nebo semináře.

Závěr

Záškoláctví je nesporně složitým problémem, který je ovlivňován řadou různých faktorů. Účinná prevence a řešení záškoláctví vyžaduje spolupráci mezi školami, rodinami a celou

komunitou. Základným kamenem řešení tohoto problému je pak zlepšení školního klimatu a podpora pozitivních vztahů mezi žáky a učiteli. Záškoláctví je vážnou společenskou problematikou, která může mít těžké a dlouhodobé dopady na jedince a společnost. I přes různé snahy a iniciativy ze strany škol, rodin a státních institucí je tento problém stále aktuální. Záškoláctví představuje komplexní problém, jehož řešení vyžaduje multidisciplinární přístup a kombinaci různých strategií na různých úrovních – individuální, rodinné, školní a komunitní. Je nezbytné zaměřit se na včasnou identifikaci rizikových faktorů a předcházení problémů, než dojde k jejich eskalaci. Významné je také podporovat komunikaci a spolupráci mezi školou, rodinou a relevantními institucemi. Klíčové je poskytnout dětem a mladým lidem adekvátní pomoc a podporu, aby byly schopni čelit výzvám a problémům, které mohou vést k záškoláctví. To zahrnuje posilování jejich sociálních a emocionálních dovedností, vytváření příznivého a podporujícího prostředí ve škole a doma a poskytování přístupu k odborné pomoci, pokud je to potřeba. V neposlední řadě je nezbytné a důležité vytvoření mechanismů pro monitorování a hodnocení implementovaných opatření a strategií, aby bylo možné je případně opravit a zdokonalit. Porozumění a řešení problému záškoláctví tedy vyžaduje komplexní a holistický přístup, který zohledňuje široké spektrum faktorů a zúčastněných stran. Pouze takový přístup může přinést udržitelné a efektivní řešení tohoto vážného sociálního problému.

Summary: The issues of truancy and student safety at school are closely related and can influence each other. Truancy, i.e. the intentional skipping of school attendance by pupils, can have a negative impact not only on their education, but also on their safety, social relations and overall development.

From a safety perspective, students who avoid school may be exposed to a greater risk of dangerous behavior or situations outside of school. For example, they may spend time in places where there is a risk of crime, substance abuse or other risky activities. The security supervision provided by the school is missing in case of truancy, which can endanger the child's physical and mental health. On the other hand, if pupils feel that the school environment is not safe - for example due to bullying, inappropriate behavior of other pupils or unrestrained disciplinary measures - this can be one of the reasons why they decide to skip school. In such a case, it is necessary for the school to pay attention not only to the problem of truancy itself, but also to its causes, and to ensure a safe and supportive environment for all pupils.

Literatura:

- Bakošová, Z. (2011). *Teórie sociálnej pedagogiky: Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť Slovenskej akadémie vied.
- Bandura, A. (2018). *Social cognitive theory*. Stanford.
- Bradová, K. (2011). Výskyt záškoláctva u stredoškolákov z pohľadu učiteľov stredných škôl. *Vychovávateľ: časopis pedagógov*, Leden-Únor, 33–39.
- Brestenská, B. (n.d.). Absentérstvo ako jeden z prejavov rizikovej formy správania detí. ISBN 80-89227-52-X.
- Bočková, K., Porubčanová, D., & Procházka, D. A. (2024). Relationships between psychological well-being, the level of life satisfaction, and their predictive value of academic success in the context of a specific educational environment of secondary vocational schools in Slovakia. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 14(2), 35–42.
- Czarkowski, J., Bursová, J., Dolinská, E., Šimek, V., & Porubčanová, D. (2023). Personality as a factor in the learning process of teaching – The context of the Big Five theory. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 13(1), 75–80.
- Čáp, D. (2009). *Výchovné poradenství: Výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 1.12.2009*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima* (1st ed.). Praha: Grada.
- Jedlička, R. (Ed.). (2004). *Děti a mládež v obtížných životních situacích: Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis.
- Disman, M. (2000). *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele* (3rd ed.). Praha: Karolinum.
- Duda, M., Kráľová, Z., Porubčanová, D., & Bursová, J. (2022). Self-efficacy in the pre-gradual training of occupational subject teachers. *The New Educational Review*, 68(2), 162–170. <https://doi.org/10.15804/tner.22.68.2.13>
- Ficová, L. (2011). *Záškoláctvo ako problém súčasnej základnej školy* (1st ed.). Bratislava: OZ V4.
- Hersov, L., & Berg, I. (n.d.). *Out of school: Modern perspectives in truancy and school refusal*.
- Hlavicová, Z. (2014). *Fenomén záškoláctví na středních školách* (Diploma thesis). Brno.
- Jedlička, R., & Koťa, J. (1998). *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum.

- Jedlička, R., & Kočí, J. (1998). *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže: Aktuální problémy výchovy: [učební text pro posluchače filozofické fakulty Univerzity Karlovy]*. Praha: Karolinum.
- Ježek, S. (2005). *Sociální klima školy III*. Brno: MSD s.r.o.
- Jindrová, M. (2012). *Rizikové chování dětí a jeho právní dopady: Příručka učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Kantorová, J. (2015). *Školní klima na školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3451-471).
- Kelarová, J., & Matějková, E. (2010). *Psychologie: Pro studenty zdravotnických oborů* (1st ed.). Praha: Grada.
- Kohoutek, R. (2017). Závady a poruchy chování dětí a mládeže. *Pedagogická orientace*. Retrieved from [Pedagogická orientace website].
- Kolář, M. (2000). *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál.
- Kyriacou, Ch. (2008). *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování* (3rd ed.). Praha: Portál.
- Kyriacou, Ch. (2005). *Řešení výchovných problémů ve škole* (1st ed.). Praha: Portál.
- Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido.
- Matějček, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál.
- Nociar, A. (2015). *Európsky školský prieskum o alkohole a iných drogách (ESPAD) v SR za rok 2015: Záverečná správa*. VÚDPaP, Bratislava.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4th ed.). Praha: Portál.
- Rabušic, L. (2019). *Jaké vlastnosti považují čeští a slovenští rodiče pro své děti za důležité*. Bratislava.
- Reflex. (2014). Australská nadace natočila brutální video proti záškoláctví. Retrieved from [Reflex website].
- Reid, K. (2000). *Tackling truancy in schools: A practical manual for primary and secondary schools*. London: Routledge.
- Sheldon, S., & Epstein, J. (2004). Getting students to school. *The School Community Journal*, 14.

Skopal, O. (2012). *Vztahy osobnostních charakteristik adolescentů s různými formami rizikového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Slovíková, M. (2017). Vývoj záškoláctva u žiakov základných škôl. Prevencia. *Informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva*, 15(4).

Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K., & Watson, C. (2006). Part of who we are as a include responsibility for well-being: Links between the school environment, mental health and behaviour. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal Social and Emotional Development*, 24(3), 14–21.

Širůček, J., Širůčková, M., & Macek, P. (2007). Sociální opora rodičů a vrstevníků a její význam pro rozvoj problémového chování v adolescenci. *Československá psychologie*, 51(5), 476–488.

Škoda, M. (2006). *Záškoláctví jako možný důsledek šikany na základních školách* (Diploma thesis). Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Retrieved from [Masarykova univerzita website].

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání* (2nd ed.). Praha: Karolinum.

Valihorová, M. (2013). *Psychologické aspekty výchovy*. Žilina: Eurokódex.

Van Der Heyden, A. M., Witt, J. C., & Gilbertson, D. (2007). A multiyear evaluation of the effects of a response to intervention (RTI) model on identification of children for special education. *Journal of School Psychology*, 45, 225–256.

Vavrdová, A. (2019). *Promotion and cooperation and sharing of experience in early childhood education*. Olomouc.

Zelina, M. (2011). Problémy s problémami v správaní detí a mládeže. *Prevencia*, 2(10), 3–9.

Zimmerman, M. A., & Schmeelk-Cone, K. H. (2003). A longitudinal analysis of adolescent substance use and school motivation among African American youth. *Journal of Research on Adolescence*, 13(2).

Kontakt:

doc.et doc. PhDr. Mgr. Ladislav Zapletal, CSc. MBA.

Katedra školskej didaktiky

Vysoká škola DTI

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

Tel.: +420 737523520

E-mail: zapletal@dti.sk

prof. doc. Ing. Marek Vochozka, MBA, Ph.D., dr.h.c.

Katedra manažmentu a ekonómie

Vysoká škola DTI

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

Tel.: +420387842144

E-mail: vochozka@dti.sk

II.SEKCIA

PRÍČINY NEVHODNÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV A SPÔSOBY UČITEĽOV, AKO SA S NIMI VYSPORIADAŤ

Mária Belešová, SR – Katarína Somogyiová, SR

Abstrakt: Rôzne nežiadúce formy správania u žiakov, ako sú agresivita, nerešpektovanie školského poriadku, neváženie si učiteľa ako autority, vyhýbanie sa škole alebo výrazná izolácia, sú často výsledkom kombinácie viacerých faktorov. Tieto faktory môžu byť biologické, psychologické, sociálne a environmentálne. Tento príspevok sa zaoberá analýzou príčin nevhodného až extrémneho správania žiakov v školskom prostredí a skúma prístupy, ktoré učitelia využívajú na pochopenie týchto prejavov. Cieľom je identifikovať hlavné faktory ovplyvňujúce problematické správanie, ako sú rodinné podmienky, sociálne prostredie, psychologické aspekty a vplyv digitálnych médií. Príspevok zároveň zdôrazňuje význam empatie, komunikačných zručností a vzdelávania učiteľov v oblasti duševného zdravia žiakov. Zároveň navrhuje efektívne prístupy a stratégie, ktoré môžu pedagógovia využívať na zvládanie nevhodného správania a vytváranie bezpečného školského prostredia. Výsledky naznačujú, že hlbšie porozumenie príčin správania žiakov je kľúčové pre podporu ich rozvoja a sociálneho fungovania v rámci školy.

Kľúčové slová: Bezpečné školské prostredie. Nežiadúce správanie žiakov. Faktory ovplyvňujúce správanie žiakov. Stratégie na zvládanie nevhodného správania.

Úvod

Formálne vzdelávanie začína od základnej školy. Základné školy sú základné vzdelávacie inštitúcie, ktorých cieľom je rozvíjať postoje, schopnosti a základné zručnosti potrebné pre život žiakov v spoločnosti. Okrem toho základné školy pripravujú žiakov na ďalšie vzdelanie. Charakteristickou črtou detí vo veku základnej školy je povzbudzovanie k nadväzovaniu vzťahov s rovesníckymi skupinami, k poznaniu okolitého sveta a k fyzickému rozvoju. Školy zohrávajú dôležitú úlohu pri formovaní osobnosti a správania žiakov. Okrem toho škola poskytuje žiakom pochopenie, aby sa vyhli nevhodnému správaniu. Jedným z týchto správaní je rušivé správanie. Rušivé správanie v triede možno definovať ako zjavné činy v triede, ktoré rušia učiteľa a/alebo

ostatných žiakov. Niektoré príklady tohto správania zahŕňajú odmietnutie spolupráce alebo účasti na aktivitách v triede, ignorovanie druhých, vyrušovanie iných, nepozornosť voči požiadavkám na učenie, vytváranie hluku a nezostávanie v laviciach (Rivers, 1977). Ak sa problém správne nerieši, bude prekážkou pre žiakov prispôbiť sa. S týmto správaním sa stretávajú nielen študenti na úrovni stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania, ale aj na úrovni základného vzdelávania. Práve na tomto stupni základného vzdelávania je potrebná včasná intervencia a pochopenie príčin nevhodného (nežiaduceho, rušivého) správania.

Túto situáciu odzrkadľujú aj výsledky medzinárodného prieskumu Teaching and Learning International Survey. Tento prieskum, ktorý je platformou na definovanie a preskúmanie vzdelávacích politík, skúma určité ukazovatele týkajúce sa vzdelávania, vrátane hodnotenia školskej klímy. Zistenia správy odhaľujú, že rušivé správanie je jednou z hlavných obáv učiteľov. V ňom jeden z troch učiteľov uviedol, že viac ako 10 % žiakov má vo svojich triedach problémy so správaním. Okrem toho existujú jasné rozdiely medzi krajinami – v Nórsku a Japonsku približne 10 % učiteľov uviedlo, že majú 10 % rušivých žiakov, zatiaľ čo v Brazílii a Španielsku tento počet dosiahol 60 % a približne 30 % učiteľov (OECD, 2015).

Rozpoznávanie nežiaducich foriem správania u žiakov

Rušivé správanie je správanie, ktoré nezvýhodňuje proces učenia, ktorý žiaci vykonávajú opakovane v triede a v rôznych formách podľa podmienok každej triedy. Podľa McCaskey (2015) je rušivé správanie študentské správanie, ktoré zasahuje do učenia, čím spôsobuje psychickú aj fyzickú neistotu. Rušivé správanie v triede negatívne ovplyvňuje proces učenia, pretože môže ovplyvniť výkon študentov, učiteľov a tried (Trisnawati et al., 2019). Problémy s rušivým správaním, ktoré sa vyskytujú v triede, majú za následok skrátenie času učiteľa na vyučovanie, pretože učelia musia venovať pozornosť týmto problémom, aby mali potenciál na akademický úspech v triede.

Každé správanie žiakov je neoddeliteľné od rodičovskej výchovy. Výskum Rachmawatiho (2016) uvádza, že faktory, ktoré spôsobujú rušivé správanie žiakov počas vyučovania v triede, sú faktory, ktoré pochádzajú z rodiny. Medzi rodinné faktory patrí nedostatočná pozornosť rodičov, uplatňovanie disciplíny, udeľovanie neprimeraných darov alebo trestov, laxná rodičovská výchova, povrchný vzťah medzi rodičmi a deťmi, problémy rodičov s vlastným manželstvom.

Okrem toho, aj problémy s učením môžu byť jedným z faktorov, ktorý prispieva k rušivému správaniu v triede, tvrdí Bektiningsih et al. (2023). Prítomnosť študentov, ktorí nevedia čítať, je hlavným faktorom spôsobujúcim problémy s učením. Ide o nový poznatok z predchádzajúcich zistení. Problémy s učením, s ktorými sa žiaci stretávajú, sú vyvolané učením zameraným na študenta. Učiteľ sa začína učiť tak, že dieťaťu poskytuje čo najširšiu možnosť budovať svoje vedomosti prostredníctvom skúseností s učením, skúmaním, dáva dieťaťu slobodu výberu činností, ktoré zodpovedajú jeho potrebám a záujmom. Problémy s učením sa musia správne riešiť, aby nespúšťali rušivé správanie. Preto sú učitelia facilitátormi pre žiakov, ktorí majú problémy s učením, najmä s problémami s čítaním a písaním. Okrem toho sú problémy s učením tiež faktorom, ktorý prispieva k rušivému správaniu v triede.

Iný názor hovorí, že rušivé správanie je jedným z problémov vo výchove, ak nie je správne zvládnuté, stane sa prekážkou a problémom v procese vyučovania a učenia sa (Bosah, Ejesi, Doris, 2016). Podľa Bidella a Deacona (2010) sa za rušivé správanie považuje také správanie, ktoré prekáža učiteľom a žiakom počas vyučovania. Príklady rušivého správania zahŕňajú: prejavy agresie voči učiteľom alebo iným žiakom, negatívne verbálne vyhlásenia na hodine, odmietanie zúčastniť sa alebo spolupracovať na aktivitách na hodine, nerešpektovanie iných žiakov alebo učiteľov, nevenovanie pozornosti vyučovaniu od učiteľa, hlučnosť a opustenie sedadla bez povolenia. Študenti sa správajú rušivo ovplyvnené viacerými faktormi. Podľa Todras (2007) rušivé správanie v triede môže byť spôsobené vnútornými aj vonkajšími faktormi. Vnútorné faktory ovplyvňujú genetické alebo biologické faktory a trauma, zatiaľ čo vonkajšie faktory ovplyvňujú podmienky v domácnosti, spoločnosti a škole. Príčiny rušivého správania študentov zahŕňajú aj nudu, problémy s učením a hľadanie pozornosti.

Potenciálne vplyvy a faktory na prejavy nežiaduceho správania žiakov

Vo väčšine škôl a pre väčšinu učiteľov možno náročné správanie vo všeobecnosti chápať ako niečo, čo buď narúša bezpečnosť, alebo učenie sa žiaka alebo iných žiakov, alebo zasahuje do bezpečnosti zamestnancov školy. Existuje mnoho potenciálnych vplyvov na správanie žiakov a mnoho faktorov, ktoré môžu viesť k správaniu, ktoré je pre školy neprijateľné. Patria sem:

- **biofyzikálne faktory**, ako sú choroby, oslabenia alebo zdravotné postihnutia,
- **psychologické faktory** vrátane emocionálnej traumy alebo nedostatku sociálnych zručností (schopnosť zúčastňovať sa na spoločenských aktivitách, preberať

zodpovednosť, zvládnuť konflikty, komunikovať s ostatnými rešpektujúcim spôsobom a spolupracovať s ostatnými bez ohľadu na rozdiely),

- **behaviorálne/sociálne faktory** vrátane prípadov, keď sa problémové správanie žiaka naučilo posilňovaním, dôsledkami alebo prispôbením sa sociálnym praktikám (žiak s problémami s učením sa opakovane zle správa s vedomím, že bude vylúčený z triedy, čo zabráni jeho učeniu),
- **dynamika detskej skupiny**, ako je šikanovanie, podpichovanie, apatia alebo nepriateľstvo medzi žiakmi,
- **faktory prostredia**, ako je úroveň hluku v triede alebo usporiadanie lavíc v triede,
- **správanie učiteľa**, napríklad nudné alebo neorganizované hodiny, prehnané reakcie na zlé správanie alebo prílišné spoliehanie sa na tresty.

Toto správanie v rámci celej skupiny alebo populácie jednotlivcov nemá jednu hlavnú príčinu. Pochopenie a zmena extrémneho správania na individuálnej úrovni si teda vyžaduje samostatné, osobitné analýzy.

Hľadanie hlavných príčin nevhodného správania v triede

V mnohých prípadoch neexistuje jediná „príčina“ nežiaduceho správania, ale je výsledkom viacerých faktorov pôsobiacich v kombinácii. Insights to Behavior (2020) je spoločnosť zaoberajúca sa príčinami nevhodného správania žiakov v školách, navrhujú riešenia, vytvárajú plány zásahov a sledujú účinnosť týchto plánov. Uvádzajú nasledovné príčiny:

- **Potreby, ktoré nie sú splnené:** Ak sú základné potreby dieťaťa, ako sú bezpečie, stabilita, láska a uznanie, dlhodobo ignorované alebo nesplnené, môže sa snažiť kompenzovať tento nedostatok extrémnym správaním. Toto správanie môže byť volaním o pomoc alebo spôsobom, ako získať to, čo mu chýba. Napríklad 11 miliónov amerických detí prichádza do školy hladných. V bežnej triede, v ktorej môže byť 4 alebo 5 detí, ktoré sa nevedia sústrediť alebo sa nevhodne správajú práve kvôli hladu.
- **Nejaká forma poruchy:** Stále viac detí prichádza do školy so základnými zdravotnými problémami, ktoré ovplyvňujú ich schopnosť správať sa a fungovať ako ich zdraví spolužiaci. Jeden z 54 žiakov je pravdepodobne v spektre PAS (poruchy autistického spektra). Chlapci majú 4-krát vyššiu pravdepodobnosť, že budú mať diagnózu PAS. Mnohé z týchto diagnóz prichádzajú s inherentnými súvisiacimi problémami.

- **Vzťahy medzi žiakom a učiteľom:** Keď žiak nemá vytvorený dôverný vzťah so svojím učiteľom, nemá dôvod prispôbiť sa veciam, ktoré sa od neho žiadajú. V skutočnosti im to dáva dôvod, aby sa nesprávali normálne. Nemajú žiadny vlastný záujem vyhovieť požiadavkám učiteľa a dôvod sa vzdelávať.
- **Vyhľadanie pozornosti dospelých alebo spolužiakov:** Niektorí žiaci potrebujú viac pozornosti ako iní. Iní žiaci zas majú pocit, že sa im nedostáva dostatok pozornosti z domu alebo zo školy. V ktoromkoľvek z týchto scenárov, keď žiak chce upútať pozornosť, bude konať tak, aby ju získal. Dokonca aj vtedy, ak im to prinesie negatívnu odpoveď.
- **Nedostatok dôvery a zručností:** Niektoré deti jednoducho nevedia, ako sa majú správne správať. Iní žiaci môžu vystrájať, pretože nemajú schopnosti vyjadriť, čo chcú. Napríklad mladší žiak sa môže cítiť frustrovaný, že jeho práca nevyzerá ako práca jeho rovesníkov. Namiesto toho, aby ukázali, že potrebujú pomoc pri zdokonaľovaní vlastnej práce, budú nadávať na iných žiakov, voči ktorým sa cítia menejcenní.
- **Testovanie hraníc:** Niektoré deti sa učia testovaním hraníc toho, čo je v poriadku a čo nie. Deti v triedach neustále prekračujú hranice. „Čo mi prejde? Čo sa stane, ak to poviem, keď viem, že by som to nemal? Čo sa stane, ak neurobím to, čo mi učiteľ káže?“
- **Maskovanie vlastného nepochopenia učiva:** Niektorí žiaci vyrušujú, keď nerozumejú učivu, pretože frustrácia a zmätok z nedorozumenia môžu vyvolať potrebu odvieť pozornosť alebo zmierniť nepohodlie spôsobené neistotou. Vyrušovanie môže byť spôsobom, ako odvrátiť pozornosť od vlastného zlyhania. Žiaci niekedy radšej na seba strhnú pozornosť iným spôsobom, než aby sa prejavili ako tí, ktorí učivo neovládajú.
- **Nuda žiakov:** Žiaci sa nudia a nemajú záujem o predmety, v ktorých nie sú dobrí. V školách však učiteľ nemusí byť odborníkom na všetky predmety. Neúspech a zlý akademický výkon už podľa definície vyvolávajú pocit stigmy a poníženia. Ponižujúce skúsenosti povedú k pocitom hnevu a bezmocnosti ako faktoru, ktorý vedie k nedisciplinovanému správaniu v školách. Pocity hnevu sa potom premietajú do agresie.

Brodowicz (2024) ešte dodáva, že žiaci sa správajú nevhodne aj v dôsledku **akademickej frustrácie alebo akademického zlyhania**. Konštatovanie frustrácie sa stáva veľkým problémom, ktorý spôsobuje, že sa žiaci stávajú delikventmi. Predpokladajú, že slabý výkon žiakov je hlavným dôvodom, prečo sa niektorí z nich prezentujú neprimeraným a rušivým správaním. Žiaci môžu správaním vyjadrovať frustráciu a nespokojnosť zoči-voči tomu, čo

vnímajú ako prekážky alebo hrozby, ktorým čelia. V jednej štúdii sa žiaci ôsmeho ročníka základných škôl zapojili do vážnych bitiek alebo nosili zbraň na urovanie sporu, pričom väčšina bitiek sa odohrala priamo v školách. Tieto faktory nespokojnosti, stresu a frustrácie môžu viesť žiakov k vyhýbaniu sa škole. Bíliková (2003) sa domnieva, že problémy správania sú v mladšom školskom veku menej častým javom a začínajú sa objavovať skôr až v strednom školskom veku (9. – 12. roku veku), kedy rastie **význam rovesníckej skupiny**. Táto začína byť pre dieťa dôležitejšia ako svet dospelých, slabne vplyv rodiny a autority učiteľa. Dôležitosť zamerania niekam patriť a byť prijímaný, môže byť rizikom v prípade, že sa mladý dospelávajúci naviaže na skupinu s predelikventnými alebo delikventnými znakmi. Blatný a kol. (2006) vo svojej štúdii potvrdili vzťah medzi rovesníckou konformitou a rizikovým správaním. Deti, ktoré uviedli zníženú odolnosť voči tlaku rovesníkov, vykazovali vyššiu mieru rizikového správania. Nároky na konformitu sú v týchto skupinách obyčajne vysoké. Týkajú sa spôsobu vyjadrovania, úpravu zovňajšku, druhu obľúbenej hudby, spôsobu správania sa k opačnému pohlaviu, tiež postoja k rodine, škole, rovesníkom, drogám či k alkoholu.

My ešte uvádzame a dopĺňame nasledovné faktory, ktoré, vyplývajú z našej praxe, sa do značnej miery môžu podieľať na rôznych nežiadúcich formách správania u žiakov:

1. Ťažké životné situácie a trauma: Deti, ktoré prežívajú traumatické udalosti alebo dlhodobý stres (napr. rozvod rodičov, úmrtie blízkeho, domáce násilie, zanedbávanie, šikanovanie), môžu reagovať extrémnymi formami správania. Trauma môže narušiť ich schopnosť regulovať emócie a správanie, čo sa môže prejaviť agresivitou, úzkosťou alebo utiahnutosťou.

2. Nedostatok emocionálnej podpory: Deti, ktoré nedostávajú dostatočnú emocionálnu podporu od rodiny alebo školy, môžu pociťovať frustráciu, osamelosť a bezmocnosť. Ak nemajú bezpečné prostredie na vyjadrenie svojich pocitov, môžu sa uchýliť k extrémnym spôsobom správania ako prostriedku, ako upútať pozornosť alebo ventilovať svoje emócie.

3. Biologické a neurologické faktory: Niektoré deti môžu mať predispozície k problémovému správaniu kvôli biologickým alebo neurologickým faktorom. Napríklad deti s poruchami pozornosti a hyperaktivitou (ADHD), poruchami správania, autizmom alebo inými neurologickými poruchami môžu prejavovať extrémne správanie ako dôsledok ťažkostí s reguláciou impulzov alebo spracovaním podnetov.

4. Vplyv prostredia a sociálne faktory: Prostredie, v ktorom dieťa vyrastá, má veľký vplyv na jeho správanie. Deti, ktoré žijú v prostredí plnom konfliktov, nestability, chudoby alebo

sociálneho vylúčenia, môžu prejavovať extrémne správanie ako reakciu na stres a neistotu. Taktiež vplyv rovesníkov, šikanovanie alebo tlak na sociálne začlenenie môžu prispievať k takémuto správaniu.

5. Nedostatok hraníc a disciplíny: Stanoviť hranice je jednou z najdôležitejších vecí pre zdravý vývoj dieťaťa a pre budovanie jeho bezpečia. Deti, ktoré nevyrastajú v prostredí s jasnými hranicami a pravidlami, môžu prejavovať extrémne správanie ako dôsledok nedostatku vedenia a nedostatku schopnosti rozlišovať medzi správnym a nesprávnym správaním.

6. Vplyv médií a technológií: Médiá v stále väčšej miere a rozsahu vtlačajú do mysle a vedomia človeka obsahy, ktoré vôbec alebo len v malej miere odrážajú realitu prirodzeného sveta a stále vo väčšej miere produkujú mediálnu a virtuálnu realitu. Dlhodobé vystavenie násilnému obsahu v médiách alebo neprimerané používanie technológií môžu tiež prispieť k extrémnemu správaniu, keďže deti môžu napodobňovať negatívne vzorce správania, ktoré vidia.

Uvádzame aj niekoľko konkrétnych príkladov priamo zo školskej praxe učiteľov, ktorí zaznamenali prejavy neprimeraného správania sa žiakov počas vyučovania:

„Zrazu som len videla ako Michal vyťahuje z vrecka vetrovky veľký kameň a celou silou ho z tej preliezačky hodil po Viktorovi. Kameň len o kúsok minul jeho hlavu.“

„Jeden večer sa Peťko zveril rodičom, že keď bol cez prestávku na toaletách, stretol tam Miloša a ich o rok staršieho kamaráta. Ten, napriek zákazu, porušoval školský poriadok a mal pri sebe mobil. Miloš sa následne Peťkovi vyhrážal, že ak to prezradí, dobodá ho nožom.“

„Andrej sa v pokoji postavil zo zeme, kde dovtedy ležal, krútil sa a kopal každého, kto sa k nemu priblížil a odpovedal pani zástupkyni na jej dlhý monológ legendárnou hláškou na škole: „Blé, ble, blé. Ja ťa aj tak nepočúvam.“

„Jeho správanie bolo niekedy až prehnane akčné, potreboval byť stredobodom pozornosti. Deťom, ale aj učiteľom skákal do reči, vykrikoval a odpovedal za spolužiakov bez toho, aby sa prihlásil a bol vyvolaný, svojvoľne chodil počas vyučovania po triede.“

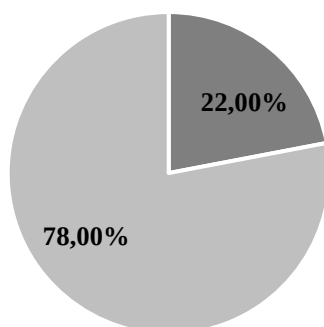
„Niekedy sa voči svojim spolužiakom uchýľoval aj k fyzickým útokom. Odmietnutie z ich strany nezvládal veľmi dobre. Rovnako negatívne znášal aj poznámky od učiteľov. Prejavili sa u neho reakcie ako plač, vulgárne nadávky, búchanie pästou do lavice, kopanie do vlastnej tašky, dokonca sa hádzal aj o zem.“

Extrémne, nežiaduce či rušivé správanie u žiakov je často signálom, že dieťa zápasí s problémami, ktoré nedokáže zvládnuť inými spôsobmi. Pochopenie príčin takéhoto správania je kľúčové pre poskytnutie vhodnej podpory a intervencie, ktoré môžu pomôcť dieťaťu zvládnuť jeho ťažkosti a rozvíjať zdravé spôsoby správania.

Prístupy využívané učiteľmi na elimináciu prejavov problémového a rušivého správania žiakov

V tejto časti príspevku prezentujeme prieskumné dáta, ktoré sme vyzbierali prostredníctvom nami vytvoreného dotazníka. Prieskumu sa zúčastnilo 364 respondentov (94,6 % tvorili ženy, 5,4 % tvorili muži). Dĺžka ich praxe bola variabilná, pohybovala sa v rozmedzí od 0 rokov až po prax nad 20 rokov. Na prieskume sa zúčastnilo široké spektrum pedagogických zamestnancov rôznych stupňov a druhov vzdelávania. Najväčšiu účasť pri vypĺňaní dotazníkov tvorili učitelia primárneho vzdelávania (48 %), druhou najzastúpenejšou vzorkou boli asistenti učiteľa (17 %), nasledovali špeciálni pedagógovia (15 %) a učitelia, ktorí pôsobia na nižšom sekundárnom vzdelávaní (8 %). Ostatné percento bolo zastúpené učiteľmi vyššieho sekundárneho vzdelávania, sociálnymi pedagógmi, učiteľmi predprimárneho vzdelávania, vychovávateľmi v školských kluboch detí a učiteľmi v špeciálnej triede.

Až 78 % respondentov uviedlo, že si niekedy nevedeli rady, čo s problémovým žiakom robiť.



Graf 1: *Problémoví žiaci a bezmocní učitelia*

Aby dotazník nemal len deskriptívny a informačný charakter, nasledujúce odpovede môžu inšpirovať ostatných pedagógov a iných pedagogických pracovníkov pri práci s problémovými žiakmi. Otázka znela takto: *Máte nejaký svoj osvedčený spôsob, ktorý platí na problémového žiaka?*

Odpovede boli vskutku veľmi variabilné a líšili sa svojou rozdielnosťou. Mnohí respondenti sa otvorene a úprimne vyjadrili, že doposiaľ nenašli žiaden zaručený spôsob, ktorý by sa osvedčil pri práci s problémovým žiakom. Ich odpovede by som rozdelila na pozitívne a negatívne spôsoby riešenia problémov. K tým pozitívnym by som zaradila nasledujúce tvrdenia. Azda najfrekvencovanejšou odpoveďou bolo použitie slovných metód. K nim respondenti zaradovali rozhovor (individuálny, súkromný, priateľský), samozrejme, bez emocionálnych prejavov a kriku. Osvedčilo sa aj oslovenie žiaka menom. Žiak musí cítiť, že učiteľ má o neho úprimný záujem a dôverovať mu, že daná udalosť sa nezopakuje. K ostatným odpovediam patrili priame ukážky respondentov:

- Trpezlivosť, trpezlivosť a ešte raz trpezlivosť. Stáť si za tým, čo poviem. Keď má žiak niečo urobiť, musí to spraviť, aj keď v inom čase.
- Snaha zamestnať žiaka fyzickou prácou (upratujeme triedu, pripravujeme nástenku, premiestňujeme stoly a stoličky).
- Nastavenie pravidiel, možnosť výberu správania aj s jeho dôsledkami, dôsledné dodržiavanie prípadných sankcií, zapojenie dieťaťa do zodpovedných úloh, pozitívne hodnotenie a dôverný rozhovor s dôrazom na posilnenie pozitívnych stránok dieťaťa.
- Každý žiak je iný a na každého platia iné „páky“. Mám pocit, že pomáha veľa vysvetľovania, dohovárania, príkladov z reálneho života, rozhovory. Neprináša to „ovocie“ hneď, ale po dlhšom čase sa občas ukážu výsledky.
- Hlášku: rada s tebou zostanem po vyučovaní, aby sme stihli prebrať to, čo sme vďaka tvojmu nevhodnému správaniu nestihli.
- Vždy sa snažím so žiakom porozprávať osamote a vyžadujem, aby sám pomenoval problém, povedal mi, prečo sa tak správa a či si myslí, že je to správanie vhodné. Spoločne sa snažíme prísť na koreň problému.
- Pomáhajú aj tresty v podobe písania pravidiel akéhosi dobrého správania medzi žiakmi v triede a vo vzťahu k učiteľovi, vtedy si žiaci naozaj uvedomujú, že urobili niečo zlé, pretože musia urobiť čosi navyše, napríklad na úkor obľúbenej prechádzky alebo hier.
- Zmeniť svoj vnútorný postoj voči žiakovi. Nebrať konflikt osobne, pretože problémové je správanie, nie žiak, a to správanie má svoju príčinu, len ju treba objaviť. Na to treba dôveru žiaka a náš záujem.
- Je dôležité vzbudiť záujem o žiaka, pristupovať k nemu s rešpektom, úctou, nikdy ho neponižovať, a už vôbec nie pred ostatnými. Citlivé veci riešiť len osamote s ním. Trvať

na svojich slovách, nikdy nehovoriť „do vetra“, dať žiakovi priestor vyjadriť sa, prečo sa správa tak, ako sa správa, nadviazať skôr priateľský vzťah, no zároveň nestratiť autoritu. Počas mojej 30-ročnej praxe som však stretla približne piatich žiakov, na ktorých nič neplatilo.

- Osvedčilo sa nám, keď sme dali žiakovi s problémovým správaním priestor rozprávať spolužiakom o jeho koníčkoch, záujmoch, ak sa to týkalo témy vyučovacej hodiny.
- Vyzdvihnúť lepšie stránky osobnosti žiaka, častejšie ho chváliť aj za nepatrný úspech.
- Snažím sa podporovať a vytvárať aktivity, ktoré ich vedú k súdržnosti a upevňovaniu kolektívu. Presný bezproblémový návod podľa mňa neexistuje. Vždy sa objavujú problémy, dôležité je tu vedieť pohotovo reagovať, vedieť objektívne zhodnotiť situáciu a voliť primerané postupy, ktoré nie sú dehonestujúce pre žiaka. Nie vždy práve prísny postup dokážeme zmeniť stav alebo naladenie žiakov. Žiak potrebuje cítiť potrebu uznania, že patrí niekam, akceptácie, vnímania, osobnostného rastu. Myslím si, že tieto potreby je potrebné udržať aj pri bezproblémových žiakoch. To, že dnes je bezproblémový, neznamená, že zajtra bude tiež.
- Keď nastane problém, so žiakmi sa rozprávam, rozoberáme konflikt, nakreslíme si ho, aby lepšie porozumeli, čo sa deje, a potom predvádzame, ako by sa v danej situácii mali správať inak – prijateľne, aby dosiahli svoj cieľ. Podľa obrázkov nacvičujeme, ako sa máme správať, nacvičujeme vety, ako si niečo vypýtať, aká by mohla byť odpoveď spolužiaka, čo robiť, keď povie nie a podobne.
- Učiteľ je vzor a nesmie sa znížiť na úroveň, akú prejavuje v tej chvíli žiak. Títo žiaci upútavajú na seba pozornosť v triede, hneď ako sa ocitnú mimo nej, väčšinou sa nesprávajú problémovo. Je vhodné, ak má kto ostať s takýmto žiakom, napríklad asistent, školský psychológ či sociálny pedagóg. Samozrejme, nesmie sa to opakovať pravidelne, aby nedochádzalo k zneužívaniu situácie.
- Ak žiak poruší jasne stanovené spoločné triedne pravidlo, vylúčim ho zo spoločnej aktivity, zväčša to pomôže. Ak to nepomôže a žiak je aj naďalej nevládnuteľný a snaží sa zaujať, nevšímam si ho. Potom sa upokojí a sám začne pracovať.

K negatívnym spôsobom boli zaraďované taktiež viaceré možnosti, napríklad ignorovanie žiaka, čierne body, prísny prístup, prísny pohľad, správanie sa k žiakovi tak, ako sa on správa k učiteľovi, prepisovanie školského poriadku a triednych pravidiel žiakom, práca navyše, zadanie domácej úlohy navyše, zákaz obľúbenej činnosti, neúčast na spoločných aktivitách

triedy, upratovanie školskej tašky (hračiek, pomôcok), hľadanie v školskom poriadku, čo žiak porušil a aké môžu byť následky. Jedna respondentka uviedla, že na problémového žiaka *určite neplatí trest a násilie, pretože „tých majú doma požehnane“*. Posledná respondentka uviedla, že na žiakov *„neplatí nič, ani po dobrom, ani po zlom. Stále pokračujú vo svojom správaní. Ak im prefotím článok zo šlabikára, aby si ho doma prečítali, tak všetky papiere zbieram pohádzané po okolí.“*

Niektorí výskumníci zistili, že na zvládnutie problematickej situácie sú pre učiteľov trest a disciplína dôležitejšie ako odmena. Na druhej strane Scott (1977) tvrdí, že tieto postupy efektívne neriešia problém správania žiakov. Dá sa dokonca povedať, že tresty a sankcie majú len krátkodobý efekt, ktorý môže pôsobiť negatívne na život dieťaťa. Učiteľ by si teda mal nájsť čas, aby zabránil nevhodnému správaniu žiakov v triede pomocou techník súvisiacich s posilňovaním a pochvalou.

Záver

Rodina vychováva, škola formuje a spoločnosť prispôsobuje. Ako už bolo spomenuté vyššie, fenomén rušenia v triede je jedným z najdôležitejších problémov súčasného vzdelávacieho systému, keďže ide o najaktuálnejší jav tohto všeobecného trendu prejavujúceho sa v globálnom vzdelávacom systéme a spoločnosti. Učitelia jednoznačne volajú po zlepšení a podpore zo strany rôznych inštitúcií. (Mimo)školské poradenské intervencie môžu významne prispieť k eliminácii problémového a nežiaduceho správania žiakov tým, že poskytujú podporu v oblasti emocionálneho, sociálneho a akademického rozvoja žiakov. Tieto intervencie môžu zahŕňať školských psychológov, sociálnych pracovníkov a externých odborníkov, ktorí pracujú priamo so žiakmi a zároveň poskytujú podporu učiteľom a rodičom. Poradenský pracovník môžu školám pomôcť prostredníctvom školení a workshopov pre učiteľov, aby lepšie porozumeli psychológii správania žiakov. Učitelia sa učia identifikovať príznaky problémového správania, reagovať na ne efektívne a využiť techniky podporujúce pozitívne správanie. Cílené intervenčné programy sa taktiež môžu zameriavať na žiakov s opakovaným nežiaducim správaním a ponúkajú dlhodobejšiu podporu. Ide o systematické sledovanie žiakov, účasť na terapeutických alebo tréningových programoch. Na samotný záver dodávame myšlienku (Ratts, DeKruyf, Chen-Hayes, 2007), že riešenie rušivého správania v triede poskytuje školským poradcům príležitosť propagovať sociálnu spravodlivosť vo svojej práci s cieľom dosiahnuť spravodlivý prístup a úspech pre všetkých žiakov.

Summary: Various undesirable forms of behavior among pupils, such as aggression, disrespecting school rules, disrespecting the teacher as an authority, avoiding school or significant isolation, are often the result of a combination of several factors. These factors can be biological, psychological, social and environmental. This contribution deals with the analysis of the causes of inappropriate or extreme behavior of pupils in the school environment and examines the approaches that teachers use to understand these manifestations. The aim is to identify the main factors influencing problematic behaviour, such as family conditions, social environment, psychological aspects and the influence of digital media. At the same time, the paper emphasizes the importance of empathy, communication skills and teacher education in the field of mental health of pupils. At the same time, it proposes effective approaches and strategies that educators can use to manage inappropriate behavior and create a safe school environment. The results indicate that a deeper understanding of the causes of pupils' behavior is crucial for supporting their development and social functioning within the school.

Literatúra:

Bektiningsih, B., Fauzati, E., Prastiwi, Y., & Rahmawati, L. (2023). Factors causing disruptive behavior of students in the classroom: A case study in elementary school. *In Proceedings of the International Conference on Learning and Advanced Education (ICOLAE 2022)* (pp. 369–377).

Bidel, M. P., & Deacon, R. E. (2010). School counselors connecting the dots between disruptive classroom behavior and youth self-concept. *Journal of School Counseling*, 8(9).

Bílíková, E. (2003). Problémy v správání. In *Rozumieť deťom je niekedy zložité*. Spišská Nová Ves: Pedagogicko-psychologická poradňa a Centrum výchovnej a psychologickkej prevencie.

Blatný, M., Hrdlička, M., Sobotková, V., Jelínek, M., Květon, P., & Vobořil, D. (2006). Prevalence antisociálního chování českých adolescentů z městských oblastí. *Československá psychologie*, 50(4), 297–310.

Bosah, I., Ejesi, N., & Doris, A. (2016). Disruptive classroom behaviours among primary school pupils: Ijeps pupils: Intervention imperative. *Ideal Journal of Education and Policy Studies*, 2(2), 86–91.

Brodowicz, M. (2024). The causes of students' misbehavior and ways of managing it. <https://aithor.com/essay-examples/the-causes-of-students-misbehavior-and-ways-of-managing-it#23-academic-frustration-and-failure>.

Insights to Behavior. (2020). Why do children misbehave? Finding the root causes of classroom misbehavior. [https://insightstobehavior.com/blog/children-misbehave-finding-root-](https://insightstobehavior.com/blog/children-misbehave-finding-root-classroom-misbehavior/)

[classroom-misbehavior/](https://insightstobehavior.com/blog/children-misbehave-finding-root-classroom-misbehavior/).

McCaskey, J. L. (2015). Elementary school teachers' levels of concern with disruptive student behaviors in the classroom (Doctoral dissertation, Walden University).

OECD. (2015). Teaching in focus: Improving school climate and students' opportunities to learn. <http://www.oecdilibrary.org/>.

Rachmawati, L. (2016). Faktor-faktor penyebab disruptive behavior (perilaku mengganggu) saat pembelajaran di Kelas III MI Muhammadiyah Taskombang. <https://digilib.uinsuka.ac.id/id/eprint/21609/>.

Ratts, M. J., Dekruyf, L., & Chen-Hayes, S. F. (2007). The ACA advocacy competencies: A social justice advocacy framework for professional school counselors. *Professional School Counseling, 11*(2), 90–97.

Rivers, L. (1977). *The disruptive student and the teacher*. Washington, DC: National Education Association.

Scott, M. (1977). Some parameters of teacher effectiveness as assessed by an ecological approach. *Journal of Educational Psychology, 69*(3), 217–226.

Todras, P. (2007). Teachers perspective of disruptive behavior in the classroom (Doctoral dissertation, Faculty of the Chicago School of Professional Psychology).

Trisnawati, E., et al. (2019). Apakah terdapat perbedaan perilaku mengganggu di kelas antara siswa laki-laki dan perempuan? *Jurnal Pemikiran dan Penelitian Psikologi, 24*(1), 1–12.

Kontakt:

Doc. Mgr. Mária Belešová, PhD.

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

belesova@fedu.uniba.sk

Ing. Mgr. Katarína Somogyiová

somogyiova@gmail.com

ÚROVEŇ TVORIVOSTI ŽIAKOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Lucia Čutorová ,SR

Anotácia: Predkladaný príspevok sa zameriava na tvorivosť žiakov na stredných odborných školách. Poukazuje na tvorivosť ako na nevyhnutnú súčasť vzdelávania a to aj v kontexte súčasnej reformy školstva. Zároveň však práca približuje výsledky analyzovania úrovne tvorivosti v rámci hodnotenia PISA a predkladá komparatívne závery v porovnaní s inými vybranými štátmi Európskej únie. Cieľom príspevku je priblížiť zásadné nedostatky v oblasti tvorivosti žiakov v kontexte s reformou školstva v podmienkach Slovenskej republiky.

Kľúčové slová: tvorivosť, stredné odborné školy, žiak, učiteľ, meranie tvorivosti

Úvod

Tvorivosť žiakov je kľúčová pre ich osobný a profesionálny rozvoj. Umožňuje im riešiť problémy, inovovať a prispôsobovať sa meniacim sa podmienkam. Tvorivé myslenie podporuje kritické myslenie a schopnosť analyzovať informácie, čo je nevyhnutné pre úspech v dnešnom rýchlo sa meniacom svete. Tvorivosť tiež zvyšuje motiváciu a angažovanosť žiakov, pretože im umožňuje pracovať na projektoch, ktoré ich zaujímajú a ktoré majú pre nich osobný význam. Okrem toho tvorivosť podporuje spoluprácu a tímovú prácu, pretože žiaci musia spolupracovať na hľadaní nových riešení a nápadov. Vzdelávacie systémy, ktoré podporujú tvorivosť, pripravujú žiakov na budúce výzvy a umožňujú im byť flexibilnými a prispôsobivými. Tvorivosť je teda neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania, ktorá prispieva k celkovému rozvoju žiakov a ich pripravenosti na budúcnosť.

Tvorivosť je jednou z kľúčových kompetencií, ktoré by mali byť rozvíjané u žiakov na stredných odborných školách. Tvorivé myslenie umožňuje žiakovi riešiť problémy, inovovať a prispôsobovať sa meniacim sa podmienkam. V tejto práci sa zameriame na význam tvorivosti, metódy jej rozvoja a aktuálny stav tvorivosti žiakov na stredných odborných školách.

Tvorivosť

Tvorivosť je komplexný proces, ktorý zahŕňa schopnosť generovať nové a originálne myšlienky, riešiť problémy a prispôsobovať sa meniacim sa podmienkam. Tvorivosť je

mnohostranný koncept, ktorý rôzni autori definujú rôznymi spôsobmi. Tu je prehľad niekoľkých novších prístupov k tvorivosti. **Eva Szobiová (2016):** V knihe "Tvorivosť - poznávanie tajomstiev" Szobiová (2016) zdôrazňuje, že tvorivosť je proces, ktorý zahŕňa generovanie nových a originálnych myšlienok, riešenie problémov a prispôsobovanie sa meniacim sa podmienkam. Tvrdí, že tvorivosť je kľúčová pre duševné zdravie a životné šťastie, a že je dôležité podporovať tvorivosť v rôznych fázach života.

Szobiová (2007) v knihe "Rozvoj tvorivosti a kľúčových kompetencií detí" opisuje tvorivosť ako schopnosť detí prichádzať s novými nápadmi a riešeniami prostredníctvom rôznych hier a aktivít. Zdôrazňuje význam tvorivosti pre rozvoj inteligencie a schopnosti zvládať náročné životné situácie. Fichnarová (2007) zdôrazňuje, že tvorivosť je nevyhnutná pre rozvoj sebavedomia, záujmu o poznanie a ochoty spolupracovať. Tvrdí, že tvorivosť pomáha deťom vyrovnávať sa s novými požiadavkami a zvyšuje ich schopnosť prispôbiť sa meniacim sa podmienkam.

Tieto rôzne prístupy k tvorivosti ukazujú, že ide o komplexný a mnohostranný fenomén, ktorý zahŕňa rôzne schopnosti a procesy. Podpora tvorivosti je dôležitá pre rozvoj jednotlivcov a spoločnosti ako celku. Zelina (2022) zdôrazňuje, že tvorivosť nie je len o umeleckých alebo estetických prejavoch, ale aj o schopnosti inovovať a zlepšovať rôzne aspekty života. Zelina (2002) identifikuje niekoľko kľúčových prvkov tvorivosti:

- **Originalita:** Schopnosť prichádzať s novými a jedinečnými nápadmi, ktoré sa líšia od bežných riešení.
- **Flexibilita:** Schopnosť prispôbiť sa novým situáciám a meniť svoje myslenie a prístupy podľa potreby.
- **Fluencia:** Schopnosť generovať veľké množstvo nápadov a riešení v krátkom čase.
- **Elaborácia:** Schopnosť rozvíjať a zdokonaľovať nápady do detailov a implementovať ich do praxe.

Zelina (2002) tiež zdôrazňuje význam prostredia a podmienok, ktoré podporujú tvorivosť. Podľa neho je dôležité vytvárať prostredie, ktoré podporuje otvorenosť, experimentovanie a spoluprácu. Učitelia a rodičia by mali podporovať deti a mladých ľudí v ich tvorivých snahách a poskytovať im príležitosti na rozvoj ich tvorivých schopností. Tvorivosť podľa Zelinu (2002) je teda komplexný a dynamický proces, ktorý zahŕňa rôzne schopnosti a zručnosti. Je dôležité podporovať tvorivosť v rôznych oblastiach života, aby sme mohli čeliť výzvam a prispievať k

inováciám a zlepšovaniu spoločnosti. Tvorivosť je dôležitá pre osobný a profesionálny rozvoj žiakov. Umožňuje im:

- Riešiť problémy: Tvorivé myslenie pomáha žiakom nájsť nové a efektívne riešenia problémov.
- Inovovať: Tvorivosť podporuje inovácie a zlepšovanie procesov a produktov.
- Prispôsobovať sa: Tvorivé myslenie umožňuje žiakom rýchlo sa prispôbiť meniacim sa podmienkam a výzvam.

Interdisciplinárne prístupy sú ďalším dôležitým aspektom rozvoja tvorivosti. Spojenie rôznych predmetov a disciplín umožňuje žiakom vidieť súvislosti medzi rôznymi oblasťami a rozvíjať tvorivé myslenie. Napríklad, matematika môže byť prepojená s umením alebo prírodnými vedami, čo umožňuje žiakom prichádzať s novými a originálnymi nápadmi (Johnson, 2019).

Podpora učiteľov je tiež kľúčová pre rozvoj tvorivosti žiakov. Učitelia sú školení v moderných pedagogických metódach a technikách, ktoré podporujú tvorivé myslenie a inovatívne prístupy k výučbe. Učitelia by mali vytvárať prostredie, ktoré podporuje otvorenosť, experimentovanie a spoluprácu (Davis, 2020). Hodnotenie tvorivosti je ďalším dôležitým aspektom. Tradičné známkovanie je nahradené slovným hodnotením, ktoré sa zameriava na vyzdvihovanie silných stránok žiakov a identifikáciu oblastí, kde je potrebné zlepšenie. Tento prístup podporuje vnútornú motiváciu žiakov a ich záujem o učenie (Robinson, 2019). Technologické inovácie tiež zohrávajú dôležitú úlohu v rozvoji tvorivosti. Využívanie moderných technológií a digitálnych nástrojov vo vzdelávacom procese umožňuje žiakom experimentovať, vytvárať nové riešenia a rozvíjať svoje tvorivé schopnosti (Anderson, 2020).

Kreatívne prostredie v školách je nevyhnutné pre podporu tvorivosti. Školy by mali byť vybavené modernými učebňami, laboratóriami a dielňami, ktoré umožňujú žiakom pracovať na rôznych projektoch a aktivitách (Wilson, 2019). Existuje niekoľko metód, ktoré môžu byť použité na rozvoj tvorivosti u žiakov na stredných odborných školách:

- Projektové vyučovanie: Projektové vyučovanie umožňuje žiakom pracovať na reálnych projektoch, ktoré vyžadujú tvorivé riešenia a spoluprácu.
- Kritické myslenie: Rozvoj kritického myslenia pomáha žiakom analyzovať informácie a prichádzať s novými nápadmi.
- Interdisciplinárne prístupy: Spojenie rôznych predmetov a disciplín môže podporiť tvorivé myslenie a inovácie.

Aktuálny stav tvorivosti žiakov

Tvorivosť je kľúčovou kompetenciou, ktorá by mala byť rozvíjaná u žiakov na stredných odborných školách. Efektívne metódy rozvoja tvorivosti, ako je projektové vyučovanie a kritické myslenie, môžu prispieť k zlepšeniu tvorivosti žiakov a ich pripravenosti na budúce výzvy. Aktuálne výsledky slovenských žiakov v oblasti tvorivého myslenia naznačujú potrebu ďalších vzdelávacích reforiem a podpory tvorivosti v školách.

Podľa štúdie PISA 2022, ktorá hodnotila tvorivé myslenie žiakov, slovenskí žiaci dosiahli skóre pod priemerom krajín OECD. Tento výsledok naznačuje potrebu zlepšenia vzdelávacích metód a podpory tvorivosti v školách. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pracuje na vzdelávacích reformách, ktoré by mali prispieť k zlepšeniu tvorivosti žiakov¹.

Výskumy tvorivosti žiakov na stredných odborných školách sa zameriavajú na rôzne aspekty tvorivého myslenia a jeho rozvoja. Tieto výskumy často skúmajú, ako rôzne metódy výučby, prostredie a podpora učiteľov ovplyvňujú tvorivosť žiakov. Napríklad, projektové vyučovanie a interdisciplinárne prístupy sú považované za efektívne metódy na podporu tvorivosti (Smith, 2020).

Podľa štúdie realizovanej na Slovensku, žiaci na stredných odborných školách často nemajú dostatok príležitostí na rozvoj tvorivosti. Výskum ukázal, že až 58% žiakov si myslí, že na vyučovaní nemá priestor na rozvoj tvorivosti, talentov a spolupráce so spolužiakmi. Tento nedostatok príležitostí môže byť spôsobený tradičnými metódami výučby, ktoré sú zamerané viac na memorovanie faktov než na rozvoj tvorivého myslenia.

Komparácia s výsledkami PISA na Slovensku

Medzinárodná štúdia PISA (Programme for International Student Assessment) hodnotí tvorivé myslenie žiakov v rôznych krajinách. V roku 2022 bola do štúdie PISA prvýkrát zaradená aj oblasť tvorivého myslenia. Výsledky slovenských žiakov v tejto oblasti boli pod priemerom krajín OECD. Priemerné skóre slovenských žiakov bolo 29 bodov, zatiaľ čo priemer krajín OECD bol 33 bodov.

Porovnanie výsledkov

Výsledky PISA ukázali, že slovenskí žiaci zaostávajú v tvorivom myslení za svojimi rovesníkmi z iných krajín OECD. Tento výsledok naznačuje potrebu zlepšenia vzdelávacích metód a podpory tvorivosti v školách. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky (2022) pracuje na vzdelávacích reformách, ktoré by mali prispieť k zlepšeniu tvorivosti žiakov. Tieto výsledky a výskumy naznačujú, že je potrebné venovať väčšiu pozornosť rozvoju tvorivosti

žiakov na stredných odborných školách, aby sa zlepšili ich schopnosti a pripravenosť na budúce výzvy:

- Slovenskí žiaci: Priemerné skóre 29 bodov, čo je pod priemerom OECD.
- OECD priemer: Priemerné skóre 33 bodov.

Reforma školstva na Slovensku sa zameriava na modernizáciu vzdelávacieho systému s cieľom podporiť tvorivosť a inovatívne myslenie žiakov. Táto reforma zahŕňa niekoľko kľúčových zmien a opatrení, ktoré majú za cieľ zlepšiť kvalitu vzdelávania a pripraviť žiakov na výzvy 21. storočia. Jedným z hlavných cieľov reformy je prechod od tradičného encyklopedického memorovania učiva k zážitkovému a projektovému vyučovaniu. Tento prístup umožňuje žiakom aktívne sa zapájať do vzdelávacieho procesu, rozvíjať svoje kritické myslenie a tvorivosť. Učitelia budú mať väčšiu voľnosť pri tvorbe učebných plánov a budú môcť lepšie prispôbovať učivo aktuálnym potrebám žiakov.

Ďalším dôležitým aspektom reformy je zmena hodnotenia žiakov. Tradičné známkovanie bude nahradené slovným hodnotením, ktoré sa zameriava na vyzdvihovanie silných stránok žiakov a identifikáciu oblastí, kde je potrebné zlepšenie. Tento prístup má za cieľ zvýšiť vnútornú motiváciu žiakov a podporiť ich záujem o učenie. Reforma tiež kladie dôraz na rozvoj praktických zručností a kompetencií, ktoré sú nevyhnutné pre úspech na trhu práce. To zahŕňa podporu kritického myslenia, efektívnej komunikácie, tímovej práce a time managementu. Školy budú mať možnosť vytvárať vlastné bloky a spájať predmety, čo umožní žiakom aplikovať získané vedomosti v praxi.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (2022) schválilo nový Štátny vzdelávací program (ŠVP), ktorý je súčasťou kurikulárnej reformy Plánu obnovy a odolnosti SR. Tento program predstavuje konkrétne ciele výchovy a vzdelávania, profil absolventa a rámcové učebné plány. Nové učebné osnovy budú kladť väčší dôraz na opis toho, čo žiak dokáže, a budú sa zameriavať na rozvoj tvorivosti a inovatívneho myslenia. Tieto zmeny a opatrenia majú za cieľ zlepšiť kvalitu vzdelávania na Slovensku a pripraviť žiakov na budúce výzvy. Reforma školstva s ohľadom na tvorivosť žiakov je krokom správnym smerom k modernému a efektívnemu vzdelávaciemu systému.

Reforma školstva na Slovensku kladie veľký dôraz na rozvoj tvorivosti žiakov, čo je kľúčové pre ich osobný a profesionálny rast. Tvorivosť je považovaná za jednu z kľúčových kompetencií, ktoré by mali byť rozvíjané v rámci vzdelávacieho procesu. Tu sú niektoré konkrétne opatrenia a prístupy, ktoré sú súčasťou tejto reformy:

- **Projektové vyučovanie:** Reforma podporuje zavedenie projektového vyučovania, ktoré umožňuje žiakom pracovať na reálnych projektoch a úlohách. Tento prístup podporuje tvorivé myslenie, spoluprácu a riešenie problémov. Žiaci majú možnosť aplikovať teoretické vedomosti v praxi a prichádzať s inovatívnymi riešeniami.
- **Interdisciplinárne prístupy:** Reforma podporuje prepojenie rôznych predmetov a disciplín, čo umožňuje žiakom vidieť súvislosti medzi rôznymi oblasťami a rozvíjať tvorivé myslenie. Napríklad, matematika môže byť prepojená s umením alebo prírodnými vedami, čo umožňuje žiakom prichádzať s novými a originálnymi nápadmi.
- **Podpora učiteľov:** Reforma kladie dôraz na vzdelávanie a podporu učiteľov, aby boli schopní efektívne rozvíjať tvorivosť žiakov. Učitelia sú školení v moderných pedagogických metódach a technikách, ktoré podporujú tvorivé myslenie a inovatívne prístupy k výučbe.
- **Hodnotenie tvorivosti:** Tradičné známkovanie je nahradené slovným hodnotením, ktoré sa zameriava na vyzdvihovanie silných stránok žiakov a identifikáciu oblastí, kde je potrebné zlepšenie. Tento prístup podporuje vnútornú motiváciu žiakov a ich záujem o učenie.
- **Technologické inovácie:** Reforma podporuje využívanie moderných technológií a digitálnych nástrojov vo vzdelávacom procese. Technológie umožňujú žiakom experimentovať, vytvárať nové riešenia a rozvíjať svoje tvorivé schopnosti.
- **Kreatívne prostredie:** Reforma sa zameriava na vytváranie kreatívneho a podnetného prostredia v školách, ktoré podporuje tvorivosť a inovatívne myslenie. Školy sú vybavené modernými učebňami, laboratóriami a dielňami, ktoré umožňujú žiakom pracovať na rôznych projektoch a aktivitách.

Tieto opatrenia a prístupy sú súčasťou kurikulárnej reformy, ktorá má za cieľ zlepšiť kvalitu vzdelávania na Slovensku a pripraviť žiakov na budúce výzvy. Reforma školstva s ohľadom na tvorivosť žiakov je krokom správnym smerom k modernému a efektívnemu vzdelávaciemu systému.

Summary: Creativity is a crucial aspect of education for vocational high school students. It enables them to solve problems, innovate, and adapt to changing conditions. Developing creativity in students is essential for their personal and professional growth, as it fosters critical thinking, collaboration, and the ability to generate new ideas. One of the primary approaches

to fostering creativity in vocational high schools is project-based learning. This method allows students to work on real-world projects and tasks, encouraging creative thinking, collaboration, and problem-solving. Students can apply theoretical knowledge in practice and come up with innovative solutions. Interdisciplinary approaches are also vital for developing creativity. Connecting different subjects and disciplines allows students to see the relationships between various areas and develop creative thinking. For example, mathematics can be linked with art or natural sciences, enabling students to come up with new and original ideas. Supporting teachers is crucial for fostering creativity in students. Teachers are trained in modern pedagogical methods and techniques that promote creative thinking and innovative approaches to teaching. They should create an environment that encourages openness, experimentation, and collaboration. Assessing creativity is another important aspect. Traditional grading is replaced by descriptive assessment, which focuses on highlighting students' strengths and identifying areas for improvement. This approach supports students' intrinsic motivation and interest in learning. Technological innovations play a significant role in developing creativity. Using modern technologies and digital tools in the educational process allows students to experiment, create new solutions, and develop their creative abilities. Creating a creative environment in schools is essential for supporting creativity. Schools should be equipped with modern classrooms, laboratories, and workshops that allow students to work on various projects and activities. The Programme for International Student Assessment (PISA) evaluates students' creative thinking in various countries. In 2022, PISA included creative thinking for the first time. The results showed that Slovak students scored below the OECD average in creative thinking. The average score for Slovak students was 29 points, while the OECD average was 33 points. These results indicate the need to improve educational methods and support creativity in schools. Implementing modern educational methods and supporting teachers can contribute to improving students' creativity and their readiness for future challenges.

Literatúra :

Anderson, M. (2020). The role of technology in creative thinking. *Educational Technology Journal*.

Davis, R. (2020). Teacher support and creative thinking. *Teaching and Learning Journal*.

- Johnson, P. (2019). Interdisciplinary approaches to creativity. *Journal of Educational Psychology*.
- Robinson, K. (2019). Assessing creativity in education. *International Journal of Education*.
- Smith, A. (2020). Project-based learning and creative thinking. *Educational Journal*.
- Szobiová, E., & Fichnarová, K. (2007). *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Vydavatelství Portál.
- Wilson, G. (2019). Creating a creative environment in schools. *School Improvement Journal*.
- Zelina, M. (2002). *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Banská Bystrica: MPC.

Kontakt:

PhDr. Lucia Čutorová

Vysoká škola DTI,

Katedra školskej didaktiky,

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

E-mail: LCutorova@gmail.com

PRACOVNÉ OČAKÁVANIA ZAMESTNÁVATEĽOV OD ZAMESTNANCOV V EDUKAČNOM PROSTREDÍ V KONTEXTE POTRIEB SÚČASNEJ ŠKOLY

Marek Hlásny, SR

Anotácia: Príspevok je súčasťou riešenia medzinárodného vedeckého projektu IGA002DTIMA/2024 *Aktuálne témy ekonómie a manažmentu v prostredí súčasného a budúceho trhu práce*. V príspevku sa autor zaoberá pracovnými očakávaniami zamestnávateľov od zamestnancov v edukačnom prostredí v kontexte potrieb súčasnej školy. Príspevok je súčasťou publikovaných výstupov, v ktorých sa autor venuje tematike pracovných očakávaní zamestnávateľov od zamestnancov v rôznych pracovných prostrediach.

Kľúčové slová: práca, prostredie, pracovné prostredie, očakávania, pracovné očakávania, zamestnávateľ, zamestnanec, edukácia, edukačné prostredie, škola,

Úvod

Aktuálne potreby škôl sa môžu líšiť v závislosti od regiónu, typu školy a jej konkrétnych výziev, najčastejšie aktuálne potreby vymedzil ChatGPT (2024) takto:

1. Technologická vybavenosť

- Digitálne zariadenia: Potreba zabezpečiť dostatočný počet tabletov, laptopov a interaktívnych tabúl do tried a ďalších školských priestorov.
- Internetové pripojenie: Kvalitné a stabilné Wi-Fi pripojenie v celom areáli školy.

2. Podpora duševného zdravia

- Poradenstvo: Zabezpečenie školských psychológov a poradcov, ktorí môžu pomôcť aktérom života školy zvládať stres a emocionálne problémy.
- Programy na podporu duševného zdravia: Iniciatívy zamerané na prevenciu problémov s duševným zdravím a zvyšovanie povedomia o tejto téme.

3. Inklúzia a diverzita

- Prispôsobenie vzdelávania: Vytvorenie programov a prístupov, ktoré zohľadňujú rôzne potreby učiacich sa, vrátane tých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
- Podpora kultúrnej diverzity: Vytváranie prostredia, ktoré oslavuje a podporuje rozmanitosť v triedach.

4. Bezpečnosť a ochrana

- Fyzická bezpečnosť: Zabezpečenie bezpečnostných opatrení, ako sú kamery a kontrola vstupu, ako aj školenie zamestnancov v oblasti krízového riadenia.
- Prevencia šikanovania: Programy na podporu rešpektu a prevenciu šikanovania v školskom prostredí.

5. Zlepšenie infraštruktúry

- Údržba a renovácia budov: Potreba investícií do opráv a modernizácie školských priestorov.
- Zelené priestory: Vytvorenie a údržba vonkajších priestorov pre aktivity a oddych.

6. Vzdelávanie učiteľov

- Profesionálny rozvoj: Príležitosti na ďalšie vzdelávanie a školenia pre učiteľov, aby sa udržali v aktuálnych trendoch a metódach vyučovania.
- Mentoring a podpora: Programy na podporu nových učiteľov a výmenu skúseností medzi zamestnancami.

7. Komunikácia a zapojenie rodičov

- Zlepšenie komunikácie: Nástroje a platformy na efektívne informovanie rodičov o aktivitách školy a pokrokoch ich detí
- Podpora rodičovskej angažovanosti: Iniciatívy, ktoré povzbudzujú rodičov, aby sa zapojili do školských aktivít a rozhodovania.

Tieto potreby sú dynamické a môžu sa vyvíjať v závislosti od aktuálnych trendov, legislatívnych zmien a spoločenských podmienok. Riaditelia a pedagógovia by mali pravidelne hodnotiť potreby svojej školy a prispôbovať stratégie na ich naplnenie (ChatGPT, 2024).

Z hľadiska edukačného prostredia v kontexte potrieb súčasnej školy v súlade s ďalšími preštudovanými prameňmi akcentujeme vybrané potreby súčasnej školy:

- Bezpečnosť v školách, pretrvávajúce a meniace sa negatívne aspekty života v škole (šikanovanie, školská neúspešnosť, poruchy správania žiakov...), pretrvávajúce bariéry (finančné, ekonomické, dôsledky pandémie...)
- Presadzovaná školská inklúzia (vývinové poruchy učenia, nepripravenosť aktérov zo škôl na inklúziu...)
- Problémy s mentálnym zdravím účastníkov života školy,
- Udržateľnosť (nedostatok kvalifikovaných učiteľov, množstvo reforiem, ktoré neboli ukončené alebo neúspešné), ekológia a environmentalistika v školskom prostredí...

- Zmeny v hlavnom vzdelávacom prúde (bežiaca školská reforma...)
- Digitalizácia a AI, ktoré významným spôsobom zasahujú do potrieb súčasnej školy.

1. Východiská pracovných očakávaní zamestnávateľov od zamestnancov

Téma pracovných očakávaní zamestnávateľov od zamestnancov v akomkoľvek prostredí, najmä v kontexte digitálnej éry, ktorú aktuálne žijeme, je mimoriadne aktuálna. V kontexte potrieb trhu práce (a vo vzťahu k našej téme aj potrieb súčasnej školy) téma pracovných očakávaní zamestnávateľov od zamestnancov prechádza turbulentnými zmenami. INDEED (2023) zhrnuli 10 očakávaní, ktoré zamestnávatelia majú od svojich zamestnancov. Očakávania zamestnávateľov od zamestnancov sa týkajú toho, čo chcú zamestnávatelia vidieť alebo počuť od svojich zamestnancov, keď pracujú okrem toho, že vykonávajú svoju prácu. Tieto očakávania sa môžu meniť v závislosti od profesie, hoci mnohí zamestnávatelia očakávajú, že ich zamestnanci budú mať motiváciu, schopnosti spolupráce a rešpekt k sebe a ostatným. Splnenie a prekročenie očakávaní zamestnávateľa môže viesť ku kariérnemu postupu, preto je dôležité, aby si zamestnanci uvedomovali očakávania svojho zamestnávateľa a zamestnávatelia svoje očakávania vo vzťahu k rýchlym zmenám aj revidovali a prehodnocovali. Zamestnávatelia očakávajú od zamestnancov pozitívny prístup, úpravu zovňajšku v súlade s pracovným prostredím, v ktorom sa nachádzajú, pretože oblečenie môže pomôcť prezentovať profesionálny imidž spoločnosti zákazníkom a ostatným členom verejnosti - mnoho spoločností má vo svojej príručke pre zamestnancov uvedené pravidlá obliekania. Ďalej podľa INDEED (2023) zamestnávatelia očakávajú dochvilnosť a dodržiavanie termínov. Byť dochvilný znamená celkový rešpekt voči požiadavkám vášho zamestnávateľa. Presnosť tiež môže pomôcť napredovať zamestnancom v kariére. Zamestnávatelia zvyčajne vyžadujú od svojich zamestnancov, aby dôsledne dodržiavali termíny. Dodržiavanie termínov môže spoločnosti pomôcť dosiahnuť jej ciele, udržať organizáciu a poskytovať svoje služby efektívnejšie. Zamestnávatelia tiež chcú veriť, že ich zamestnanci pracujú efektívne a že sa môžu spoľahnúť na to, že ich zamestnanci odvedú najlepšiu prácu, takže spoľahlivosť patrí k ďalším očakávaniam zamestnávateľov. Zamestnávatelia tiež oceňujú vodcovské schopnosti zamestnancov a jedným zo spôsobov, ako ukázať vodcovské schopnosti, je pomáhať kolegom, prostredníctvom pomoci sa budujú dobré vzťahy na pracovisku. Zamestnávatelia sa takisto môžu snažiť pomôcť svojim zamestnancom rozvíjať ich zručnosti, preto očakávajú, že zamestnanci budú mať túžbu rozvíjať svoje zručnosti. Zamestnávatelia môžu od svojich

zamestnancov očakávať vysoký potenciál rastu, ktorý môžu rozvíjať počas práce. Zamestnávateľia môžu od svojich zamestnancov očakávať, že budú efektívne komunikovať ich potreby, nápady a názory. Je dôležité, aby zamestnanci vyjadrovali svoje myšlienky druhým konštruktívne, čo si vyžaduje verbálne a písomné komunikačné zručnosti. Používanie jasnej a stručnej komunikácie môže zamestnávateľom pomôcť lepšie pochopiť nápady svojich zamestnancov. Zamestnávateľia si tiež žiadajú motivovaných zamestnancov, ktorí majú prirodzenú túžbu dokončiť svoju prácu dobre, lebo môžu dokončiť projekt sami bez toho, aby boli úzko riadení. Zamestnávateľia tiež často chápu, že ich zamestnanci z času na čas robia chyby, čo je prirodzené, ale očakávajú, že sa z nich zamestnanci poučia a aby sa rovnakej chybe v budúcnosti vyhli.

Na druhej strane Oláhová (2023) píše, že zamestnávateľov už nezaujímajú diplomy, namiesto hľadania dokonalého kandidáta si zamestnávateľia radšej zaškolia nového človeka sami. Zatiaľ čo v minulosti musel uchádzač o zamestnanie spĺňať presne vymedzené zručnosti, dnes v inzerátoch nájde maximálne požiadavky na prácu s počítačom, cudzie jazyky či vodičský preukaz. Pracovné ponuky sa zmenili, čo potvrdzujú skúsenosti pracovných portálov či personálnych agentúr. Tento trend je aktuálne úplne jednoznačný - zamestnávateľia z dôvodu digitálnej transformácie oveľa viac vyberajú ľudí na základe relevantnej skladby mäkkých zručností. Výraznú úlohu pri zmene postoja hrá aj súčasný nárast umelej inteligencie. Tá zautomatizovala mnohé rutinné pracovné úlohy, čo prispieva k nárastu významu mäkkých zručností - je to najmä preto, lebo ich moderné technológie ťažšie napodobňujú. Zmenil sa aj pôsob práce vo firmách. V minulosti manažéri skôr rozdávali podriadeným presné úlohy, dnes je zodpovednosť viac rozložená. Zamestnanci namiesto presných úloh dostávajú ciele, ktoré majú splniť. Menia sa aj požiadavky na manažérov, pri vedení ľudí viac vystupujú do popredia schopnosti manažéra načúvať podriadeným, budovať vysokovýkonné tímy, rozvíjať ľudí okolo seba, ďalej schopnosť zohľadňovať rôznorodosť v tíme, komunikovať s rôznymi na spoločnosti zainteresovanými skupinami a podobne. K novému prístupu motivoval zamestnávateľov aj nedostatok ľudí na trhu práce, preto častejšie prijmu človeka s mäkkými zručnosťami, pričom tie tvrdé získajú pri záchviku a na školeniach. Mäkké zručnosti (Soft skills) predstavujú súbor v oblasti emocionálnej inteligencie, ľudského správania v medziľudských vzťahoch a schopnosti emočnej sebaregulácie, vymedzujú spôsob, akým ľudia pracujú a sú nezávislé na konkrétnom pracovnom odbore či vzdelaní. Tvrdé zručnosti (Hard skills), ako píše Oláhová (2023), ľudia získavajú buď štúdiom alebo prácou v konkrétnom odbore, definuje ich predmet práce, teda

to, na čom zamestnanec pracuje, patria sem konkrétne zručnosti. Myslíme si, že tieto konštatovania sa týkajú aj edukačného pracovného prostredia a edukačnej práce v súčasnej škole.

2. Pracovné očakávania zamestnávateľov od zamestnancov v kontexte potrieb súčasnej školy

Ako uvádza aktuálna Národná sústava povolání (2024), napríklad učiteľ strednej odbornej školy vykonáva výchovno-vzdelávaciu činnosť v súlade s príslušným štátnym vzdelávacím programom a školským vzdelávacím programom, sprostredkúva vedomosti a zručnosti žiakom potrebné pre výkon povolání a odborných činností. Realizuje výučbu odborných predmetov v študijných a učebných odboroch. V rámci svojej odbornosti sleduje nové trendy a inovácie a implementuje ich do výchovno-vzdelávacej činnosti s cieľom pripraviť žiaka v súlade s aktuálnymi potrebami trhu práce. Zodpovedá za kvalitu plánovania, realizácie a vyhodnocovania výsledkov výchovy a vzdelávania, vedie predpísanú pedagogickú dokumentáciu, spolupracuje so zákonnými zástupcami žiakov. Zabezpečuje výchovno-vzdelávaciu činnosť v rámci inklúzie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Citovaný zdroj vymedzuje všeobecné požadované kľúčové kompetencie učiteľa strednej odbornej školy: Komunikačné kompetencie – štátny/materinský jazyk a cudzí jazyk, Matematická gramotnosť, Digitálna gramotnosť, Mediálna gramotnosť, Environmentálna gramotnosť, Ekonomická a finančná gramotnosť, Občianske kompetencie, Technická gramotnosť, Zdravotná gramotnosť, Sociálne kompetencie, Osobnostné a emocionálne kompetencie a Schopnosť učiť sa.

Aktuálna Národná sústava povolání (2024) ďalej uvádza špecifické kľúčové kompetencie: Organizovanie a plánovanie práce, Vodicovské schopnosti, Schopnosť prijímať rozhodnutia a niešť zodpovednosť, Analytické myslenie, Strategické a koncepcné myslenie, Manuálna zručnosť a Tvorivosť. Rovnaký zdroj pomenováva celý rad odborných zručností a odborných vedomostí učiteľa strednej odbornej školy, ktorého uvádzame ako príklad. V tomto vymenovaní nám tu ešte chýba exaktné pomenovanie kritického myslenia.

Je teda možné konštatovať, že sú v tomto vymedzení zhrnuté pracovné očakávania zamestnávateľa (štát) smerom k zamestnancom. Tiež je však potrebné poznamenať, do akej miery takto formulované očakávania spĺňajú požiadavky a potreby súčasnej školy

(podrobnejšie aj Hlásny (2022), Treľová a Hlásny (2023 a,b,c), Treľová, Kačmariková a Hlásny (2023).

.

Záver

Na záver uvádzame zhrnutie na základe umelej inteligencie: aký by mal byť ideálny učiteľ 21. storočia. Ideálny učiteľ 21. storočia predstavuje očakávania zamestnávateľa (najčastejšie štátu) a má niekoľko kľúčových charakteristík, ktoré reflektujú moderné potreby učiacich sa a výzvy vzdelávacieho prostredia. Tu sú niektoré z najdôležitejších aspektov:

1. Inovatívny pedagóg

- Adaptabilita: Schopnosť prispôbiť sa rôznym štýlom učenia a potrebám učiacich sa
- Zavádzanie technológií: Používanie moderných technológií a digitálnych nástrojov vo vyučovaní (napr. online platformy, interaktívne aplikácie).

2. Facilitátor učenia

- Podpora samostatnosti: Umožnenie študentom prevziať zodpovednosť za svoje učenie a rozvoj kritického myslenia.
- Vytváranie prostredia pre spoluprácu: Podpora tímovej práce a kolaboratívneho učenia medzi žiakmi.

3. Emocionálne inteligentný

- Empatia: Schopnosť rozpoznať a reagovať na emocionálne potreby učiacich sa.
- Podpora duševného zdravia: Uvedomovanie si dôležitosti duševného zdravia a vytváranie podpory pre učiacich sa.

4. Kultúrna a globálna osveta

- Diverzita a inklúzia: Vytváranie prostredia, kde sa všetci cítia akceptovaní a rešpektovaní, bez ohľadu na ich zázemie.
- Globálne myslenie: Učenie o globálnych témach a otázkach, ako sú klimatické zmeny, sociálna spravodlivosť a udržateľný rozvoj.

5. Životné zručnosti

- Zameranie na zručnosti 21. storočia: Učenie zručností ako sú kritické myslenie, kreativita, komunikácia a spolupráca.
- Praktické aplikácie: Zahrňovanie reálnych problémov a projektov do vyučovania, aby mohli vidieť relevanciu toho, čo sa učia.

6. Celoživotný „študent“

- Osobný rozvoj: Neustála túžba po sebarozvoji a profesijnom raste.
- Spolupráca s kolegami: Vzájomná podpora a zdieľanie skúseností s ostatnými pedagógmi.

7. Schopný kriticky myslieť a analyzovať

- Vedenie diskusií: Schopnosť povzbudzovať učiacich sa, aby sa zamysleli nad rôznymi pohľadmi a argumentami.
- Hodnotenie zdrojov: Naučiť iných, ako kriticky posúdiť informácie a rozpoznať falošné správy (ChatGPT, 2024b).

Ideálny učiteľ 21. storočia je teda flexibilný, technicky zdatný a empatický, pričom vytvára podporujúce a inkluzívne prostredie pre učenie. Ich úlohou nie je len učiť, ale aj inšpirovať a vybaviť učiacich sa zručnosťami, ktoré budú potrebovať v rýchlo sa meniacom svete.

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia medzinárodného vedeckého projektu IGA002DTIMA/2024 *Aktuálne témy ekonómie a manažmentu v prostredí súčasného a budúceho trhu práce.*

Summary: The paper is a part of the international scientific project IGA002DTIMA/2024 *Current topics of economics and management in the environment of the current and future labour market*. In the paper, the author deals with employers' expectations of employees in the educational environment in the context of the needs of contemporary schools. The paper is part of a series of published outputs in which the author discusses the topic of employers' work expectations of employees in different work environments.

Literatúra:

Hlásny, M. (2022). Vývojové trendy v pracovnom práve ovplyvnené digitálnou érou = Development trends in labor law influenced by the digital era. In *Homo, Ius, Societas* (pp. 17-28). Sládkovičovo: Vysoká škola Danubius.

ChatGPT. (2024a). Aktuálne potreby školy. *Online*. Available at: <https://chatgpt.com/>

ChatGPT. (2024b). Ideálny učiteľ 21. storočia. *Online*. Available at: <https://chatgpt.com/>

Indeed. (2023). 10 Expectations employers have for employees. *Online*. Available at: <https://www.indeed.com/career-advice/starting-new-job/expectations-of-employers>

Národná sústava povolání. (2024). Učiteľ strednej odbornej školy. *Online*. Available at: <https://www.sustavapovolani.sk/register-zamestnani/pracovna-oblast/karta-zamestnania/496040-ucitel-strednej-odbornej-skoly/>

Treľová, S., & Hlásny, M. (2023a). Digitálna éra a jej odraz v očakávaniach zamestnávateľov a zamestnancov. České Budějovice: Nová Forma.

Treľová, S., & Hlásny, M. (2023b). Pracovné podmienky v digitálnej ére - odraz nových foriem zamestnávania spojených s digitálnym rozvojom v terciárnom vzdelávaní. In *Socialium Actualis XVI* (pp. 19-28).

Treľová, S., & Hlásny, M. (2023c). Správanie generácie Z a jej pracovné očakávania. In *Generácia Z na trhu práce: Nekonenčný zborník vedeckých prác* (pp. 43-50). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Treľová, S., Kačmariková, A., & Hlásny, M. (2023). Multigeneration work environment in the digital era - expectations of generation Z, challenges of employers and management. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 13(2), 257-261. ISSN 1804-7890, ISSN (online) 2464-6733.

Kontakt:

Mgr. Marek Hlásny

Univerzita Komenského v Bratislave

Fakulta managementu

Katedra informačného manažmentu a podnikových systémov

Odbojárov 10

820 05 Bratislava

e-mail: marek.hlasny@uniba.sk

PRACOVISKO AKO PODPORUJÚCE A BEZPEČNÉ EDUKAČNÉ PROSTREDIE

Ivana Hužovičová, SR

Anotácia: Príspevok je súčasťou riešenia medzinárodného vedeckého projektu IGA projektu IGA002DTIMA/2024 *Aktuálne témy ekonómie a manažmentu v prostredí súčasného a budúceho trhu práce*. V príspevku sa autorka venuje tomu, kedy je pracovisko podporujúcim a bezpečným edukačným prostredím a analyzuje faktory, ktoré sa na jeho tvorbe podieľajú.

Kľúčové slová: bezpečnosť, edukácia, podpora, pracovisko, pracovné prostredie, edukačné prostredie.

Úvod

Edukačné prostredie ChatGPT (2024) definuje ako priestor, ktorý podporuje učenie (sa) a (seba)vzdelávanie zúčastnených. Môže zahŕňať rôzne formy a metódy, ako sú inštitúcie (škola, pracovisko...), online platformy, knižnice, laboratóriá, a dokonca aj neformálne prostredia ako múzeá alebo prírodné lokality. Dôležité aspekty edukačného prostredia zahŕňajú:

1. **Fyzické prostredie:** Zariadenia, vybavenie, ktoré ovplyvňujú učenie (napr. svetlo, akustika, usporiadanie miestností) atď.
2. **Sociálne prostredie:** Interakcie medzi učiacimi sa, vyučujúcimi, ktoré môžu podporovať alebo brániť učeniu (sa).
3. **Technologické prostriedky:** Nástroje a platformy, ktoré umožňujú prístup k informáciám a interaktívnemu učeniu (sa).
4. **Kultúrne aspekty:** Hodnoty, normy a presvedčenia, ktoré ovplyvňujú prax vzdelávania a učenia v danej komunite.
5. **Metódy vyučovania:** Rôzne prístupy a techniky, ktoré vyučujúci používajú na podporu učenia (ChatGPT, 2024).

Efektívne edukačné prostredie by malo byť podporujúce, inkluzívne a prispôsobené potrebám učiacich sa. Edukačné prostredie sa teda týka všetkých aspektov, ktoré ovplyvňujú učenie (sa) a výučbu v rôznych kontextoch. Môže zahŕňať fyzické prostredie, ako sú interiéry i exteriéry, , ale aj sociálne a emocionálne faktory, ako sú interakcie medzi učiacimi sa a vyučujúcimi, generuje ďalej ChatGPT (2024).

3. Podporujúce a bezpečné edukačné prostredie

Podporujúce a bezpečné edukačné prostredie má spĺňať, podľa nášho názoru, požiadavku bezbariérovosti (aj v zmysle prekonávania emocionálnych prekážok)..., podpory, sociálnej opory, pocitu fyzického (aj ochrana zdravia, hygiena, ergonómia, ochrana pred žiarením...), fyzikálneho (fyzikálne faktory prostredia) a psychického (aj emocionálneho...) bezpečia.

Pri vytváraní efektívneho, podporujúceho a bezpečného edukačného prostredia navrhuje ChatGPT (2024) zohľadniť:

1. **Fyzické usporiadanie:** Umiestnenie stolov, prístup k technológiám, svetlo a akustika môžu ovplyvniť sústredenie a interakciu.
2. **Edukačné prístupy:** Rôzne metódy výučby, ako sú projektové vyučovanie, kolaboratívne učenie a technológie, môžu prispieť k aktívnej účasti učiacich sa.
3. **Emocionálnu odporu:** Vytvorenie prostredia, kde sa učiaci (sa) cítia bezpečne a podporovane, môže posilniť ich motiváciu a ochotu učiť (sa).
4. **Kultúra učenia:** Podpora zvedavosti a otvorenosti voči chybám je kľúčová pre rozvoj kritického myslenia a kreativity (ChatGPT, 2024).

Podporujúce a bezpečné edukačné prostredie je stredobodom záujmu vo viacerých krajinách, napr. Nový Zéland Estellés, Dawson a Smith (2024), Ukrajina autorky Tverdokhliebova a Yevtushenko (2024), Litva (2024) a podobne.

4. Pracovisko ako podporujúce a bezpečné edukačné prostredie

Termín učenie sa na pracovisku sa zvyčajne vzťahuje na procesy učenia sa prostredníctvom plateného zamestnania a počas výkonu práce rôznymi spôsobmi: učenie sa na pracovisku alebo učenie sa prácou (on-the-job learning or learning through work), podrobnejšie Fernando, Rajapakse a Athauda (2024). Pracovisko ako podporujúce a bezpečné edukačné prostredie je určené týmito limitmi – zamestnanec je v práci, vykonáva svoju pracovnú náplň a zároveň sa učí od niekoho, s niekým.

Podľa ConvergePoint (2024) jedným z najlepších spôsobov, ako zlepšiť udržanie zamestnancov, je nielen ich zaškoliť na začiatku, ale neustále ich rozvíjať vytváraním pracovného prostredia, ktoré podporuje komunikáciu a učenie (sa). Ľudia sa časom menia a pri budovaní dlhodobých vzťahov je dôležité pochopiť, ako sa navzájom rozvíjajú, je dôležité rásť rovnakým smerom neustálym komunikovaním priorít a ponúkaním priebežných školení. Učenie (sa) je nepretržitý

proces a príležitosti vznikajú neustále. Každý sa učí inak, preto je vhodné ponúknuť zamestnancom viacero spôsobov učenia (sa) a prístupov k novým informáciám. Napr.:

- v mentoringu a koučingu, ktorý je vhodný pre ľudí, ktorí sa najlepšie učia tak, že ich niekto prevedie úlohou, zatiaľ čo iní skutočne pochopia úlohu, keď musia niekomu ukázať, ako na to.
- intranet je tiež vhodnou formou, firemná príručka, zásady a postupy, školiace materiály a iné referenčné príručky ľahko dostupné a dajú sa vyhľadávať v tlačenej podobe a na počítači. Súčasťou intranetu môžu byť systémy riadenia školení zamestnancov alebo systémy riadenia politik, softvér, ktorý povzbudí zamestnancov, aby k nemu pristupovali svojou používateľskou prívetivosťou, jednoduchou navigáciou, automatickými upozorneniami a zjednodušenými pracovnými postupmi (napr. SharePoint).
- Diskusné fóra: keď majú zamestnanci otázky, vedia, koho sa majú opýtať alebo kam sa obrátiť, existuje centralizované miesto, kde môžu byť ich otázky uložené, diskutované a zdieľané, aby sa zamestnanci mohli učiť zo svojich otázok, miesto, kde môžu zamestnanci ponúknuť svoje návrhy alebo spätnú väzbu.
- Je vhodné zhrnúť zásady rozvoja zamestnancov a postupy pracovných úloh, čím podnik/ spoločnosť oceňuje učenie (sa) a zlepšovanie tým, že vytvorí zásady profesionálneho rozvoja, ako aj postupy týkajúce sa pracovných funkcií pre pohodlie. Definujte, ako často by mali zamestnanci absolvovať školenie a aké typy školení a rozvojových programov by mali absolvovať (raz, každý rok, každé dva roky atď.).
- Využiť chyby alebo neplánované momenty ako vyučovacie príležitosti. Slúžia tiež ako skvelá príležitosť na prehodnotenie a zdokonalenie existujúcich zásad a postupov, ako aj na získanie podnetov od zamestnancov.
- Poskytnutím nástrojov a príležitostí zamestnancom, aby sa neustále vzdelávali a zlepšovali svoje zručnosti, podporovať tým ich budovanie dlhodobej kariéry (podrobnejšie ďalej ConvergePoint, 2024).

Záver

Tému diskutujú vo svojich prácach viacerí autori, (Treľová, Kačmariková a Hlásny (2023), Treľová a Hlásny (2023a,b,c), Steele, Ščasná a Hlásny (2023), Krásna a Hlásny (2022), Hlásny (2022, 2023), zohľadňujú pritom špecifiká digitalizácie a digitálnej éry, ktorú žijeme. Vytvorenie podporujúceho a bezpečného vzdelávacieho prostredia na pracovisku je kľúčové pre osobný

a profesionálny/profesijný rast zamestnancov. Fyzická aj psychická bezpečnosť zamestnancov je nevyhnutná. Zamestnávateľia by mali mať politiku proti šikanovaniu či inému zlému zaobchádzaniu na pracovisku a zabezpečiť, aby boli zamestnanci informovaní o postupoch, ktoré chránia ich práva. Podpora rovnováhy medzi pracovným a súkromným životom, flexibilita v pracovnom čase a podpora duševného zdravia sú dôležité pre udržanie motivácie a spokojnosti zamestnancov. Vytvorenie priestorov, kde môžu zamestnanci spolupracovať, brainstormovať a zdieľať nápady, podporuje tímovú prácu a inováciu. Implementácia týchto zásad môže výrazne prispieť k vytvoreniu prostredia, ktoré podporuje učenie (sa), rast a celkovú pohodu zamestnancov.

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia medzinárodného vedeckého projektu IGA002DTIMA/2024 *Aktuálne témy ekonómie a manažmentu v prostredí súčasného a budúceho trhu práce.*

Summary: The contribution is part of the international scientific project IGA project solution: *IGA002DTIMA/2024 Current topics of economics and management in the environment of the current and future labour market.* In the article, the author focuses on the workplace as a supportive and safe educational environment and analysing the factors involved in its creation.

Literatúra:

ConvergePoint. (2024b). What does a workplace learning environment look like? *Online*. Available at: <https://www.convergepoint.com/policy-management-software/policy-procedure-best-practices/what-does-learning-environment-your-company-look-like>

Estellés, M., Dawson, C., & Smith, J. (2024). Consolidating a neoliberal agenda in education: UNESCO and New Zealand policies for the sake of 'safe' learning environments. *Policy Futures in Education*, 22(6), 1096–1113. <https://doi.org/10.1177/14782103231151368>

European Union News. (2024). Vilnius district "Clean nature - safe environment" project of educational institutions providing pre-school and pre-school education. *European Union News*. ISSN edsbig. [cit. 2024-11-02].

Fernando, C., Rajapakse, C., & Athauda, R. (2024). A study to identify requirements for a workplace learning environment in data science. In *2024 International Research Conference*

on Smart Computing and Systems Engineering (SCSE) (pp. 1–7). ISSN 26138662.
<https://doi.org/10.1109/SCSE61872.2024.10550616>

Hlásny, M. (2023). Vplyv digitalizácie na pracovný proces. In *Digitálne kompetencie žiakov a učiteľov v kontexte informatizácie a digitalizácie školstva* (pp. 119–124). Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.

Hlásny, M. (2022). Vývojové trendy v pracovnom práve ovplyvnené digitálnou érou = Development trends in labor law influenced by the digital era. In *Homo, Ius, Societas* (pp. 17–28). Sládkovičovo: Vysoká škola Danubius. ISBN 978-80-8167-082-4.

ChatGPT. (2024b). Edukačné prostredie. *Online*. Available at: <https://chatgpt.com/>

Krásna, S., & Hlásny, M. (2022). Zmeny v pracovnom práve v digitálnej ére. In *Sapientia - Magistra Vitae* (2) (pp. 30–38). Sládkovičovo: Vysoká škola Danubius.

Steele, L., Ščasná, J., & Hlásny, M. (2023). Dištančné vzdelávanie ako moderný systém terciárneho vzdelávania = Distance education as a modern tertiary education system. In *Sapientia - Magistra Vitae* (7) (pp. 5–18). Sládkovičovo: Vysoká škola Danubius.

Treľová, S., & Hlásny, M. (2023c). Digitálna éra a jej odraz v očakávaniach zamestnávateľov a zamestnancov. České Budějovice: Nová Forma.

Treľová, S., & Hlásny, M. (2023b). Pracovné podmienky v digitálnej ére - odraz nových foriem zamestnávania spojených s digitálnym rozvojom v terciárnom vzdelávaní. In *Socialium Actualis XVI* (pp. 19–28).

Treľová, S., & Hlásny, M. (2023a). Správanie generácie Z a jej pracovné očakávania. In *Generácia Z na trhu práce: Nekonenčný zborník vedeckých prác* (pp. 43–50). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Treľová, S., Kačmariková, A., & Hlásny, M. (2023). Multigeneration work environment in the digital era - expectations of generation Z, challenges of employers and management. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 13(2), 257–261. ISSN 1804-7890, ISSN (online) 2464-6733.

Tverdokhliebova, N., & Yevtushenko, N. (2024). Creation of a safe educational environment for Ukrainian youth during war conditions. *Educational Challenges*, 29(1), 192–203. ISSN 27097986. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2024.29.1.13>

Kontakt:

Mgr. Ivana Hužovičová

Vysoká škola DTI

Katedra manažmentu a ekonómie

Sládkovičova 533/20

01481 Dubnica nad Váhom

e-mail: ihuzovicova@dti.sk

BEZPEČNÁ A PODPORUJÚCA KOMUNIKAČNÁ KLÍMA A JEJ VYTVÁRANIE V PROSTREDÍ STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Mária Jakúbková, SR - Michala Rigová, SR – Tomáš Beníček, SR

Anotácia: Článok sa zaoberá témou bezpečnej a podporujúcej komunikačnej klímy v prostredí stredných odborných škôl. Kľúčovými faktormi pri tvorbe pozitívneho školského prostredia sú bezpečie, rešpekt a schopnosť efektívnej komunikácie medzi žiakmi a učiteľmi. Školská klíma, vrátane komunikačnej klímy, ovplyvňuje pocity žiakov, ich motiváciu, vzťahy a celkový vývoj v škole. Komunikačná klíma, či už podporujúca alebo defenzívna, zohráva rozhodujúcu úlohu v procese vzdelávania. Článok opisuje výsledky výskumu zameraného na analýzu komunikačnej klímy v stredných odborných školách, ktorý využíva dotazník CCQ (Communication Climate Questionnaire v českom preklade Lašek, 2001) na meranie podpornej a defenzívnej klímy. Výskumný súbor tvorili žiaci stredných odborných škôl, ktorí hodnotili a posudzovali komunikačné prístupy a prvky u triednych učiteľov. Výskum ukázal, že v triedach prevláda defenzívna komunikačná klíma, ktorá obmedzuje vytváranie bezpečného a otvoreného prostredia pre žiakov. To vedie k negatívnym dôsledkom, ako sú nedostatočná dôvera medzi učiteľom a žiakmi, obavy zo zlyhania a zhoršenie vzťahov medzi žiakmi. Naopak, podporujúca klíma vytvára priaznivé podmienky pre osobnostný a sociálny rozvoj žiakov a zlepšuje kvalitu vzdelávania.

Kľúčové slová: komunikačná klíma triedy, podporná komunikačná klíma v triede, defenzívna komunikačná klíma v triede

Úvod

Bezpečná a komunikačná klíma predstavuje súbor podmienok, faktorov, ktoré pomáhajú podporiť a vytvoriť pozitívne, rešpektujúce prostredie pre všetkých žiakov. Tieto faktory majú kľúčovú úlohu v tom, aké pocity prežívajú žiaci v triede, ako môžu efektívne, bez obáv komunikovať so svojimi spolužiakmi, učiteľmi. Vytvorenie bezpečnej a podporujúcej komunikačnej klímy by tak malo byť cieľom každého učiteľa, resp. každej školy či inej vzdelávacej inštitúcie. Mousena a Raptis (2020) uvádzajú, že pozitívnu školskú klímu nie je

možné považovať za samozrejmosť v kontexte rýchlych zmien a zvýšenej náročnosti, či zložitosti procesov vzdelávania.

Väčšina školských vzdelávacích aktivít sa odohráva najčastejšie v triedach, resp. v iných učebných priestoroch. Učiteľ pracuje s desiatkami žiakov i žiakmi ako jednotlivcami. Pri opakovanom stretávaní sa učiteľa so žiakmi, trvá niekedy viac mesiacov i rokov, kým vznikne medzi nimi vzájomný vzťah určitého typu. Tento vzťah môže napomáhať k spolupráci alebo môže komplikovať vyučovanie (Mareš, Ježek, 2012). Prostredie stredných škôl je špecifické, pretože je dané konkrétnym zameraním odboru vzdelávania, v oblasti praktického vyučovania a odborného výcviku. Je to preto prostredie spojené s materiálnym vybavením a poriadkom v školách, s kvalitami učiteľov, následne so spokojnosťou žiakov a ich súdržnosťou v rámci triedy (Kantorová, 2015).

Hanuliaková (2016) upozorňuje, že pôsobenie prostredia, ktoré žiaka obklopuje musí byť v spoločnej kontinuite vzájomnej podmienenosti a prepojení, tzn. rodinné prostredie, školské, mimoškolské prostredie a spoločenské.

Škola má formovať bezpečné prostredie, pretože takéto školské prostredie je dôležité pre rozvoj žiakov na úrovni – študijnej, osobnostnej i sociálnej. Bezpečné prostredie sa prejavuje v pocite žiakov, ktorí sa cítia bezpečne fyzicky, psychicky a môžu sa slobodne vyjadrovať, učiť sa bez obáv napr. z neprimeraného správania, šikany, diskriminácie a pod. Bezpečné školské prostredie úzko súvisí s úrovňou a kvalitou klímy školy, triedy i priamo napr. vyučovania konkrétneho predmetu, vrátane komunikačnej klímy.

Klíma školy a klíma školskej triedy

Klímu školy tvoria viacerí jednotlivci, ktorí denno-denne, resp. v určitých časových intervaloch prichádzajú do styku. Grecmanová (2008 In Opletalová, 2013, s.41) uvádza, že klíma je psychosociálny fenomén, ktorý vzniká ako odraz objektívnej reality (prostredia) v subjektívnom vnímaní, prežívaní a hodnotení jeho pozudzovateľmi. Klíma nevzniká sama o sebe, ale je vytváraná a ide o dlhodobý jav. Tagiuri (1968 In: Šmelová, 2022, s.10) vymedzuje pre klímu školy vnímanie, posudzovanie a hodnotenie oblastí školy na základe názorov žiakov, učiteľov a rodičov. Tieto oblasti sa týkajú kultúry školy (napr. hodnotový systém školy, kurikulum a pod.), sociálnych vzťahov (medzi jednotlivými skupinami v škole i vo vnútri týchto skupín), personálneho zloženia (charakteristika osôb a ich kompetencií) a ekologických aspektov (architektonické znaky, materiálne vybavenie, estetické usporiadanie). Ako uvádza Šmelová

(2022, s.10) je možné klímu školy hodnotiť z viacerých hľadísk jej kvality a to ako pozitívnu alebo negatívnu. Vnímanie klímy je možné potom chápať z pohľadu hlavných aktérov vzdelávacieho procesu (učiteľ, žiak, rodič), ale aj z hľadiska verejnosti/komunity. Klíma školy je teda špecifickým prejavom školského života, ktorý obsahuje celkovú kvalitu prostredia vo vnútri školy v spojení s ekologickými (materiálnymi), spoločenskými, sociálnymi a kultúrnymi dimenziami. Súčasťou klímy škole je klíma školskej triedy (Skalková, 2007, s.245).

Klíma triedy bola definovaná podľa Dwyer a et. (2004 In: Man, Fang et al., 2024) ako podporné komunikačné prostredie, v ktorom študenti/žiaci nadväzujú sociálne spojenia prostredníctvom spoločného základu, zažívajú pocit komunity, starajú sa jeden o druhého a prejavujú priateľské, rešpektujúce a nezaujaté správanie v triede. Čapek (2008, s.125) definuje klímu triedy ako *„trvalejšie sociálne a emocionálne naladenie žiakov v triede, ktoré tvoria a prežívajú učitelia a žiaci v interakciách“*. Podľa Gillernovej, Krejčovej et al. (2012) vzniká klíma triedy ako výsledok vzájomného pôsobenia učiteľov a žiakov v prostredí určitej školy, vyjadruje sociálne procesy a vzťahy, ktoré v triede prebiehajú. Klíma školskej triedy sa prejavuje napr. v súdržnosti triedy, vo vzájomnej tolerancii, vo vzťahu k učiteľom, k učeniu a pod. Determinanty, ktoré formujú sociálnu klímu školy a triedy sú napr. charakteristika školy (typ školy, zameranie, spôsob vedenia, vybavenie a pod.), špecifiká predmetov a s tým súvisiacimi pedagogickými situáciami (postupy, metódy vyučovania v rozličných predmetoch a v modifikáciách vyučovacích jednotiek), charakteristiky učiteľov a ich štýlov vyučovania, spôsoby komunikácie so žiakmi, ich profesijné kompetencie a iné schopnosti a zručnosti, špecifiká školských tried (vekové členenie, genderové, počty žiakov, vzťahy medzi žiakmi) a osobnostné charakteristiky žiakov (temperament, učebné štýly a pod.). Průcha a Veteška (2012. s.147) upozorňujú, že v každej školskej triede sa vytvárajú určité psycho-sociálne vzťahy ako medzi žiakmi navzájom, tak medzi triedou ako celkom a ich učiteľmi. Tieto vzťahy sa súhrnne označujú ako klíma triedy a majú dlhodobý charakter.

Klíma školy a klíma triedy, ako uvádza Godla (2013) neustále vytvára praktickú, každodennú reálnu kvalitu sociálnych vzťahov medzi jednotlivcami, najmä v pedagogických a žiackych kolektívoch a aj medzi nimi navzájom. Klíma školy a klíma triedy dokáže dlhodobo formovať motiváciu učiteľov a žiakov, ich postavenie v škole, v triede a i.

Komunikačná klíma v prostredí školských tried

Miera a kvalita vzťahu medzi učiteľmi a žiakmi v triede je základným kameňom pre vytvorenie prostredia, v ktorom sa žiaci počas diskusií cítia pohodlnejšie a príjemnejšie. Komunikačná klíma sa vzťahuje na proces prenosu informácií v skupine ľudí (napr. žiaci, učitelia, partneri a i.) (Zhanabekova, 2014). Komunikačná klíma je podľa Halákovej (2012, s.66 In: Hasajová, Porubčanová, Bilčík, 2020, s.157) súčasťou klímy triedy. Vytvára ju pedagóg prostredníctvom svojich komunikačných spôsobov. Každý pedagóg má svoj vlastný prístup, ktorý formuje výslednú podobu komunikačnej klímy. Podporujúca komunikačná klíma podporuje rozvoj komunikácie, samostatnosti a vzájomného rešpektu medzi pedagógom a žiakmi/študentmi. V takejto klíme aktéri jasne a otvorene vyjadrujú svoje pocity, názory a postoje. Naopak, v defenzívnej (obrannej) klíme žiaci/študenti svoje pocity, názory a postoje neprejavujú alebo ich skrývajú, nevážia si iných, súperia a nemajú dobrý vzťah k pedagógovi. Z pedagogického hľadiska je ideálny partnerský vzťah medzi žiakmi/študentmi a pedagógom, ktorý je založený na spoločnom celi.

Komunikačná klíma môže vytvárať alebo rozkladať efektívne medziľudské vzťahy medzi žiakmi/študentmi a učiteľom/učiteľmi a ovplyvňovať tak proces učenia. Komunikačná klíma súvisí s učením sa žiakov/študentov, resp. vzdelávaných, udržiavaním motivácie, vzťahmi, spokojnosťou s obsahom učiva a výsledkami (Souza et al., 2010). Glomo-Narzoles (2013) píše, že sa komunikačná klíma vzťahuje na emocionálny tón vzťahu rodič-dieťa, zamestnávateľ-zamestnanec, učiteľ-žiak a pod. V školskom prostredí sú triedy, v ktorých je prostredie priateľské a priaznivé, zatiaľ čo pre niektorých triedach je typické chladné, napäté či nepriateľské. Komunikačná klíma, ktoré nie je podporná sa prejavuje z pozície nadriadeného (príp. učiteľa) ako náročná, diskriminačná. Prejavuje sa to vo forme nevypočutia názorov podriadených (žiakov), manipulácie, v rigidnom sledovaní a neustálom pripomínaní toho, kto vykonáva dohľad, čo spôsobuje, že sa jednotlivci cítia neschopní.

Komunikačná klíma, ktorá pozitívne formuje žiakov i ostatných účastníkov vyučovania je otvorená, rešpektujúca, pozitívna. Učiteľ, ktorý takúto komunikačnú klímu formuje na svojej hodine, vytvára podmienky na to, aby sa žiaci cítili komfortne pri prezentovaní svojich nápadov, nebáli sa klásť otázky, diskutovať medzi sebou i s učiteľom.

Cieľ výskumu

Cieľom výskumu bolo skúmať aká úroveň komunikačnej klímy je v prostrední stredných odborných škôl.

Čiastkový cieľ

Analyzovať aké suportívne a defenzívne prvky sú dominantné u učiteľov stredných odborných škôl a vyvodiť z nich komunikačný profil učiteľov

Hypotézy

H1 Predpokladáme, že neexistujú rozdiely v úrovni uplatňovania podpornej komunikačnej klímy v prostrední stredných odborných škôl s ohľadom na typ vyučovacieho predmetu, ktorý vyučujúci triedni učitelia.

H2 Predpokladáme, že neexistujú rozdiely v úrovni uplatňovania defenzívnej komunikačnej klímy v prostrední stredných odborných škôl s ohľadom na typ vyučovacieho predmetu, ktorý vyučujúci triedni učitelia.

Výskumné metódy

V kvantitatívnom výskume bol použitý dotazník CCQ – Communication Climate Questionnaire, ktorý bol vytvorený v roku 1983 v USA. Autorom bol L.B. Rosenfield. Do českej verzie ho preložil a publikoval Lašek (2001) a je dostupný on-line. V roku 1994 Lašek publikoval výskumné závery k danému dotazníku CCQ. Ako uvádza (ibid., s.156-517) metóda meria komunikačnú klímu vytváranú učiteľom v stredoškolskej a vysokoškolskej triede. Pozostáva zo 17 tvrdení (8 – suportívna klíma a 9 – defenzívna klíma). Dotazník je určený žiakom, ktorí reagujú na jednotlivé tvrdenia na škále Likertovho typu silno súhlasím (5) až po silno nesúhlasím (1). Pre danú metódu bol vytvorený aj koeficient, ktorý umožňuje merať komunikačnú klímu. Pri konštrukcii navrhnutého koeficientu S/D (suportívna vs. defenzívna klíma) vychádzali autori z predpokladu, že učiteľovo komunikačné správanie zvyčajne obsahuje pestrú škálu komunikačných prvkov a preto bude možné vytvorenú klímu presnejšie merať a to pomerom suportívnych a defenzívnych komunikačných aktivít, ktoré sú odrazom učiteľa a sú podmienené situačne. Koeficient vznikol porovnávaním minimálnych, resp. maximálnych súčtov možného dosiahnutého skóre, tzn. 8:9, resp. 40-49. Z toho vyplýva základný koeficient S/D ako 0,8888 a je možné ho považovať za hranicu suportívita/defenzivita. Ak je S/D koeficient vyšší ako hodnota 0,8888, potom u hodnoteného učiteľa prevažujú komunikačné suportívne aktivity a ak je hodnota nižšia, prevládajú defenzívne komunikačné aktivity učiteľa. Dotazník bol preložený do slovenčiny a poskytnutý v predvýskume vybraným žiakom stredných

odborných škôl k pripomienkovaniu. Výroky boli formulované ako oznamovacie vety napr. *Tento učiteľ sa dokáže sústrediť na dôležité problémy, ktoré je potrebné* (suportívny prístup), *Tento učiteľ má favorizovaných žiakov* (defenzívny prístup).

Dáta z dotazníka sme spracovali použitím deskriptívnych metód. Cronbachova alfa vypočítaná pre oblasť podpornej klímy bola 0,97236 a pre oblasť defenzívnej klímy 0,96172.

Výskumný súbor

Výskumný súbor bol tvorený žiakmi stredných odborných škôl v Trenčianskom kraji. Zber dát bol formou on-line dotazníka a žiaci posudzovali komunikačné prístupy svojich triednych učiteľov. Voľba triednych učiteľov bola zámerná, nakoľko triedny učiteľ má výrazný vplyv na život v triede, vrátane klímy. Triedny učiteľ zohráva kľúčovú úlohu v tom, akým spôsobom sa komunikácia v triede formuje, ako ovplyvňuje vzťahy medzi žiakmi a učiteľom a medzi žiakmi navzájom. Výskumu sa zúčastnilo celkovo 193 žiakov stredných odborných škôl. Pri hodnotení označovali, či ich triedny učiteľ učí odborné predmety alebo všeobecno-vzdelávacie predmety. Na základe toho sme rozdelili ich odpovede podľa stanovených deliacich kritérií, ktoré vyplývali zo stanovenej hypotézy. Počet žiakov hodnotiacich učiteľov, ktorí vyučovali odborné predmety bol 106 a počet žiakov hodnotiacich učiteľov všeobecno-vzdelávacích predmetov bol 87.

Výskumné zistenia

Na základe zozbieraných dát od žiakov SOŠ a vykonanej deskriptívnej analýzy sme namerali nasledovné hodnoty, ktoré sú späté s hlavným cieľom výskumných aktivít, ktorým bolo skúmať aká úroveň komunikačnej klímy je v prostrední stredných odborných škôl.. V tabuľke 1 uvádzame dané hodnoty.

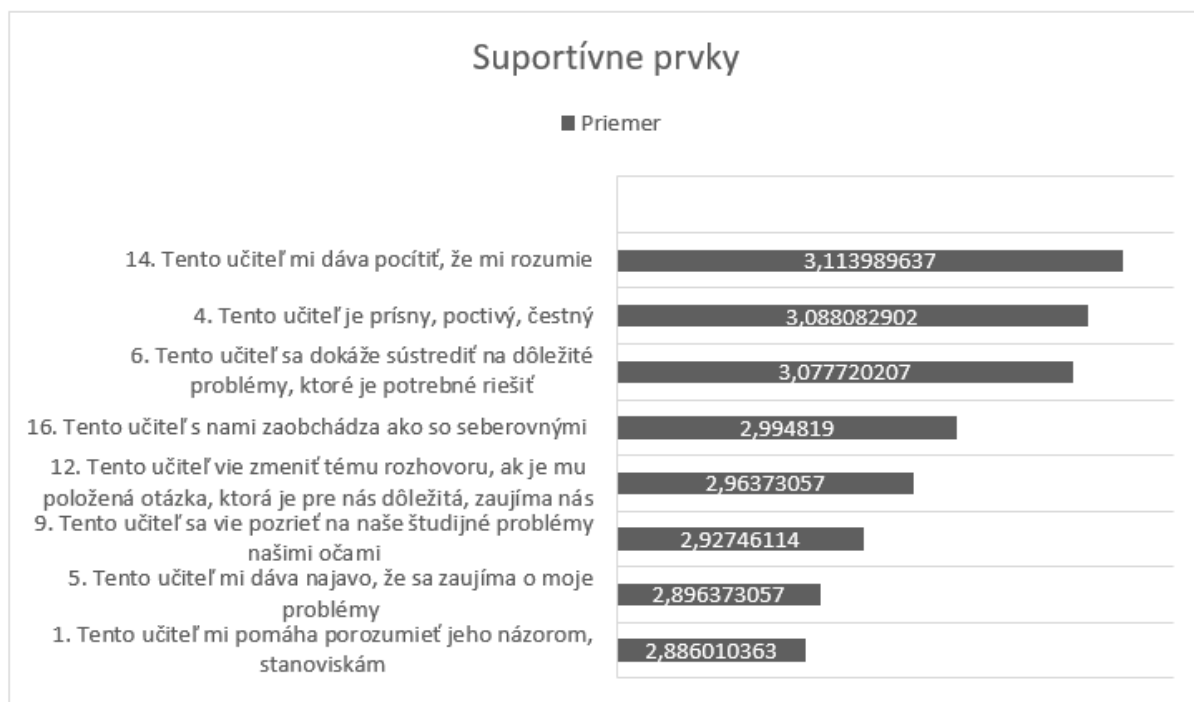
Tabuľka 7

<i>Podporný prístup</i>		<i>Defenzívny prístup</i>	
Mean	20,95337	Mean	26,99482
Standard Error	0,464714	Standard Error	0,499865
Median	21	Median	28
Mode	14	Mode	31
Standard Deviation	6,456013	Standard Deviation	6,944345
Sample Variance	41,68011	Sample Variance	48,22393
Kurtosis	-1,26186	Kurtosis	-1,01612
Skewness	0,186948	Skewness	-0,11647
Range	23	Range	25
Minimum	11	Minimum	15
Maximum	34	Maximum	40
Sum	4044	Sum	5210
Count	193	Count	193
Confidence Level(95,0%)	0,9166	Confidence Level(95,0%)	0,985932

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Hodnoty v tabuľke interpretujeme nasledovne: Skóre v oblasti podporného prístupu pri formovaní komunikačnej klímy mohlo byť od 8-40 bodov a skóre v oblasti defenzívneho prístupu 9-45 bodov. Priemer podporného prístupu za všetkých hodnotených učiteľov bol nad hodnotou 20 bodov, pričom pozorujeme, že medián mal hodnotu 21 a modus 14 bodov, čo naznačuje, že žiaci hodnotili menej pozitívne svojich učiteľov. Priemer hodnôt v oblasti defenzívneho prístupu bol nad hodnotou 26 bodov. Medián dosiahol hodnotu 28 a modus 31 bodov, čo indikuje veľmi časté prejavy defenzívneho prístupu učiteľov. Maximálne skóre v tejto oblasti bolo 40 bodov a minimálne 15.

Na základe výpočtu koeficientu S/D je hodnota 0,7762, čo je možné interpretovať ako defenzívnu klímu, ktorá je často charakterizovaná vysokou „viacznačnou predávaných informácií, skrývaním pocitov, neefektívnym počúvaním medzi komunikujúcimi a veľkými komunikačnými nezrovnalosťami“ (Lašek, 2001, s.5). Ak v triede dominuje u učiteľa defenzívna klíma má to vplyv na celkovú snahu o vytvorenie bezpečného komunikačného prostredia pre žiakov a celkovú klímu v triede. Defenzívna komunikačná klíma brzdí tieto snahy, pretože je pre ňu typická prísnosť, snaha o manipuláciu, nedostatok empatie zo strany učiteľa/učiteľov, čo je opakom snahy o vytváranie pozitívneho, priateľského a suportívneho prostredia pre žiakov i učiteľov. Defenzívna klíma zasahuje dôveru medzi učiteľom a žiakmi, je oveľa náročnejšie potom riešiť problémy a konflikty, zvyšuje sa strach u žiakov, že budú robiť chyby, neúspech je vnímaný ako zlyhanie a to môže žiakov odradiť od snahy angažovať sa v aktivitách. Defenzívna klíma môže vytvoriť napätie medzi učiteľom a žiakmi, ale aj medzi žiakmi navzájom. Vzťahy sa môžu výrazne narušiť a je potom oveľa náročnejšie vytvoriť zdravé a podporné prostredie, v ktorom funguje školský kolektív ako jeden celok. Opakom defenzívnej klímy je práve suportívna/podporná klíma, ktorá umožňuje vytvárať učiteľom pre žiakov zdravé, bezpečné a podnetné komunikačné prostredie a tým formovať aj pozitívnu klímu vyučovania i triedy. Čiastkový cieľ bol orientovaný na analýzu aké suportívne a defenzívne prvky sú dominantné u učiteľov stredných odborných škôl a vyvodiť z nich komunikačný profil učiteľov. V grafe 1 sú zaznamenané výroky v suportívnej klíme, vrátane priemerov.

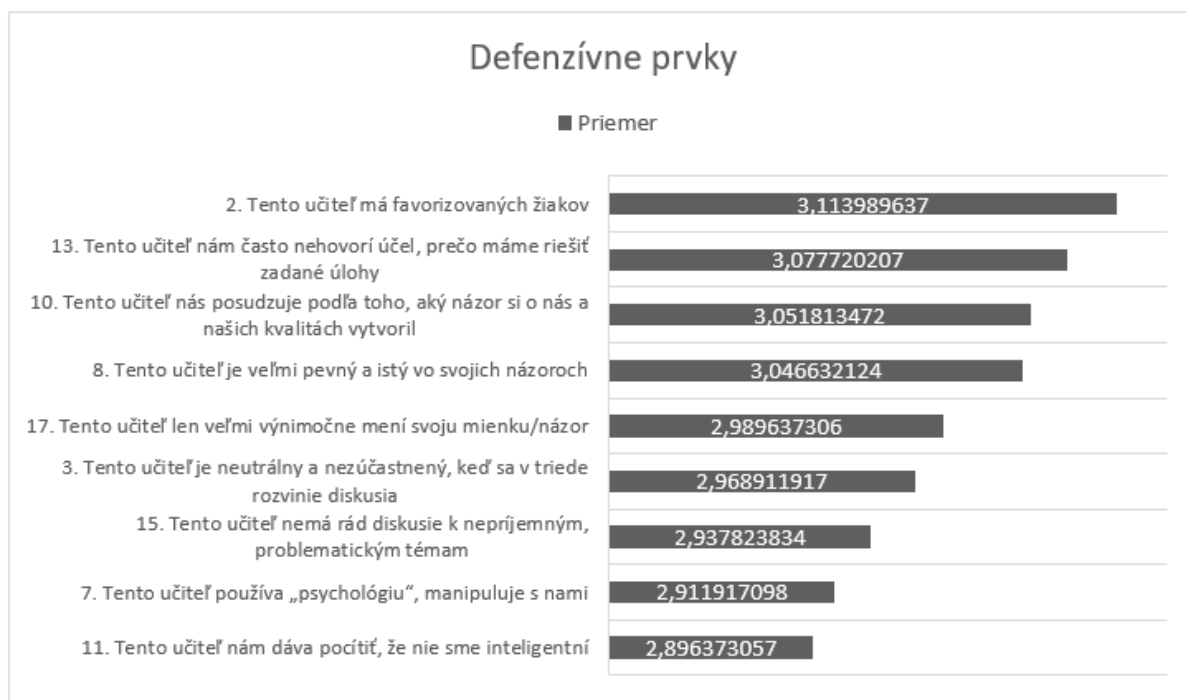


Graf 3

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Hodnoty priemerov mohli byť na pásme hodnôt 1-5 bodov. Vyšší priemer znamená výraznejšie pozitívne hodnotenie žiakov. Hodnoty nad 3 naznačujú, že učelia vykazujú silné komunikačné zručnosti najmä v oblasti empatie, prístupu k žiakom, či k osobnostným hodnotám učiteľa. Nízke hodnoty môžu indikovať možné problémy u niektorých učiteľov v oblasti jeho otvorenosti voči žiakom a porozumeniu jeho názorom, či prejavovaním záujmu o problémy žiakov. Dôležité a z nášho pohľadu je potrebné zvýšiť záujem o problémy žiakov a prejavovať individuálny prístup, čím sa posilní podporná a bezpečná komunikačný klíma v triedach. Učelia, by mali využívať aj interaktívne prístupy a komunikáciu prispôbiť aktuálnym potrebám žiakov a aktuálnej atmosfére v triede. Podpora pre otvorenú diskusiu umožní žiakom i učiteľovi prejaviť vlastné názory a bezpečne diskutovať aj o citlivých, problematických témach, čím sa ovplyvní celková klíma v triede a zlepší sa aj komunikácia učiteľ-žiak/žiaci. Aby sa mohlo vytvoriť zdravé komunikačné prostredie je dôležité, aby sami učelia reagovali na vlastnú prácu, či už prostredníctvom sebareflexie, reflexie alebo spätnej väzby od kolegov, žiakov. Len tak je možné získať informácie o vlastnej práci, prístupe a implementovať efektívne postupy a stratégie na zlepšovaní vlastného prístupu.

V grafe 2 sú zaznamenané výroky v oblasti defenzívnej klímy a zoradené podľa dosiahnutých priemerov.



Graf 2

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Priemery aj v tejto oblasti mohli byť od 1-5 bodov. Na základe uvedených dát môžeme uviesť, že u učiteľov sú dominantnejšie prvky defenzívnej klímy, najmä v oblasti prioritizácie žiakov, chýbajúcich informácií z oblasti účelu učebných prác žiakov, či nemennosti názorov na žiakov na základe prvotných udalostí, informácií. Menej častými, ale prítomnými sú javy ako negatívne vyjadrovanie sa o inteligencii žiakov, využívanie manipulantových techník na ovplyvňovanie žiakov, či neochota diskutovať o problematických témach. Pre zlepšenie komunikačnej klímy považujeme za dôležité, aby učitelia zvyšovali transparentnosť pri vysvetľovaní účelu úloh či rozličných diskusií a pod. Za dôležité považujeme, aj v kontexte mnohých spoločenských udalostí, podporovať otvorené diskusie, aj pri citlivých témach a zlepšovať empatický prístup a vyhýbať sa favorizovaniu žiakov, manipulácii, aby sa mohlo kreovať spravodlivé, bezpečné a podporujúce učebné i sociálne prostredie.

Vyhodnotenie hypotéz

H1 Predpokladáme, že neexistujú rozdiely v úrovni uplatňovania podpornej komunikačnej klímy v prostredí stredných odborných škôl s ohľadom na typ vyučovacieho predmetu, ktorý vyučujú triedni učitelia.

Hypotéza bola vyhodnotená použitím t-testu pre párové výbery s rovnosťou rozptylu. V nasledujúcej tabuľke 2 sú porovnávané dáta pre suportívnu klímu.

Tabuľka 8

t-Test: Two-Sample Assuming Equal Variances

	Odborné predmety	Všeobecno-vzdelávacie predmety
Mean	22,54717	19,01149
Variance	37,67871	40,10452
Observations	106	87
Pooled Variance	38,77096	
Hypothesized Mean Difference	0	
df	191	
t Stat	3,925121	
P(T<=t) one-tail	6,05E-05	
t Critical one-tail	1,652871	
P(T<=t) two-tail	0,000121	
t Critical two-tail	1,972462	

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Dáta v tabuľke vykazujú rozdiely v dosiahnutých priemerov v suportívnej klíme u učiteľov odborných a všeobecno-vzdelávacích predmetov. Učitelia odborných predmetov dosiahli vyšší priemer, čo indikuje, že existujú rozdiely medzi týmito skupinami. Hodnota p-testu dosiahla nižšiu hodnotu akou bola stanovená hladina významnosti $\alpha = 0,05$, čo vyhodnocujeme ako štatisticky významný rozdiel medzi danými skupinami a medzi učiteľmi odborných predmetov a všeobecno-vzdelávacími je štatisticky významný rozdiel v uplatňovaní podporných komunikačných prvkov z toho vyplýva záver, že hypotéza **H1 sa nepotvrdila**.

H2 Predpokladáme, že neexistujú rozdiely v úrovni uplatňovania defenzívnej komunikačnej klímy v prostrední stredných odborných škôl s ohľadom na typ vyučovacieho predmetu, ktorý vyučujúci triedni učitelia.

Hypotéza bola vyhodnotená použitím t-testu pre párové výbery s rovnosťou rozptylu. V tabuľke 3 sú dáta pre vyhodnotenie možných rozdielov v hodnotách defenzívnej komunikačnej klímy podľa vyučovacích predmetov.

Tabuľka 9

	<i>Odborné predmety</i>	<i>Všeobecno-vzdelávacie predmety</i>
Mean	26,07547	28,11494
Variance	51,15615	42,89361
Observations	106	87
Pooled Variance	47,43585	
Hypothesized Mean Difference	0	
df	191	
t Stat	-2,04691	
P(T<=t) one-tail	0,021018	
t Critical one-tail	1,652871	
P(T<=t) two-tail	0,042037	
t Critical two-tail	1,972462	

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Priemery v oblasti defenzívnej komunikačnej klímy boli rozdielne, pričom u učiteľov vyučujúcich odborné predmety mali hodnotu 26,1 a u učiteľov všeobecno-vzdelávacích predmetov dosiahli hodnotu nad 28 bodov. Stanovená hladina významnosti bola $\alpha = 0,05$ a *p-hodnota dosiahla nižšie skóre, čo naznačuje a interpretujeme, že rozdiel medzi dvoma skupinami je štatisticky významný. Hypotéza H2 sa nepotvrdila a medzi skupinami učiteľov existujú rozdiely vo využívaní defenzívnych prvkov komunikačnej klímy v závislosti od typu predmetu, ktorý vyučujú.*

Výpočet koeficientu S/D pre učiteľov odborných predmetov bol 0,8647 a u učiteľov všeobecno-vzdelávacích predmetov bol 0,6762. V oboch skupinách ide o hodnoty defenzívnej klímy, pričom u učiteľov odborných predmetov ide o hraničnú hodnotu medzi suportívnou a defenzívnou komunikačnou klímou.

Záver

Podľa našej mienky má triedny učiteľ nezastupiteľnú úlohu v štúdiu žiakov, vrátane ovplyvňovania komunikačnej klímy v triede a v podporovaní celkového rozvoja žiakov. Pozitívne, efektívne vedenie zo strany triedneho učiteľa má vplyv na to, ako sa žiaci cítia v triede, učiteľ dokáže ovplyvniť aj ostatných učiteľov, ktorí vstupujú a formujú klímu v konkrétnej triede a tým ovplyvniť aj postoj žiakov k učeniu. Vytvorením otvorenej a podporujúcej klímy môže triedny učiteľ výrazne prispieť k rozvoju žiakov po osobnostnej, sociálnej i akademickej stránke. Z pozície triedneho učiteľa je dôležité, aby si dokázal vytvoriť bližší vzťah so žiakmi ako ostatní vyučujúci. Tento vzťah môže mať vplyv na emocionálnu podporu a pohodu žiakov, ich motiváciu, osobný rozvoj. Učiteľ, tak môže pomôcť žiakom

zvládať stres, neúspechy či problémy v škole. Triedny učiteľ je aj často vzorom modelového správania, tzn. že sa stáva často vzorom pre žiakov v rozličných sociálnych interakciách, počas ktorých ho žiaci pozorujú a učia sa od neho, ako napr. komunikovať, zvládať konflikty, riešiť problémy, ale aj to aké hodnoty učiteľ vyznáva a pod. Vo výskumnej skupine sme zistili, že u triednych učiteľov stredných odborných škôl sú dominantnejšie prvky defenzívnej komunikačnej klímy, čo môže negatívne ovplyvňovať snahu o tvorbu bezpečného a podporujúceho prostredia pre žiakov. Takýto prístup znižuje ochotu žiakov komunikovať, zvyšuje stres či nedôveru voči učiteľovi a kolektívu. Aby sa vytvorilo zdravé komunikačné prostredie v stredných odborných školách je potrebné, z nášho pohľadu pracovať na zlepšovaní komunikačných schopností učiteľov, podporovať otvorenosť voči žiakom, empatiu a vytvoriť tak v triede prostredie, v ktorom budú žiaci rešpektovaní a pochopení. Výsledky výskumu a naše závery zároveň nemajú ambíciu ostrakizovať stredoškolských učiteľov, snahou je poukázať ako rozličné prístupy v komunikácii so žiakmi môžu formovať podpornú alebo defenzívnu komunikačnú klímu. Výsledky ukazujú, že existuje priestor na zlepšovanie vlastných komunikačných prístupov učiteľov, aby sa mohlo zabezpečiť vytvorenie zdravého a bezpečného prostredia, ktoré reflektuje na potrebu rozvoja intelektuálnych, emocionálnych, sociálnych a etických schopností žiakov.

Summary: The article deals with the topic of a safe and supportive communication climate in the environment of secondary vocational schools. It emphasizes the importance of creating a positive and open communication environment between students, teachers and other members of the school. A safe communication climate can support the healthy social development of students, increase their motivation and thus positively influence their academic results. The aim of the research, which was realized among secondary vocational school students, was to examine the level of communication climate in the environment of secondary vocational schools. We used CCQ questionnaire (Communication Climate Questionnaire), which was taken from Czech author Lašek (2001). Through this questionnaire we compared the areas of communication climate – supportive and defensive. In the overall context of the evaluation of 193 pupils, it emerged that their class teachers and dominated by element of a defensive communication climate. Analysis of individual statements demonstrate a moderate dominance of defensive elements of behaviour among teachers, which shape the communication climate in the classroom. The conclusions from the research and theory show,

that active interaction between teachers and students helps create a safe communication climate and thus improve the overall school environment, thereby eliminating the risk of more frequent occurrence of negative phenomena on the classroom or school.

Literatúra:

Čapek, R. (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.

Gillernová, I., Krejčová, L., et al. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

Glomo-Narzoles, D.T. (2013). Classroom communication climate and communicative linguistic competence of EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(3), 404-410. <https://doi.org/10.4304/tpis.3.3.404-410>

Godla, F. (2013). Klíma školy - významný faktor rozvoja osobnosti učiteľa a žiaka. *Manažment školy v praxi*, 3/2013. Retrieved September 3, 2024, from <https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment-skoly-v-praxi/klima-skoly-vyznamny-faktor-rozvoja-osobnosti-ucitela-a-ziaka.m-150.rtf>

Hanuliaková, J. (2016). *Stratégie tvorby bezpečnej školy* [e-book]. E-knihy jedou. Retrieved September 10, 2024.

Hasajová, L., Porubčanová, D., & Bilčík, A. (2020). *Vybrané kapitoly z pedagogickej komunikácie v odbornom vzdelávaní*. Učebné texty pre učiteľov profesijných predmetov. VŠ DTI.

Kantorová, J. (2015). *Školní klima na školách poskytujících střední vzdělávání s výučním listem* [e-book]. Univerzita Palackého v Olomouci. Retrieved September 10, 2024.

Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Lašek, J. (1994). Komunikační klima ve střední školní třídě. *Pedagogika*, 44(2), 155-162. ISSN 2336-2189.

Man, S.S., Fang, Y., Chan, A.H.S., & Han, J. (2024). VR technology acceptance for English learning amongst secondary school students: Role of classroom climate and language learning anxiety. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12969-5>

Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. 44s.

Mousena, E., & Raptis, N. (2020). Beyond teaching: School climate and communication in the educational context. In S. Waller (Ed.), *Education at the Intersection of Globalization and Technology* (pp. 252p).

Opletalová, A. (2013). Ekonomický pohľad na organizačné klima vysokých škôl. In H. Grecmanová, M. Dopita, et al. (Eds.), *Determinanty organizačného klimatu vysokých škôl a fakult* (pp. 41–42). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2nd ed.). Praha: Grada.

Souza, T.J., Dallimore, E.J., Aoki, E., & Pilling, B.C. (2010). Communication climate, comfort and cold calling: An analysis of discussion-based courses at multiple universities. *Academy A Journal of Education Development*, 227–249. ISSN 2334-4822. Retrieved September 3, 2024, from <https://quod.lib.umich.edu/t/tia/17063888.0028.017/--13-communication-climate-comfort-and-cold-calling?rgn=main;view=fulltext>

Šmelová, E. (2022). *Vybrané komunikační dovednosti v práci ředitele mateřské školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-5644-7.

Zhanabekova, M. (2014). The common climate of classroom communication. In *4th World Conference on Psychology, Counselling and Guidance WCPCG-2013. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 579–583.

Kontakt

Mgr. et Mgr. Mária Jakúbková, PhD.

Vysoká škola DTI

Katedra školskej didaktiky

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

Tel.: +421905842005

E-mail: jakubkova@dti.sk

PaedDr. Michala Rigová

Vysoká škola DTI

Katedra školskej didaktiky

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

Tel.: +421915743193

E-mail: rigova@dti.sk

**POHODOMER AKO NÁSTROJ NA MERANIE WELLBEINGU ŽIAKOV, PEDAGOGICKÝCH
A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL**

Andrea Olejníková, SR - Dáša Porubčanová, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia teoretického charakteru sa zaoberá analýzou Pohodomeru ako nástroja na meranie wellbeingu žiakov, pedagogických a odborných zamestnancov škôl. Pohodomer je séria dotazníkov, ktoré pomáhajú zmapovať a vyhodnotiť duševné zdravie na školách. Pôvodné dotazníky Anna Freud Centre for Children and Families a CORC – Child Outcomes Research Consilium boli preložené Ligou za duševné zdravie a lokalizované na slovenské podmienky pre potreby samostatného skríningu v spolupráci s Mgr. Kornéliou Ďuríkovou. Dotazníky mapujú duševnú pohodu žiakov aj učiteľov a iného personálu škôl. Dotazníky pomocou jednoduchých otázok skúmajú, ako sa žiaci cítia, nakoľko si veria, či zapadajú do kolektívu a ako trávia čas s ľuďmi aj mimo školy. Pohodomer môže byť podkladom pri tvorbe celoškolskej stratégie na podporu duševného zdravia. Anonymizované výsledky je možné použiť ako podklad pre rozvíjanie a nastavovanie parametrov ďalších aktivít, školení či študijných materiálov zameraných na podporu duševného zdravia.

Kľúčové slová: duševné zdravie, wellbeing, Pohodomer, odolnosť

Úvod

Pohodomer je nástroj vyvinutý Ligou za duševné zdravie SR na meranie duševnej pohody žiakov a učiteľov v školách. Jeho cieľom je identifikovať úroveň duševnej pohody v školskom prostredí a priateľskej škole v tvorbe duševného zdravého a bezpečného prostredia. Pohodomer bol vytvorený v rámci projektu Koalícia škôl za duševné

zdravie, ktorý je iniciatívou Ligy za duševné zdravie SR. Dotazníky použité v Pohodomeri boli prevzaté z Anglicka od renomovanej organizácie Anna Freud National Center for Children and Families a prispôbené na slovenské podmienky. Projekt bol spustený s cieľom poskytnúť školám nástroj na meranie duševnej pohody a prejať ich v implementácii na zlepšenie duševného zdravia žiakov a učiteľov. V štúdii sa zaoberáme aspektom odolnosti žiakov konkrétnej strednej odbornej školy, nakoľko v postpandemickom období sledujeme u žiakov školy zhoršenie duševného zdravia, najmä v oblasti psychickej odolnosti.

Konštrukt wellbeing v školskom prostredí

Pojem „wellbeing“ sa v príslušnej odbornej literatúre často zamieňa s mnohými inými výrazmi, ako je „kvalita života“, „dobrý život“, „rozkvitanie“, „šťastie“, „pohoda“, „zdravie“ či „blaho“. Martin Seligman, ako jeden zo zakladateľov pozitívnej psychológie, definuje wellbeing ako teoretický konštrukt a odlišuje ho od termínu „šťastie“, ktoré označuje ako „vec“ merateľnú, definovateľnú konkrétnym súborom ukazovateľov (Seligman, 2014). Duševná pohoda (wellbeing) ako teoretický konštrukt taktiež obsahuje niekoľko merateľných prvkov zhrnutých do modelu PERMA – positive emotion, engagement, relationships, meaning, achievement (tabuľka 1), ktoré sú jednotlivo „reálnymi vecami“, no napriek tomu, že každý z týchto prvkov k duševnej pohode prispieva, žiadny ju nedefinuje. K názoru o multidimenzionalite a komplexnosti konštruktu wellbeingu sa dnes prikláňa väčšina odborníkov (Bočková a kol., 2024, Sirotová a kol., 2024; Zelina, 2018), zaoberajúcich sa problematikou duševného zdravia. Iné termíny ako prosperovanie, zdravie, šťastie, pozitívny vývoj, osobná pohoda atď. sa navzájom nevylučujú, ale sú to rôzne významové dimenzie termínu „wellbeing“, ktoré zodpovedajú jednotlivým dimenziám komplexného a mnohovýstvého javu, ktorým wellbeing je (Urban, 2016). WHO definovala wellbeing ako „stav pohody, v ktorom jednotlivec môže uskutočniť svoje schopnosti, vie zvládavať stresové situácie bežného života, vie produktívne pracovať a vie prispievať do života spoločnosti“ (Polgáryová a kol., 2023). Pri implementácii konceptu wellbeingu do školského prostredia je nutné si všímať viacero faktorov (obr.1).

Obrázok 1 Wellbeing v školskom prostredí



Zdroj: Partnerství pro vzdělávání 2030+, online

Projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+ realizovaný v České republice vznikol 19.6.2020 a samostatný ústav Partnerství pro vzdělávání 2030+ bol založený v novembri 2022. Tento projekt definuje wellbeing ako „stav, v ktorom môžeme v podporujúcom a podnetnom prostredí plne rozvíjať svoj fyzický, kognitívny, emocionálny, sociálny a duchovný potenciál a žiť spolu s ostatnými plnohodnotný a spokojný život “ (Partnerství pro vzdělávání 2030+, online). Pre implementáciu konceptu wellbeingu do školského prostredia sa autorky príspevku stotožňujú s touto definíciou. Fyzická oblasť zahŕňa zdravie a bezpečie, ktoré sú ovplyvňované fyzickou aktivitou, zdravým spánkom, zdravým životným štýlom a prostredím. Kognitívna oblasť zahŕňa schopnosť kritického (hodnotiaceho) myslenia, riešenia problémov a kreativity. Emocionálna oblasť súvisí pozitívnym vnímaním samého seba, prácou s emóciami a sebareguláciou. Sociálna oblasť sa prejavuje v schopnosti empatie a súžitia s inými ľuďmi, nadväzovaní a udržiavanie medziľudských vzťahov, ako aj v pocite súľadnosti ku komunite (napr. školy, triedy, komunity priateľov v CVČ, športovom klube a pod.). Duchovná oblasť súvisí so zmyslom vlastnej existencie a jeho napĺňaním, s hodnotami a etickými princípmi, ktorými sa jednotlivec (žiak) vo svojom živote riadi. Pozitívna psychológia môže riaditeľom základných a stredných škôl pomôcť implementovať princípy wellbeingu do každej školy. Český psychológ Jaro Křivohlavý sprostredkoval prúd pozitívnej psychológie českej odbornej aj laickej verejnosti. Koncept jeho skúmania vychádza z konceptu Seligmana a Csikszentmihálya. Pozitívnu psychológiu ako moderný psychologický prúd definuje nasledovne: „...*Pozitívna psychológia sa sústreďí práve na takto definované pozitívne, kladné psychologické javy, akými sú duševné zdravie, radosť, duševná sviežosť a sila a pod.* „ (Křivohlavý, 2010, s. 7). Křivohlavý prináša prehľad tém, ktorým sa venuje pozitívna psychológia (tabuľka 2) a ktoré môže mať každý učiteľ na zreteli pri výchove a vzdelávaní žiakov.

Tabuľka 2 Prehľad tém, ktorým sa venuje pozitívna psychológia

kognitívna oblasť (myslenie)	• múdrosť • túžba poznávať • vnímaná osobná zdatnosť (self – efficacy) • schopnosť a zručnosť stanovovania si cieľov (setting goals) • optimistický spôsob chápania životného diania
------------------------------	--

	• optimizmus (vrátane naučeného optimizmu) • životná pohoda (wellbeing) • tvorivosť • sebaovládanie, sebakontrola a sebariadenie
emocionálny život	• miesto kladných citov a silných kladných emócií v živote človeka • vrcholné emocionálne a životné zážitky (flow) • subjektívna emocionálna pohoda • emocionálna inteligencia • emocionálna tvorivosť • nádejné zvládanie emocionálnych problémov • emocionálna nezlomnosť, nezdolnosť a húževnatosť • kladné sebaoceňovanie (self – esteem)
vzájomné vzťahy medzi ľuďmi (sociálna psychológia)	• súcit (compasion) • sociálna blízkosť • odpustenie a zmierenie • vďačnosť • láska • empatia a altruizmus • morálna motivácia
špeciálne spôsoby zvládania životných problémov, konfliktov a distresu	• hľadanie zmysluplnosti života • humor • meditácia • spriritualita • vnímanie kladných vecí (kladu diania) a rastu (zrenia) • pripomínanie si kladných okamihov • rozprávanie a písanie životných zážitkov
špeciálne osobné prístupy k životu	• osobná autenticita • pokora • zaobchádzanie s predstavami a ilúziami • snaha byť sám sebou – osobná identita • stratégia zvládania a cesta k sebarealizácii

Zdroj: KŘIVOHLAVÝ, J. 2010. *Pozitivní psychologie*. s. 9.

Koncept naučeného optimizmu

Koncept naučeného optimizmu, vyvinutý psychológom Martinom Seligmanom, je založený na jeho výskumoch a teóriách v oblasti pozitívnej psychológie. Tento koncept sa sústreďuje na to, ako ľudia vyhodnocujú a reagujú na udalosti vo svojom živote a zdôrazňuje silu a význam pozitívneho myslenia a postojov. Seligman predstavil koncept naučeného optimizmu v reakcii na jeho výskum na zvieratách, ktoré preukázali naučenú bezmocnosť. Seligman rozlišuje medzi pesimistickým a optimistickým spôsobom myslenia. Pesimisti vidia problémy ako trvalé, rozsiahle a osobné, zatiaľ čo optimisti považujú problémy za dočasné, obmedzené a vonkajšie (Seligman, 2013).

Ľudia sú rôznymi spôsobmi náchylní k vysvetľovaniu udalostí vo svojom živote. Tento vysvetľujúci štýl ovplyvňuje ich reakcie a postavenie voči problémom. Optimisti tendujú k externej stabilnej vysvetlenia pre negatívne udalosti, zatiaľ čo pesimisti majú tendenciu vysvetľovať ich interne, dočasne a globálne. Seligman navrhol rôzne stratégie na prevenciu a liečbu naučenej bezmocnosti a podporu naučeného optimizmu. Medzi ne patrí kognitívna reštrukturalizácia, kde jednotlivci prehodnocujú svoje myšlienky a presvedčenia, a posilňovanie vnútornej kontroly, ktoré zahŕňa podporu viery jednotlivcov v ich schopnosť ovplyvniť udalosti vo svojom živote. Seligman poukazoval na pozitívne dôsledky naučeného optimizmu, ako je lepšie duševné a fyzické zdravie, zvýšená odolnosť voči stresu a vyššia úroveň šťastia a životnej spokojnosti.

Pohodomer 2024/2025 – stav duševnej pohody žiakov

Výskumu sa zúčastnilo 106 žiakov denného štúdia, z toho 56 mužského pohlavia a 50 ženského pohlavia. Výskum bol vykonaný na základe zmluvy o spolupráci medzi Ligou za duševné zdravie SR zastúpenou JUDr. Andrejom Vršanským - výkonným riaditeľom ako štatutárnym zástupcom a Súkromnou strednou odbornou školou ADVENTIM – Magán Szakközépiskola ADVENTIM, Komenského 1219/1, Dunajská Streda zastúpenou riaditeľkou školy PhDr. Andreou Olejníkovou ako členom Koalície škôl za duševné zdravie. Taktiež mala škola písomný súhlas zákonných zástupcov žiakov do 18 rokov veku života alebo žiakov (18+ rokov veku života). Výskum prebiehal v budove školy (Komenského 1219/1 v Dunajskej Strede pod dozorom školského podporného tímu (3 odborní zamestnanci), ako aj pedagogickej asistentky pre komunitu odídcov z Ukrajiny. Výskum bol kvantitatívny a výskumným nástrojom bol

dotazník tzv. „Pohodomer“, ktorý na meranie viacerých parametrov, vrátane škály odolnosti, použil nástroj Warwick-Edinburghská škála WEMWBS (Taggart, Stewart-Brown, Parkinson, 2015). Výskum prebiehal online v mesiacoch september a október 2024 a výsledky boli škole distribuované v novembri 2024. Nástroj meral viaceré položky v rámci duševnej pohody žiakov, no pre potreby tohto príspevku bola vybratá len položka duševnej pohody.

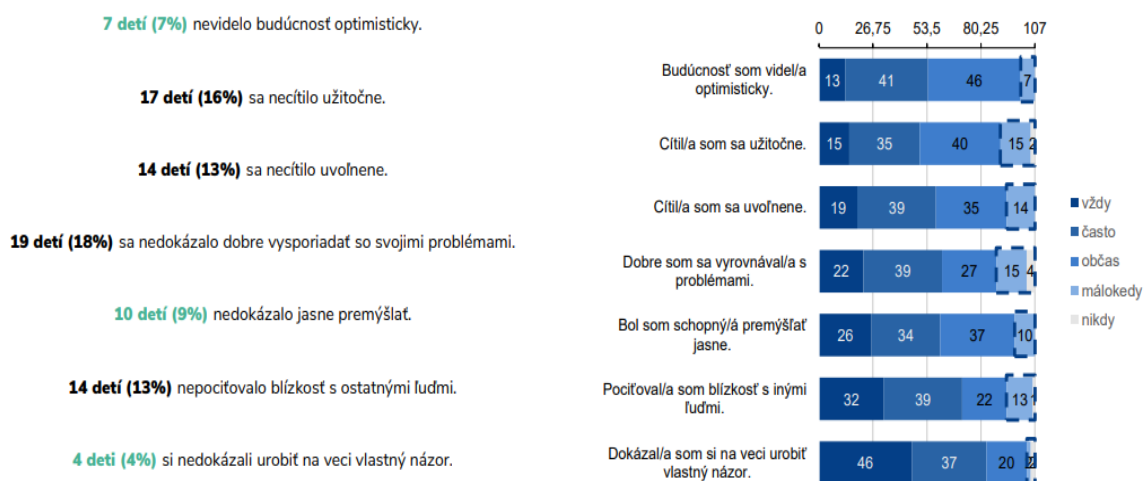
Graf 1 Stav duševnej pohody všetkých žiakov školy - október 2024



Zdroj: vlastné spracovanie

Graf 1 predstavuje stav duševnej pohody všetkých respondentov v mesiaci október 2024. U žiakov v škole prevláda priemerná úroveň duševnej pohody, z čoho 19 % žiakov má nízku úroveň duševnej pohody. Tento údaj predstavuje cca pätinu všetkých žiakov, čo predstavuje výzvu pre podporný tím školy pracovať na zvyšovaní úrovne duševnej pohody žiakov.

Graf 2 Faktory narúšajúce duševnú pohodu žiakov



Zdroj: vlastné spracovanie

Graf 2 predstavuje faktory, ktoré narúšajú duševnú pohodu žiakov. Položka v Pohodomeri bola spracovaná na základe Warwick-Edinburghskej škály. Najviac žiakov (18 %) sa nedokázalo dobre vysporiadať so svojimi problémami, 16 % sa necítilo užitočne, 13 % sa necítilo uvoľnene a nepociťovalo blízkosť s ostatnými ľuďmi, 9 % nedokázalo jasne premýšľať, 7 % nevidelo budúcnosť optimisticky a 4 % respondentov si nedokázalo na veci urobiť vlastný názor. Dáta predstavu pre podporný tím informáciu o tom, čo narúša duševnú pohodu žiakov a v ktorých oblastiach je potrebné poskytovať podporné opatrenia.

Pozitívna psychológia ako nástroj na zvyšovanie duševnej pohody žiakov

Na základe cieľov pozitívnej psychológie podľa Csikszentmihálya (2015) je potrebné u žiakov strednej odbornej školy skúmať stav "flow" vedúci k zlepšeniu kvality, podporovať osobnostný rast a rozvoj, zavádzať kreativitu a inovácie do vyučovacieho procesu a skúmať u žiakov pozitívne zážitky a ich vplyv a účinky na duševné zdravie žiakov. Je potrebné žiakom priblížiť koncepty pozitívnej psychológie: koncept naučenej bezmocnosti, koncept naučeného optimizmu a koncept odolnosti. Ďalšie pojmy, ktoré žiakom treba sprostredkovať sú:

- katastrofizácia – predstavovanie si najhošieho scenára a neschopnosť sa s ním vyrovnáť,
- predvídanie neúspechu – presvedčenie žiaka, že všetko pokazí a iní žiaci naňho budú nahliadať negatívne,

- negatívny filter – žiak vidí len svoje negatíva, pričom vlastné pozitíva ignoruje alebo si ich neuvedomuje,
- sebakritika – žiak neprimerane a prehnane kriticky hodnotí svoje činy.

Nástroj na odstraňovanie vyššie uvedených stereotypov v správaní žiakov môže byť koncept B-A-C-E:

Body – telo: starostlivosť o seba, cvičenie, zdravé stravovanie, zdokonaľovanie sa, zdravý spánok,

Achievement – ciele: úlohy a malé pokroky,

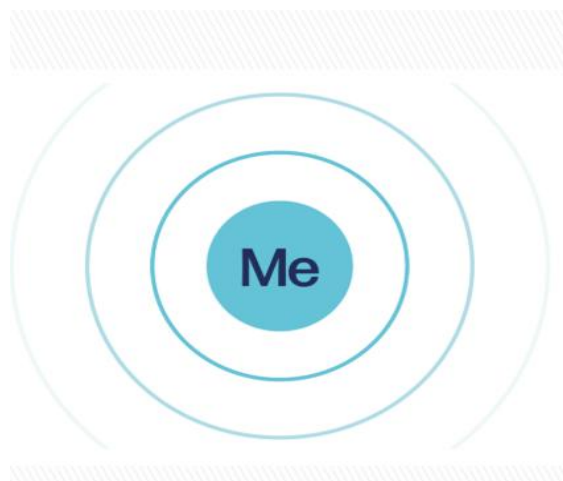
Closeness and connection – spájanie: chodiť von, socializácia, písanie, telefonovanie, rôzne aktivity s inými,

Enjoyment – potešenie: aktivity, ktoré spájajú hodnoty alebo dávajú zmysel, aktivity, ktoré vyčaria úsmev (French, 2024).

Technika ukotvenia pomocou piatich zmyslov 5-4-3-2-1: technika na rýchle zvládnutie stresovej situácie. Žiak premýšľa nad 5 vecami, ktoré vidí, 4 vecami, ktoré môže spočítať, 3 vecami, ktorých sa môže dotknúť, 2 vecami, ktoré cíti čuchom a 1 vecou, ktorú môže ochutnať.

Otváranie sa: možnosť vytvorenia si záložného tímu osôb môže žiakom slúžiť na podporu pociťovania blízkosti s inými ľuďmi. Slúži na povzbudzovanie žiakov, aby boli otvorení voči ľuďom, ktorým dôverujú, keď majú problémy, je dôležitým prvým krokom k ich podpore. Táto stratégia učí žiakov mať na zreteli tých ľudí v ich živote, ktorí ich podporujú. To môže zahŕňať rodinných príslušníkov, opatrovateľov, priateľov, učiteľov, náboženských vodcov a pracovníkov s mládežou. Žiak by mal do prázdnych krúžkov napísať mená osôb, u ktorých môže hľadať podporu spolu s typom podpory, ktorú mu poskytujú. Mal by umiestniť tieto podporné postavy bližšie alebo ďalej od seba na základe toho, aká je jeho miera dôvery voči týmto osobám.

Obrázok 2 Kruh na aktivitu „otváranie sa“



Zdroj: FRENCH, L. 2024. *Six strategies to support students with low mood and anxiety.*
[online]

Tento diagram potom funguje ako vizuálna reprezentácia ich podpornej siete, ktorú môžu časom aktualizovať, čo im pomáha zistiť, s kým sa majú porozprávať, ak majú problémy

Summary:

The study about the implementation of the tool "Pohodomer" into the school environment has brought useful knowledge about the state of mental wellbeing and endurance of the students. The results of the research realized in the school year of 2024/2025 has proven the need of systematical monitoring and maintenance of wellbeing of the students, first of all in fields such as self -confidence, stress resistance, meaningfulness of their students' life.

The data anylisis has shown average level of wellbeing of the students. This fact is a challenge to strenghten the intervention from the side of supporting schoolteam aiming to strenghten the mental wellbeing and resistance of students, which are resulting from the principles of positive psychology. Specific activities such as group discussions,trainings, stress resistance, maintainance of positive relationships can strenghten the mental health and wellbeing of students. The results are going to be materials for further research and for practical implementation in the educational field of the Private secondary vocational school ADVENTIM in Dunajská Streda. "Pohodomer" can this way become not only diagnostical,but interventional tool for schools as well, which realize the importance of the maintainance of mental wellbeing within modern education. Strenghtening the mental wellbeing and

resistance of students is a key aspect for their personal development, success in studies and general happiness. Implementation of the tool "Pohodomer" means an important step within developing a healthier and better school environment.

Príspevok vznikol ako čiastkový výstup projektu KEGA 001VŠDTI-4/2025 Stratégie podpory bezpečného edukačného prostredia a wellbeing vo vzdelávaní.

Literatúra :

Bočková, K., Porubčanová, D., & Procházka, D.A. (2024). Relationships between psychological well-being, the level of life satisfaction, and their predictive value of academic success in the context of a specific educational environment of secondary vocational schools in Slovakia. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 14(2), 35-42.

Csikszentmihalyi, M. (2015). *Flow: o štěstí a smyslu života*. Praha: Portál.

French, L. (2024). Six strategies to support students with low mood and anxiety. Retrieved November 16, 2024, from https://www.annafreud.org/news/six-strategies-to-support-students-with-low-mood-and-anxiety/?fbclid=IwY2xjawHrPkxleHRuA2FlbQlXMAABHS5nXNFQaTm8z2gaZGUCpby5B-uS2Xw4dK09Vmf2MEwVbeBbnZSRDtjmiA_aem_4mLsYtLp7Lrtmjln_knRLw

Křivohlavý, J. (2010). *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál.

Polgáryová, E., et al. (2023). *Sprievodca wellbeingom v školskom prostredí*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia.

Partnerství pro vzdělávání 2030+. (2023). *Wellbeing*. Retrieved November 16, 2024, from <https://www.wellbeingveskole.cz/infografika-oblasti-skoly/>

Siroťová, M., Michvocíková, V., & Šebeň Zatkova, T. (2024). *Poradenstvo a podpora wellbeingu študentstva vo vysokoškolskej edukácii*. Trnava: UCM v Trnave.

Seligman, M. (2002). *Opravdové štěstí: Pozitivní psychologie v praxi*. Praha: Euromedia Group.

Seligman, M. (2013). *Naučený optimizmus: Jak změnit své myšlení a život*. Praha: Pavel Dobrovský – Beta s.r.o.

Seligman, M. (2014). *Vzkvétání: Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Praha: Jan Melvil Publishing.

- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. Retrieved November 16, 2024, from https://www.researchgate.net/publication/11946304_Positive_Psychology_An_Introduction
- Snyder, C.R., Lopez, S.J., & Pedrotti, J.T. (2011). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths* (2nd ed.). California: SAGE Publications, Inc.
- Urban, P. (2016). Věda o well-being – několik (více méně kritických) poznámek. *Československá psychologie*, 60, Supplement 1, 13-21.
- White, M.A., & Murray, A.S. (Eds.). (2015). Building a positive institution. In *Evidence-based approaches to positive education in schools* (pp. 231–248). Netherlands: Springer.
- Zelina, M. (2018). *Psychoedukácia*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.

Kontakt:

PhDr. Andrea Olejníková, MBA

Vysoká škola DTI,
Katedra didaktiky odborných predmetov,
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom,
Tel.: +421911957817
E-mail: andreaolejnikova@dti.sk

doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.

Vysoká škola DTI,
Katedra školskej didaktiky,
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
Tel.: +421915728144
E-mail: porubcanova@dti.sk

EMPATICKÁ KOMUNIKÁCIA: PILIER BEZPEČNEJ A PODPORNEJ ŠKOLY

Dáša Porubčanová, SR- Marcela Kopincová, SR - Jozef Bližňák, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia teoretického charakteru sa zaoberá dôležitosťou emocionálnej podpory a rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov v edukácii. Pozornosť zacielfuje sa na výzvy, ktorým školy čelia v dôsledku sociálnych, ekonomických a technologických zmien. Všíma si negatívne javy, ako je šikana, vymeškanie a kriminalita, ktoré narušujú bezpečnosť školského prostredia. Zdôrazňuje význam jasne definovaných pravidiel, efektívnej komunikácie a pozitívnych vzťahov medzi pedagógmi a žiakmi pre vytvorenie podporného a bezpečného vzdelávacieho prostredia.

Kľúčové slová: bezpečnosť školy, empatia, komunikácia, sociálno-patologické javy, prevencia.

ÚVOD

V celom svete narastá povedomie o potrebe poskytovať emocionálnu podporu a rozvíjať emocionálnu inteligenciu budúcej generácie. To čo bolo prirodzené je zrazu nevyhnutnosť. Školy vplyvom spoločenských zmien čelia mnohým výzvam, ktoré priamo ovplyvňujú edukačné prostredie (Emmerová, Jablonský, Blažic, 2023). Rýchle sociálne, ekonomické zmeny a technologický pokrok, strata spoločenských hodnôt a noriem sa odrážajú na pohode a bezpečnosti celej spoločnosti. Negatívne javy, ako sú šikanovanie, záškoláctvo, podvádzanie, závislosti či vandalizmus, prerástli do vyšších hrozieb. Hrozieb zameraných na ľudský život. Výskyt sebapoškodzovania, násilných trestných činov sa za posledné roky enormne zvýšil. Je až neuveriteľné, že šesťročný chlapec napadne brutálne učiteľku (Noviny, 2024), alebo nedávno medializovaný prípad gymnazistu, ktorý napadol nožom spolužiakov a učiteľku, pričom usmrtil dvoch ľudí (HN Online, 2024).

Bezpečné prostredie predstavuje nevyhnutný predpoklad pre efektívne vzdelávanie a rozvoj zdravých sociálnych vzťahov v školskom prostredí. Veteška, Svobodová a Tureckiová (2022) zdôrazňujú, že akékoľvek strategické zámery v oblasti vzdelávania zostávajú neuskutočniteľné, ak nie je zabezpečený pocit bezpečia. Kľúčovým faktorom pri budovaní bezpečného školského prostredia je jasne nastavená a dôsledne uplatňovaná komunikácia pravidiel. Tieto pravidlá nielenže vytvárajú predvídateľný rámec pre správanie a vzťahy medzi žiakmi, učiteľmi a ďalšími

aktérmi školy, ale zároveň posilňujú dôveru a vzájomný rešpekt (Hanuliaková, 2021, 2023). Ak majú pravidlá plniť svoj účel, je nevyhnutné ich nielen vytvoriť, ale aj transparentne komunikovať a zabezpečiť ich pochopenie všetkými členmi školskej komunity. Efektívna komunikácia v tejto oblasti pomáha predchádzať nedorozumeniam a konfliktom, čím priamo prispieva k tvorbe stabilného a podporného vzdelávacieho prostredia. Komplexný prístup k bezpečnému edukačnému prostrediu zahŕňa nielen ochranu fyzickej integrity žiakov, ale aj podporu ich emocionálnej pohody (Huppert, 2009). Bezpečná škola je charakterizovaná prostredím, kde je duševná pohoda prioritou, čo priamo ovplyvňuje školskú úspešnosť žiakov a efektivitu práce pedagógov (Kiuru et al., 2020).

1 Súčasný stav a problémy pedagogickej komunikácie

Na základe analýzy dostupných výskumov v oblasti pedagogickej komunikácie, najmä interakcie medzi učiteľom a žiakom, je zrejmé, že efektívna komunikácia významne ovplyvňuje kvalitu vzdelávania a celkový rozvoj žiaka. Pedagogická komunikácia nie je len výmenou informácií, ale aj komplexným procesom budovania medziľudských vzťahov, ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou edukačného prostredia (Hasajová, Porubčanová, Bilčík, 2020). Zahraničné výskumy, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), poukazujú na význam učiteľskej komunikácie v procese učenia, pričom zdôrazňujú, že učiteľské metódy a ich interakcie s žiakmi sú kľúčové pre dosahovanie vzdelávacích cieľov (Koršňáková, 2012). Podľa štúdií OECD (2010) efektívna pedagogická komunikácia zahŕňa viac než len verbálnu výmenu – ide o dynamický proces, kde učiteľova empatia, schopnosť aktívne počúvať a citlivo reagovať na potreby žiakov vytvárať prostredie podporujúce kognitívny a emocionálny rozvoj (Creemers, Kyriakides, 2008). Výskumy tiež ukázali, že kvalitná komunikácia priamo koreluje so zlepšením akademických výkonov žiakov a s ich motiváciou k učeniu (Lebens, Lebens, 2009). Dôležitým aspektom je aj schopnosť učiteľa vytvárať pozitívnu triednu klímu prostredníctvom jasnej, transparentnej a rešpektujúcej komunikácie. Takáto komunikácia zahŕňa nielen sprostredkovanie učiva, ale aj podporu žiakov v ich individuálnom rozvoji. Podľa Marzana (2003) je efektívna komunikácia jedným z najdôležitejších faktorov, ktoré ovplyvňujú kvalitu vyučovania, pričom zdôrazňuje význam spätnej väzby, ktorá motivuje žiakov k sebareflexii a sebazdokonaľovaniu.

1.1 Empatická komunikácia – autoregulatívne učenie

Empatia je potenciálnym psychologickým motivátorom na pomoc druhým v núdzi. Vzťahuje sa na schopnosť jednotlivca rozpoznávať emócie druhých, rozumieť ich emocionálnym reakciám a prežívaniu a primerane reagovať (Cuff et.al, 2016). Predchádzajúce štúdie zistili, že jedinci s vysokou empatiou dokážu lepšie pozorovať emocionálne zmeny druhých, zdieľanie a pochopenie emócií druhých, nadviazanie dobrých medziľudských vzťahov lepšie riešenie interpersonálnych konfliktov, znižujú výskyt agresívneho alebo antisociálneho správania a prejavujú viac prosociálnosti v správaní i v živote (Morosan, et. all., 2020). Vo všeobecnosti je empatia dôležitou zložkou sociálneho a emocionálneho rozvoja, ktorá ovplyvňuje kvalitu správania jednotlivca k iným a sociálne vzťahy. Empatia bola identifikovaná ako základná zložka sociálneho a emocionálneho fungovania v celom vývoji spoločnosti. Rôzne preventívne a intervenčné programy využívajú zložky reagovania súvisiaceho s empatiou, aby podporili rozvoj sociálno-emocionálneho fungovania detí a dospelujúcich a zabránili ich agresivite v školskom prostredí. Pozitívne vzťahy učiteľ–žiak podporujú rozvoj sociálnych a emocionálnych zručností, ako je empatia tým, že poskytujú žiakom pocit emocionálnej bezpečnosti. V prostredí charakterizovanom srdečnosťou a podporou môžu žiaci voľne skúmať emocionálne zmeny u druhých, čím podporujú rozvoj empatie. Emocionálna inteligencia sa najčastejšie definuje, ako schopnosť jednotlivca presne a efektívne spracovávať emocionálne informácie, vrátane schopnosti rozpoznať, pochopiť, vyjadriť, regulovať a využívať emócie (Goleman 2011). Podľa teórie interakcie osoby a prostredia môžu vonkajšie faktory, ako je vzťah učiteľ–žiak, ovplyvniť rozvoj empatie prostredníctvom podpory emocionálnej inteligencie. Empatická komunikácia zjednodušuje vzájomné porozumenie medzi učiteľmi a žiakmi. Podľa Olivara (1992, s. 96) čím väčšia je empatia, tým kratšia a efektívnejšia môže byť komunikácia, pretože nie je potrebné verbalizovať nadbytočné informácie. Empatia nie je priamo spojená s inteligenciou, ale s rozmanitosťou životných skúseností a predovšetkým so zámerom porozumieť druhým. V kontexte školského prostredia empatické správanie predpokladá aktívne počúvanie, prijatie žiaka ako individuality a vedomé vytváranie bezpečného priestoru pre jeho vyjadrenie. Je dôležité rozlišovať empatiu od potreby okamžite pomáhať. Mnohí pedagógovia sa domnievajú, že empatické reagovanie znamená riešiť problémy žiakov za nich. To môže viesť k tomu, že si žiak osvojí pocit, že nie je schopný riešiť situácie samostatne. Byť empatickým znamená v prvom rade vcítiť sa do prežívania žiaka, venovať pozornosť jeho slovám i neverbálnym prejavom a podporiť ho v samostatnom riešení situácie. Dôležitou

súčasťou bezpečného edukačného prostredia je aj kongruencia, teda vnútorná zhoda a harmónia pedagóga. Kongruentný pedagóg je autentický, otvorene prežíva svoje emócie a vie ich adekvátne vyjadriť. Takýto prístup podporuje u žiakov pocit bezpečia, dôvery a otvára ich k spolupráci. Autenticita pedagóga znižuje napätie v triede a podporuje uvoľnenú atmosféru. Súčasťou empatickej komunikácie je aj akceptácia druhých takých, akí sú. Akceptovať neznamená nevyhnutne súhlasiť s názormi druhého, ale skôr porozumieť jeho motívácii a vidieť veci z jeho perspektívy. Ak žiak cíti, že je jeho názor vypočutý a prijatý, posilňuje to jeho sebaúctu a zvyšuje ochotu otvoriť sa učeniu a spolupráci. Pedagóg, ktorý prejavuje bezpodmienečnú akceptáciu, vytvára atmosféru dôvery a podporuje emocionálnu pohodu žiakov. Podľa humanistickej koncepcie C. R. Rogersa je človek bytosťou neustále sa rozvíjajúcou, ktorá sa usiluje o sebaaktualizáciu. Sebarozvoj je neoddeliteľnou súčasťou edukačného procesu, kde dôležitú rolu zohráva emocionálna inteligencia. Gardner (1999, s. 250, 269) definuje interpersonálnu inteligenciu ako schopnosť rozumieť druhým a adekvátne reagovať na ich potreby. V edukačnom kontexte to znamená schopnosť pedagóga rozpoznať emocionálne naladenie žiaka a voľiť primeranú stratégiu komunikácie. Bezpečné edukačné prostredie je podmienené prácou so sociálnou a emocionálnou inteligenciou. Zahŕňa schopnosť sebauvedomenia a sebaregulácie, empatiu, efektívnu komunikáciu a pozitívne riešenie konfliktov. Rozvoj týchto schopností prispieva k tvorbe podporujúceho a podnetného prostredia, v ktorom sa žiaci cítia bezpečne, motivovane a sú ochotní aktívne sa zapájať do procesu vzdelávania. realizáciu pedagogického procesu je nevyhnutné zabezpečiť bezpečné prostredie, pričom základ. Viacerí autori (Hanuliaková, 2021, Emmerová, 2024, Petlák, 2024), zdôrazňujú, že kvalitu školy tvoria pravidlá, ktoré predstavujú rámec vzájomných vzťahov a žiaducich spôsobov správania a komunikácie v škole. Zelina, (2018) v tomto smere upriamuje pozornosť k teórii autoregulatívneho učenia. Táto teória, podložená výskumami a praktickými skúsenosťami, predstavuje významný nástroj v prevencii nevhodného správania, agresie, šikany či porušovania noriem, pravidiel a zákonov. Jej súčasťou je aj aplikácia do autoregulatívneho učenia. Hladík, Hrbáčková, Vávrová, (2012) ozrejmuje, že ide o komplexný koncept riadenia ľudského správania, ktorý nachádza oporu vo výskume mozgových procesov, konkrétne v činnosti hypotalamu, amygdaly a prenose nervových signálov medzi amygdalou a neokortexom. V jednoduchosti povedané, človek, ktorý dokáže regulovať svoje emócie, prijíma premyslenejšie rozhodnutia a správa sa vhodnejšie. Žiaci sa v interakciách s učiteľmi učia správne vyjadrovať a efektívne riadiť svoje emócie. Pozitívny vzťah učiteľ–žiak poskytuje

žiakom podporu, ktorú potrebujú na rozvoj emocionálnej inteligencie, vrátane schopnosti zvládať negatívne emócie a identifikovať emócie druhých. Existuje množstvo bežných spúšťačov pre žiakov, ktorí považujú emocionálnu sebareguláciu za náročnú. Pre väčšinu žiakov sú to „normálne“ aspekty školského života, ako sú zhromaždenia, pomoc učiteľa alebo školský výlet. Uvedomenie si potenciálnych spúšťačov problémových reakcií v komunikácii so žiakmi, medzi sebou navzájom, či s učiteľmi, môže pomôcť vedeniu školy, podpornému tímu školy pri zavádzaní účinných stratégií. Programy, ako napríklad Kaplanov program, ponúkajú metodické postupy na rozvoj autoregulácie prostredníctvom kontroly pozornosti, citov, myšlienkových procesov a správania, ako aj zvládania vonkajších podnetov. Osobitný význam má autoregulácia v oblasti výchovy a prevencie nevhodného správania, pričom by mala byť systematicky začlenená do psychosociálnych výcvikov a výchovných programov. Autoregulácia učenia je úzko prepojená s riadením správania a emócií, pričom zahŕňa kognitívnu reguláciu, kontrolu pozornosti a schopnosť adaptácie na meniace sa podmienky vzdelávania. Predstavuje dynamický proces, v ktorom sa vlastné myslenie, pocity a aktivity plánujú a cyklicky upravujú s cieľom osobnostného rastu. Efektívne autoreglatívne učenie zahŕňa štyri základné aspekty: a) schopnosť sebahodnotenia, b) stanovenie si konkrétnych cieľov, c) využívanie vhodných učebných stratégií a sebamonitorovanie, d) priebežné sledovanie a vyhodnocovanie výsledkov. Rozvoj autoregulácie v edukačnom prostredí podporuje nielen akademický úspech, ale aj emocionálnu odolnosť, sebadisciplínu a celkové pozitívne správanie žiakov (Zelina, 2018).

2 Bezpečnosť školského prostredia

Centrum vedecko-technických informácií SR (2022), skúmalo online riziká, vrátane sebapoškodzovania a násilia medzi žiakmi základných a stredných škôl. Výskum poukazuje na alarmujúci nárast rizikového správania, pričom spôsoby sebapoškodzovania a pokusy o samovraždu boli jednou z analyzovaných oblastí. Podľa zistení, žiaci vo veku 12 – 18 rokov sú čoraz viac vystavení škodlivému obsahu online, vrátane propagácie sebapoškodzovania, čo negatívne ovplyvňuje ich emocionálne zdravie a pohodu. Výskum realizovaný v rokoch 2019, 2021 a 2023 ukázal, že došlo k významnému nárastu prípadov online agresie, kyberšikany a sebapoškodzovania, pričom najnovšie dáta z roku 2023 potvrdzujú tento negatívny trend. Výrazne stúpla aj frekvencia násilného obsahu, ktorému sú žiaci vystavení, čo prispieva k nárastu úzkostných porúch a depresie. Dokument taktiež uvádza, že rodičia aj školy sa často stretávajú s prípadmi sebapoškodzovania u mladistvých, ktoré sú priamo prepojené s online

prostredím (Janková, 2024; Hollá, (2023) analyzuje rastúce riziká online prostredia, pričom zdôrazňuje nárast kyberšikany medzi žiakmi vo veku 13 – 18 rokov. Výskum poukazuje na súvislosť medzi častým používaním internetu a vyšším výskytom online šikanovania, pričom školy sa musia adaptovať na nové formy digitálnej agresie. Odporúča integrovať digitálnu gramotnosť do školských osnov ako formu prevencie kyberšikany. Prevencia negatívnych javov v školskom prostredí je kľúčovým aspektom už niekoľko desaťročí. Naskytá sa ďalšia otázka, v akom rozsahu má škola „moc“ prostredníctvom prevencie v školách eliminovať uvádzané negatívne javy v kyberpriestore? Zatloukalová (2024), uvádza, že nárast kybernetických útokov na deti je alarmujúci, pričom hlavné riziká predstavujú kyberšikana, kybergrooming a únik osobných údajov. Podľa prieskumu z marca 2024 sa až 30 % detí stretlo s nežiaducimi online aktivitami vrátane zastrašovania a vydierania. Z odbornej i vedeckej literatúry je zrejmé, že hľadaniu spôsobov zaistovania bezpečnosti a pohody žiakov i učiteľov je venovaná veľká pozornosť v domácom i zahraničnom priestore. Na Slovensku a v Českej republike existuje niekoľko preventívnych programov, ktoré sú zamerané na podporu psychického a emocionálneho zdravia adolescentov, riešenie konfliktov, zlepšenie komunikácie a vyrovňovanie sa so stresom či zmenami:

- Programy zamerané na prevenciu šikany (napr. "STOP šikane") Šikana.sk. (n.d.). STOP šikane: Nájdi pomoc a bezpečie. <https://www.sikana.sk/o-projekte> .
- Programy na rozvoj emocionálnej inteligencie NKN. (n.d.). Program na rozvoj emocionálnej inteligencie pre adolescentov. <https://www.nkn.sk/dobromapa/zoznam-vsetkych-projektov/40-vzdelavanie/916-program-na-rozvoj-emocionalnej-inteligencie-pre-adolescentov>
- Hricová, T. (n.d.). Aktivity na rozvoj emocionálnej inteligencie. https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/7_ops_hricova_tatiana_-_aktivity_na_rozvoj_emocionalnej_inteligencie.pdf .
- Škola Umenia. (n.d.). Cesta k emocionálnej zrelosti. <https://www.skolaumenia.sk/cesta-k-emocionalnej-zrelosti/>
- Prevencia drogových závislostí
- Programy "Zdravé školy" To Da Rozum. (n.d.). Programy na budovanie sociálnych zručností a emocionálnej inteligencie u detí. <https://todarozum.sk/prikklad-dobrej-praxe/56/programy-na-budovanie-socialnych-zrucnosti-a-emocionalnej-inteligencie-u-deti> .

- Programy sociálno-emocionálneho učenia (SEL) Portál školskej psychológie. (n.d.). Preventívne programy využívané v ZŠ. <https://www.portalskolskeipsychologie.sk/preventivne-programy-vyuzivane-v-zs>.
 - Prevencia šikany a prevencia rizikového správania Eduworld. (2022, júna 30). Vo Fínsku vymysleli program, ktorý efektívne bojuje proti šikane. <https://eduworld.sk/cd/eliska-herinkova/3924/vo-finsku-vymysleli-program-ktory-efektivne-bojuje-proti-sikane>
 - Programy rozvoja resiliencie a zvládania stresu Eduworld. (2021, októbra 10). Hry na rozvoj emocionálnej inteligencie v materskej škole. <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/5982/hry-na-rozvoj-emocionalnej-inteligencie-v-materskej-skole>.
 - Programy pre rozvoj pozitívnych vzorcov správania ZŠ ČNT. (n.d.). Preventívny program proti šikanovaniu. https://zscnt.edupage.org/files/Preventivny_program_proti_sikanovaniu.pdf
 - Mindfulness programy Eduworld. (2021, októbra 10). Hry na rozvoj emocionálnej inteligencie v materskej škole. <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/5982/hry-na-rozvoj-emocionalnej-inteligencie-v-materskej-skole>.
 - Podpora wellbeing učiteľov: Zabezpečením prístupu k poradenstvu a odborným poradenským službám (Kiuru et al., 2020). Positive psychology in Slovak schools: The path to wellbeing. (Hanuliaková, Porubčanová, 2024).
1. Intervenčné programy: Účinné metódy a riešenia na problémy, ako je šikanovanie alebo záškoláctvo, (Zapletal, 2023).
 2. Školské poradenské služby: Poskytovanie psychologickkej a sociálnej podpory žiakom (Kiuru et al., 2020).
 3. Kultivácia rešpektu a inkluzivity: Vytváraním školskej kultúry, kde sú rešpekt, pravidiel, akceptácia a inklúzia základnými hodnotami (Zelina, 2018).
 4. Bezpečná škola (Hanuliaková a kol., 2016).

3 Medzinárodné iniciatívy pre bezpečné školy: poznatky z výskumu

V roku 2020 bola realizovaná globálna štúdia, ktorá hodnotila model fungovania Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (GADRRRES). Jej cieľom bolo zvýšiť škálovateľnosť, udržateľnosť a vplyv bezpečnosti škôl na medzinárodnej úrovni, preskúmať a vyhodnotiť efektívnosť tohto modelu prostredníctvom prístupu kolektívneho vplyvu, ktorý zahŕňa päť kľúčových komponentov: spoločnú agendu, organizáciu v pozadí, vzájomne posilňujúce aktivity, zdieľané merania a nepretržitú komunikáciu (Global

Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector, 2020). Hodnotenie sa uskutočnilo medzi novembrom 2019 a marcom 2020 a pozornosť bola sústredená na:

- Konzistenciu modelu GADRRRES s prístupmi kolektívneho vplyvu.
- Spôsoby posilnenia tohto modelu na efektívnejšie uplatnenie prístupu kolektívneho vplyvu.
- Možnosti GADRRRES prispieť k posilneniu globálnej koordinácie, zvýšeniu poznatkov a obhajobe vzdelávania a bezpečnosti v sektore vzdelávania.
- Nástroje a metodológie, ktoré by GADRRRES mohlo prijať na monitorovanie a hodnotenie svojej práce v súlade s modelom kolektívneho vplyvu. Hodnotenie vykonala nezávislá výskumná konzultantka, ktorá vyvinula analytický rámec na preskúmanie GADRRRES a jeho práce prostredníctvom objektívu kolektívneho vplyvu. Použila kvalitatívny prístup kombinujúci analýzu dokumentov, pološtruktúrované rozhovory s kľúčovými informátormi, online prieskum medzi inštitucionálnymi zainteresovanými stranami GADRRRES a vytvorenie interaktívnej časovej osi zobrazujúcej vývoj aliancie. Výsledky tejto štúdie poskytli cenné odporúčania na zlepšenie efektívnosti GADRRRES a jeho schopnosti dosahovať globálny vplyv v oblasti bezpečnosti škôl a odolnosti v sektore vzdelávania. V Európe, vrátane Českej republiky, Slovenska, Poľska a Maďarska, sa od roku 2020 realizovalo niekoľko iniciatív zameraných na podporu a monitorovanie bezpečnosti v školách. Program Socioklíma je komplexný preventívny program, ktorý sa zakladá na teóriách individuálnej psychológie, predovšetkým prácach A. Adlera a R. Dreikursea. Cieľom programu, ktorý bol spustený už v rokoch 2015-2016, bolo podporiť pocit spolunáležitosti u žiakov, pretože každý človek, ako sociálna bytosť, potrebuje byť uznávaný a hodnotný člen komunity. Tento pocit je podporovaný v oblastiach ako odvaha byť nedokonalý, schopnosť byť prijatý a schopnosť vytvárať a udržiavať vzťahy. Program sa zameriava na identifikáciu a riešenie náhradných cieľov správania, ktoré vznikajú z neuspokojenej potreby spolupatričnosti, vzájomnosti (ako vyhýbanie sa neúspechu, pomsta, boj o moc alebo vyžadovanie si pozornosti). Cieľom programu je vytvoriť školské prostredie, kde žiaci zažívajú prijatie, bezpečie a zapojenie, čo prispieva k ich sociálnemu začleneniu a emocionálnej pohode. Program ďalej vychádza z teórií rôznych odborníkov (ako A. Pessesa, J. Dollarda, M. Seligmana, A. Banduru, K. Lewina) a zohľadňuje teórie skupinovej dynamiky a vývoja skupín. V súčasnosti je program implementovaný v mnohých, hlavne českých školách (Hanuliaková, 2016). Na Slovensku Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR v roku 2023 vyhlásilo výzvu na financovanie rozvojového projektu "Zdravie a bezpečnosť v školách 2023" s cieľom podporiť projekty zamerané na zlepšenie zdravia a bezpečnosti v školskom

prostredí. V januári 2024 Ministerstvo vnútra SR v spolupráci s Ministerstvom školstva začalo bezpečnostný audit na všetkých základných a stredných školách. Cieľom auditu je pripraviť odporúčania pre školy z hľadiska bezpečnosti. Európska únia realizovala projekt PHERECLOS, financovaný z programu Horizont 2020, vytvoril vzdelávacie klastre zapojením škôl a ďalších aktérov do vzdelávacieho ekosystému. Tento projekt podporuje inovácie a bezpečnosť vo vzdelávaní prostredníctvom partnerstiev medzi školami a komunitami (Ministerstvo vnútra SR, 2024). V Českej republike, Poľsku a Maďarsku sa realizujú podobné iniciatívy, často v spolupráci s medzinárodnými partnermi, zamerané na zlepšenie bezpečnosti a podpory v školách (European School Education Platform. 2023). VŠDTI pracuje aktuálne na dvoch projektoch IGA004DTIPE/2024 (Inštitucionálne a personálne podmienky pre tvorbu bezpečného vzdelávacieho prostredia) a KEGA 001VŠDTI-4/2025 (Stratégie podpory bezpečného edukačného prostredia a wellbeingu vo vzdelávaní). V procese predvýskumu bolo ich cieľom preskúmať stav bezpečnosti školského prostredia v štyroch slovenských regiónoch. Tento výskum sa zameria na prevenciu a riešenie problémov so šikanovaním. Zber údajov prebiehal na 12 základných a 13 stredných školách, pričom cieľom bolo analyzovať názory učiteľov na bezpečné edukačné prostredie. Zber informácií sa uskutočnil prostredníctvom dotazníkov pre pedagógov a žiakov, ktoré sa zamerali na tri oblasti: empatickú komunikáciu, školskú klímu a bezpečnosť školského prostredia. Výsledky výskumu podobných výskumov (Bilčík, 2018, Bilčík Balážová, 2021) preukázali, že školy sa viac sústredia na deklaráciu bezpečnosti než na konkrétne opatrenia. Podľa 74 % riadiacich pedagogických pracovníkov školy zahrnuli problematiku bezpečnosti do vzdelávacích programov a školských poriadkov, čerpajúc informácie z aktuálnych pokynov. Niektoré školy vypracovali interné smernice na riešenie šikanovania a zaradili témy ako osobnostný a sociálny rozvoj, multikultúrnú výchovu a ochranu života a zdravia. V takmer štvrtine škôl (26 %) škôl neexistovali jasné zásady prevencie rizikového správania, čo negatívne ovplyvnilo organizovanie preventívnych aktivít a informovanie rodičov o problémových javoch (Zelina, 2018), čo korešponduje so zistením, že v 22 % školských poriadkov neboli dostatočne definované podmienky na zabezpečenie bezpečnosti a ochrany zdravia žiakov. Z predvýskumu vyplynulo, že bezpečné školské prostredie je podľa žiakov vytvárané tromi kľúčovými piliermi bezpečia:

1. Podmienky, ktoré podporujú emocionálnu a fyzickú pohodu žiakov, vrátane primeranej reakcie na problémy a rešpektovania individuálnych potrieb.

2. Priestor, kde sa žiak môže cítiť slobodne, vyjadriť svoje pocity a zdieľať svoje záležitosti bez strachu. 3. Podpora, ktorá umožňuje, že sa žiak môže spojiť s dospelou osobou a skupinou, ktorá mu preukazuje úctu a rešpekt. Podobné výskumy v zahraničí (Samara, Smith 2020) smerovali k skúmaniu premenných, ako sú dizajn školy, klíma spojená s bezpečnosťou, pričom ponúkali stratégie na prevenciu šikanovania a podporu inklúzie. Výskum kládol dôraz na význam školského prostredia pri formovaní bezpečnej atmosféry, ktorá minimalizuje riziko sociálno-patologických javov a podporuje pozitívne správanie žiakov. Keelson (2021) výskum bol orientovaný na vytváranie bezpečných a prosociálnych školských prostredí, pričom reflektoval na dôsledky pandémie COVID-19 a otázky rasovej spravodlivosti. Jeho výskum ponúka odporúčania pre školy, ako efektívne implementovať bezpečnostné stratégie a vytvárať prostredie podporujúce psychickú pohodu žiakov.

4 Stratégie podporujúce pozitívne správanie a inkluzívne prostredie v škole

Vzhľadom na teoretické východiská a výsledky realizovaného predvýskumu, ako i analýzu existujúcich skúmaní riešenej problematiky navrhujeme niekoľko stratégií podpory:

- **Sebareflexia**

Vyzvať žiakov a pedagógov, aby zhodnotili svoje vlastné správanie a zmerali svoj výkon v porovnaní s osobným cieľom. U žiakov môže viesť k zlepšeniu školských výsledkov, k zníženiu absencie v škole, elimináciu násilia a zlepšeniu vzdelávacích výsledkov. Mladší školáci môžu ohodnotiť svoje správanie pomocou obrázkov; starší žiaci by sa prostredníctvom zážitkovej edukácie predmetov mohli rozhodnúť pre správanie, na ktoré by sa chceli zamerať, zvoliť si metódu jeho merania (napr. hodnotiacu stupnicu), ako aj časový rámec (napr. počas štúdia).

- **Slovná pochvala** Jednotlivci, ktorí dostávajú špecifickú a pozitívnu spätnú väzbu o svojom správaní, vedú k zvýšenej spolupráci, akademickej angažovanosti a sociálnej kompetencii. Riaditelia škôl, učitelia a rodičia môžu takéto pozitívne posolstvá prispôbiť žiakom ako aj sebe navzájom.

- **Pozitívna prax**

Opakované precvičovanie pozitívneho správania žiakov, ako aj dospelých, môže pomôcť znížiť agresivitu a nedodržiavanie pravidiel. Pre žiakov, ktorí boli mimo školy dlhší čas, je potrebné učiť a cvičiť denné rutiny a očakávania (napr. prechody medzi triedami). Ak žiaci nespĺňajú toto

očakávanie, požiadať ich, aby opakovali rutinu a po splnení očakávaní poskytli slovnú pochvalu.

- Podpora pocitu spolupatričnosti Vzdelávacie prostredia, ktoré využívajú inkluzívne postupy založené na silných stránkach.

Týka sa to najmä: - používať stratégie založené na silných stránkach a dôkazoch na uľahčenie začlenenia - držať vysoké štandardy a stanoviť si dosiahnuteľné ciele - zamerať sa na osvojenie si nových zručností a poskytovať náročnú a zmysluplnú prácu - podporovať autonómiu a hlas žiakov - majú nulovú toleranciu voči šikanovaniu, vylúčeniu a diskriminácii - podporovať kultúru, ktorá si cení a oslavuje rozmanitosť - poskytujú veľa príležitostí na pozitívne rovesnícke interakcie a zamestnancov školy.

- Podpora partnerstva rodiny a školy

Zapojenie rodiny do školskej dochádzky je spojené so sebaúctou žiakov, pocitom spolupatričnosti so školou, prispôbením sa, akademickými výsledkami a blahobytom. Partnerstvá medzi rodinou a školou môžu tiež zohrávať dôležitú úlohu pri poskytovaní konzistentnej podpory v celej domácnosti a škole (Vaľko a kol.,2024). Pokračujúca komunikácia medzi školami a rodinami (a príslušnými odborníkmi alebo inými členmi komunity prepojenými so študentom) môže pomôcť vybudovať spoločné chápanie silných stránok, schopností a pohody žiaka. Zmysluplné partnerstvá môžu študentovi pomôcť zabezpečiť konzistentnosť a stabilitu a zároveň identifikovať oblasti rizika alebo potreby ďalšej podpory alebo intervencie (Hanák, Novák, 2022).

- Rozvíjanie bezpečných, rešpektujúcich a vzájomných vzťahov

Bezpečné, rešpektujúce a recipročné vzťahy vedú k zvýšenej angažovanosti žiakov v učení, k prosociálnemu správaniu, pocitu bezpečia v škole a k zníženiu depresie, úzkosti a stresu. Medzi spôsoby, akými môžu učitelia a zamestnanci školy rozvíjať tieto vzťahy, patrí používanie vrúcnej a otvorenej komunikácie, skutočný záujem o žiakov, budovanie dôvery prostredníctvom dôslednosti a spravodlivosti, poskytovanie primeranej emocionálnej podpory, rozpoznanie potenciálu vo všetkých zúčastnených v edukačnom priestore, vzájomná participácia orientovaná na sebarozvoj, autoreguláciu, autonómiu a objavovanie schopností žiakov.

- Vyučovanie sociálno-emocionálnych zručností

Učitelia zohrávajú dôležitú úlohu v tom, že pomáhajú žiakom získať sociálne a emocionálne zručnosti. - modelovanie pozitívnych stratégií zvládania a regulácie emócií v triede, - aktívne učiť a podnecovať žiakov, aby rozpoznali a zvládali emócie a riešili konflikty, - poskytnúť študentom pravidelné príležitosti na fyzickú aktivitu, - pravidelne cvičiť relaxačné techniky, vnímavosť, všímavosť, - hovoriť so študentmi o zdravých návykoch, ktoré podporujú pohodu a duševné zdravie, a o pozitívnych stratégiách zvládania, - pomáha identifikovať stratégie, ktoré im pomáhajú zvládať stres, a poskytuje im príležitosť ich využiť. Väčšina mladých ľudí prechádza obdobím adolescence bez vážnych problémov, ale existujú aj tí, ktorí potrebujú zvýšenú pozornosť a podporu. Školy by mali poskytovať bezpečné prostredie, kde sa žiaci cítia podporovaní a motivovaní. Prevencia a riešenie negatívnych javov by mali byť prioritou všetkých vzdelávacích inštitúcií, aby sa zabezpečila pohoda a bezpečnosť žiakov. Vytvorenie bezpečného edukačného prostredia si vyžaduje integráciu inovatívnych prvkov do prípravy budúcich učiteľov, aby boli pripravení riešiť problémy, ktoré by mohli ohrozovať bezpečnosť a wellbeing žiakov. Tento komplexný prístup podporuje nielen fyzickú ochranu, ale aj emocionálnu pohodu, ktorá je nevyhnutná pre zdravý rozvoj a úspech žiakov.

Summary: The growing need for emotional support and the development of emotional intelligence in children is crucial for future generations. Schools face challenges related to social, economic, and technological changes. Negative phenomena such as bullying, truancy, and crime disrupt the safety of the school environment. Research shows that without a sense of security, the learning process becomes ineffective. Clearly defined rules and effective communication are the foundation of a safe school environment. Pedagogical communication significantly influences students' academic success and emotional well-being. Empathy in communication supports the development of social skills and self-control. Positive relationships between teachers and students help prevent aggressive behavior. Self-regulated learning strengthens students' ability to manage emotions and resolve conflicts. A safe and supportive school environment is essential for children's healthy development.

Literatúra:

- Bilčík, A. (2018). Podpora záujmu žiakov a ich spokojnosti s vyučovaním na stredných školách. In K. Berková & K. Krpáľková Krelová (Eds.), *Schola nova, quo vadis?* (s. 31–36). Extrasystem Praha.
- Bilčík, A., & Balážová, J. (2021). *Na ceste ku kvalite a inklúzii v strednej škole*. Nová Forma.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.
- Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8(2), 144–153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>
- Emmerová, I., Jablonský, T., & Blažič, M. (2023). Aggressive behaviour of pupils towards teachers. *Didactica Slovenica: Pedagoška obzorja*, 38(1), 63–75. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i1.5>
- Goleman, D. (2011). *Emóční inteligence*. Metafora.
- Hanuliaková, J. (2021). *Pregraduálna didaktická príprava budúcich učiteľov na prácu s pravidlami v edukačnom prostredí*. Nová Forma.
- Hanuliaková, J. (2023). Pregraduálna príprava študentov učiteľstva na rolu manažéra edukačných podmienok. In L. Zapletal, A. Lobotková, I. Szőköl, & B. Švábová (Eds.), *Didakticko-odborové súvislosti pregraduálnej prípravy učiteľov* (s. 36–42). Nová Forma.
- Hanuliaková, J., et al. (2016). *Stratégie tvorby bezpečnej školy*. E-knihy jedou.
- Hasajová, J., Porubčanová, M., & Bilčík, J. (2020). *Vybrané kapitoly z pedagogickej komunikácie v odbornom vzdelávaní*. VŠDTI Dubnica.
- Hladík, J., Hrbáčková, K., & Vávrová, S. (2016). Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Hrbáčková, K., Hladík, J., & Vávrová, S. (2012). The relationship between locus of control, metacognition, and academic success. In *International Conference on Education & Educational Psychology (ICEEPSY 2012)* (s. 1805–1811). Elsevier Science B.V. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055978>
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1(2), 137–164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Kaya, M., & Erdem, C. (2021). Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research*, 14, 1743–1767. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4>

- Kiuru, N., Want, M., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1057–1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>
- Lebens, M., & Lebens, C. (2009). *Teaching methods and student performance: Evidence from Germany*. Springer.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. ASCD.
- Olejníková, A., Porubčanová, D., Bočková, K., & Hanuliaková, J. (2025). Positive psychology in Slovak schools: The path to wellbeing. *Journal of Ecohumanism*, 4(1), 2224–2271. <https://doi.org/10.62754/joe.v4i1.6046>
- Petlák, E. (2024). Činitele pôsobiace na bezpečnosť školského prostredia. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae, Universitas Catholica Ružomberok*, 3, 45–50.
- Samara, M., & Smith, P. K. (2020). *School design, climate and safety: Strategies for anti-bullying interventions and inclusiveness*. Kingston University. <https://eprints.kingston.ac.uk>
- Vaľko, M., Bursová, J., Hanák, M., & Novák, P. (2024). Impact of social networks and influencers on family functions: An exploratory study using self-reported questionnaire. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 14(2), 395–398.
- Zapletal, L. (2023). *Záškoláctví. Nová Forma*.
- Zatloukalová, N. (2024). Bezpečnost dětí na internetu z pohledu rodičů. Univerzita Palackého v Olomouci. https://theses.cz/id/uoazz5/Nikita_Zatloukalova_Bezpecnost_deti_na_internetu.pdf
- Zelina, M. (2018). *Psychoedukácia – aplikovaná pedagogická psychológia*. VŠ DTI.

Kontakt:

doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.

Vysoká škola DTI,

Katedra školskej didaktiky,

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

Tel.: +421915728144

E-mail: porubcanova@dti.sk

PaedDr. Marcela Kopincová

Vysoká škola DTI,

Katedra školskej didaktiky,

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

E-mail: kopincova@dti.sk

PaedDr. Jozef Bližňák

Vysoká škola DTI,

Katedra školskej didaktiky,

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

E-mail: bliznak@dti.sk

MOŽNOSTI VYUŽITIA UMELEJ INTELIGENCIE (AI) V ODBORNOM VZDELÁVANÍ A PRÍPRAVE

Martin Stacho, SR

Anotácia: Príspevok je súčasťou riešenia medzinárodného vedeckého projektu IGA 001DTI/2023-2026 Aktuálne témy odborovej didaktiky v prostredí odborného vzdelávania a prípravy. V príspevku sa autor zaoberá možnosťami využitia umelej inteligencie (AI) v odbornom vzdelávaní a príprave. Príspevok je súčasťou publikovaných výstupov, v ktorých sa autor venuje tematike edukačných možností využitia umelej inteligencie (AI).

Kľúčové slová: umelá inteligencia, vzdelávanie, odborné vzdelávanie a príprava

Úvod

Digitálna éra, ako konštatujú viacerí autori, napr. Treľová a Hlásny (2023a,b), Treľová a kol. (2023) prináša pred časom neočakávané zmeny vo všetkých oblastiach života človeka, vrátane oblastí inštitucionálneho vzdelávania. Európsky prístup v digitálnej ére k umelej inteligencii sa zameriava na dve oblasti: zabezpečenie excelentnosti a dôvery vo využívanie umelej inteligencie. Cieľom Komisie je riešiť riziká konkrétnych prípadov využívania umelej inteligencie prostredníctvom súboru pravidiel. V apríli 2021 uverejnila balík opatrení v oblasti umelej inteligencie, v ktorom navrhla nové pravidlá a opatrenia. Cieľom je vytvoriť z Európy globálne centrum dôveryhodnej umelej inteligencie (Európska komisia, 2021).

Umelá inteligencia v edukačnom procese

Umelá inteligencia (AI) je definovaná ako oblasť informatiky, ktorá sa zaoberá vytváraním systémov a programov schopných vykonávať úlohy, vyžadujúcich inteligenciu, ako je učenie, rozpoznávanie vzorov, rozhodovanie a jazyková komunikácia. AI sa delí na rôzne podtypy, vrátane strojového učenia, hlbokého učenia a spracovania prirodzeného jazyka. Cieľom umelej inteligencie je vytvoriť technológie, ktoré môžu napodobňovať alebo zlepšovať ľudské kognitívne funkcie (Európska komisia, 2021; SAP, 2024).

SAP (2024) uvádza tri hlavné typy. Na základnej úrovni existujú tri kategórie AI:

- **Úzka umelá inteligencia (tiež známa ako slabá umelá inteligencia):** AI systém navrhnutý na vykonávanie konkrétnej úlohy alebo súboru úloh. Toto je typ AI

používanej v aktuálnych aplikáciách. Nazýva sa slabá nie preto, že mu chýba sila alebo schopnosť, ale pretože je to dlhá cesta od ľudského pochopenia alebo vedomia, že korelujeme s pravou inteligenciou. Tieto systémy sú vo svojom rozsahu obmedzené a nemajú schopnosť vykonávať úlohy mimo svojej konkrétnej domény. Príklady úzkej AI zahŕňajú hlasových asistentov, rozpoznávanie tváre a reči a autosedačky.

- **Všeobecná AI (tiež známa ako silná AI):** Teoreticky AI systém, ktorý by bol schopný úspešne vykonávať akúkoľvek intelektuálnu úlohu, ktorú by človek mohol – možno ešte lepšie ako človek mohol. Podobne ako úzke systémy umelej inteligencie, aj všeobecné systémy umelej inteligencie by sa mohli učiť zo skúseností, spotovo a predpovedať vzorce, ale mali by schopnosť posunúť veci o krok ďalej a extrapolovať tieto poznatky v rámci širokej škály úloh a situácií, ktoré nie sú riešené predtým získanými údajmi alebo existujúcimi algoritmami. Všeobecná umelá inteligencia ešte neexistuje, hoci v tejto oblasti prebieha výskum a vývoj s určitým sľubným pokrokom.
- **Superinteligentná AI:** Systém umelej inteligencie definovaný ako plne sebavedomý a prekonávajúci inteligenciu človeka. Teoreticky by tieto systémy mali schopnosť zlepšovať sa a rozhodovať s nadľudskou inteligenciou. Okrem toho, že by superinteligentná AI jednoducho napodobňovala alebo identifikovala ľudské správanie, pochopila by ju na základnej úrovni. Posilnený týmito ľudskými črtami – a ďalej rozšírený o masívne spracovanie a analytickú silu – by mohol ďaleko prekročiť naše vlastné schopnosti. Ak by bol vyvinutý superinteligentný AI systém, mohol by zmeniť priebeh ľudskej histórie, ale v súčasnosti existuje len v sci-fi a neexistuje známa metóda dosiahnutia tejto úrovne AI (SAP, 2024).

Umelá inteligencia (AI) má v edukačnom procese množstvo potenciálnych aplikácií a prínosov.

Tu je niekoľko kľúčových oblastí, v ktorých môže AI zlepšiť vzdelávanie:

1. **Personalizované učenie:** AI môže analyzovať potreby a schopnosti študentov, aby poskytla prispôsobené vzdelávacie plány a materiály. Tým sa zvyšuje efektivita učenia a angažovanosť.
2. **Inteligentní tútori:** Virtuálni asistenti a tútori môžu poskytovať okamžité odpovede na otázky študentov, vysvetľovať zložitý materiál a ponúkať dodatočné zdroje na štúdium.
3. **Automatizácia hodnotenia:** AI môže pomôcť s automatizovaným hodnotením testov a úloh, čo učiteľom šetrí čas a umožňuje im sústrediť sa na individuálny prístup k študentom.

4. **Analýza údajov:** Vzdelávacie inštitúcie môžu využiť AI na analýzu údajov o výkonnosti študentov, čo im pomôže identifikovať oblasti, ktoré potrebujú zlepšenie, a prispôsobiť výučbu.
5. **Simulácie a virtuálna realita:** AI môže byť použitá na vytváranie interaktívnych simulácií a virtuálnych prostredí, ktoré študentom umožňujú zažiť učenie v praktických situáciách.
6. **Podpora jazykového učenia:** AI nástroje môžu pomôcť študentom pri učení cudzích jazykov prostredníctvom konverzácií, korekcie gramatiky a rozširovania slovnéj zásoby.
7. **Prístup k vzdelaniu:** AI môže zlepšiť prístup k vzdelaniu pre študentov v odľahlých oblastiach alebo pre tých, ktorí majú špeciálne potreby, prostredníctvom online kurzov a materiálov.

Tieto možnosti ukazujú, ako môže umelá inteligencia transformovať vzdelávací proces a vytvoriť efektívnejšie a inkluzívnejšie prostredie pre učenie (ChatGPT, 2024a).

Možnosti využitia umelej inteligencie (AI) v odbornom vzdelávaní a príprave

Bielešová (2023) uvádza konkrétne príklady, ako využiť ChatGPT v edukačnom procese. ChatGPT funguje ako brainstormingový partner. Ak mu zadáme otázku, vygeneruje príklady odpovedí, ktoré musíme prispôsobiť cieľovej skupine. Autor príspevku chat-u zadal otázku: Ako konkrétne môžem ako učiteľ využiť ChatGPT v odbornom vzdelávaní a príprave žiakov strednej odbornej školy? ChatGPT napísal takúto odpoveď: Ako učiteľ v odbornom vzdelávaní a príprave na strednej odbornej škole môžeš využiť ChatGPT rôznymi spôsobmi, aby si obohatil vyučovanie a podporil svojich študentov. Tu sú konkrétne nápady:

1. **Príprava učebných materiálov:** Môžeš vytvárať výukové materiály, ako sú prezentácie, pracovné listy alebo cvičenia. ChatGPT ti môže pomôcť navrhnuť štruktúru a obsah.
2. **Generovanie otázok na testy a kvízy:** Môžeš požiadať o pomoc pri tvorbe otázok pre rôzne predmety. Napríklad: „Môžeš mi navrhnuť 10 otázok na test z elektrotechniky?“
3. **Simulácia diskusií:** Môžeš usporiadať simulované diskusie alebo debaty na rôzne odborné témy. ChatGPT môže poskytnúť argumenty a protiargumenty, ktoré môžeš využiť ako podklad.
4. **Podpora diferenciovaného vyučovania:** Môžeš prispôsobiť materiály a úlohy rôznym úrovniam študentov. ChatGPT ti môže pomôcť prispôsobiť úlohy pre pokročilejších alebo slabších študentov.

5. **Riešenie otázok a problémov:** Môžeš študentom poskytnúť prístup k ChatGPT na riešenie konkrétnych problémov, s ktorými sa stretávajú v praxi alebo v teórii.
6. **Zdroje pre projektové práce:** Pri zadávaní projektov môžeš študentom odporučiť, aby použili ChatGPT na získanie informácií, zdrojov a inšpirácie pre svoje projekty.
7. **Feedback a revízia prác:** Môžeš študentom ukázať, ako využiť ChatGPT na získanie spätnej väzby na ich písomné práce a projekty.
8. **Rozvoj kritického myslenia:** Môžeš študentov povzbudiť, aby sa pýtali na otvorené otázky a diskutovali o odpovediach ChatGPT, čo im pomôže rozvíjať kritické myslenie.
9. **Podpora jazykových zručností:** Ak učíš odborový jazyk alebo cudzí jazyk, môžeš študentom ukázať, ako ChatGPT môže pomôcť s prekladmi, gramatikou a písaním.
10. **Vytváranie online kurzov a materiálov:** Môžeš využiť ChatGPT na pomoc pri tvorbe online kurzov, ktoré môžu študenti absolvovať mimo vyučovania.

Tieto metódy môžu pomôcť zefektívniť vyučovanie a poskytnúť študentom ďalšie nástroje na učenie sa. Ak máš konkrétne témy alebo situácie, na ktoré by si sa chcel zamerať, daj mi vedieť! (ChatGPT, 2024b). Na základe odpovede je zrejmé, že možnosti sú široké, avšak napr. nástroj nepoužíva správnu terminológiu (žiak strednej školy, nie študent), takže ak sa učiteľ strednej odbornej školy rozhodne použiť tento konkrétny AI nástroj, nemôže ho prebrať iba pasívne, musí v ňom vykonať aktívnu kontrolu a korekcie.

Záver

Bielešová (2023) však upozorňuje, že aplikácie v edukácii treba používať obozretne. Autorka odporúča najprv skúšať štýl, ako komunikuje, tvorí vety, odpovedá na otázky. Tiež považuje za dôležité overovať citované zdroje. Súčasne treba zdokonaľovať vlastné expertné metodické a didaktické zručnosti učiteľa. Je dôležité zaradiť medzi ďalšie vzdelávanie napr. tréning kritického myslenia, prácu s viacerými zdrojmi súčasne. Treba sa naučiť pružne využívať rôzne nástroje a stratégie učenia. Je dôležité využívať vyššie kognitívne funkcie, schopnosť analyzovať a hodnotiť informácie, interpretovať ich správne. S použitím umelej inteligencie rastie aj potreba využívania mäkkých zručností. Ako zásadné sa javí dôkladné poznanie žiakov v triede, štýlu ich komunikácie. Zamerať sa treba na hĺbku vzťahov, posilňovanie dôvery a rešpektu. Takže umelá inteligencia v edukácii nie je všeliekom, ale môže byť kvalitným „kolegom“.

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia medzinárodného vedeckého projektu IGA 001DTI/2023-2026 Aktuálne témy odborovej didaktiky v prostredí odborného vzdelávania a prípravy.

Summary: The paper is a part of the international scientific project IGA 001DTI/2023-2026 Current topics of didactics in the environment of vocational education and training. In the paper, the author discusses the possibilities of using artificial intelligence (AI) in vocational education and training. The paper is part of the published outputs in which the author deals with the topic of educational possibilities of using artificial intelligence (AI).

Key words: artificial intelligence, education, vocational education and training

Literatúra:

Bielešová, D. (2023). Ako využiť ChatGPT v edukačnom procese. *Direktor*. Retrieved from <https://www.direktor.sk/sk/casopis/didaktika/ako-vyuzit-chatgpt-v-edukacnom-procese.m-1537.html>

Európska komisia. (2021). Umelá inteligencia: čo by ste radšej mali vedieť. Retrieved from https://youth.europa.eu/get-involved/your-rights-and-inclusion/artificial-intelligence-what-you-should-better-know_sk

ChatGPT. (2024b). Ako môžem využiť ChatGPT v odbornom vzdelávaní a príprave? *ChatGPT*. Retrieved from <https://chatgpt.com/>

ChatGPT. (2024a). Umelá inteligencia v edukačnom procese. *ChatGPT*. Retrieved from <https://chatgpt.com/>

SAP. (2024). Typy umelej inteligencie. *SAP*. Retrieved from <https://www.sap.com/sk/products/artificial-intelligence/what-is-artificial-intelligence.html>

Treľová, S., Hlásny, M., Steele, L., & Ščasná, J. (2023). Vplyv digitálnej éry na inovácie odbornej praxe v pregraduálnej príprave vysokoškolských študentov. In *Socialium Actualis XVI* (pp. 92–101).

Treľová, S., & Hlásny, M. (2023a). Pracovné podmienky v digitálnej ére - odraz nových foriem zamestnávania spojených s digitálnym rozvojom v terciárnom vzdelávaní. In *Socialium Actualis XVI* (pp. 19–28).

Treľová, S., & Hlásny, M. (2023b). Pracovné podmienky v digitálnej ére - odraz nových foriem zamestnávania spojených s digitálnym rozvojom v terciárnom vzdelávaní. In *Socialium Actualis XVI* (pp. 19–28).

Kontakt:

PhDr. Ing. Martin Stacho, DBA, LLM.

Vysoká škola DTI

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Sládkovičova 533/20

01481 Dubnica nad Váhom

e-mail: martin.stacho@gmail.com

HYBRIDNÉ VZDELÁVANIE AKO KOMPONENT VZDELÁVACIEHO PROCESU

Lea Steele, SR

Anotácia: Predkladaná teoretická štúdia sa zaoberá problematikou hybridného vzdelávania, ktoré kombinuje tradičné metódy vyučovania s modernými digitálnymi nástrojmi a technológiami, a čoraz viac sa etablovalo ako neoddeliteľná súčasť vzdelávacieho procesu. Cieľom tohto prístupu je spojiť výhody osobného vyučovania s flexibilitou online vzdelávania, čím sa umožňuje efektívnejšia interakcia, personalizácia vzdelávania a lepšie prispôbenie potrebám učiacich sa. Pozornosť je venovaná aj využívaniu hybridného vyučovania na stredných odborných školách, kde tento model poskytuje potrebnú flexibilitu na spájanie teoretických a praktických zložiek vzdelávania. Cieľom je poukázať na to, ako hybridné vzdelávanie prispieva k efektívnejšiemu dosahovaniu vzdelávacích cieľov v súlade s potrebami a požiadavkami súčasnej doby.

Kľúčové slová: hybridné vzdelávanie, vzdelávacie komponenty, vzdelávacie metódy, modernizácia vzdelávania

Úvod

Vzdelávanie je kľúčovým pilierom rozvoja spoločnosti a jeho metódy sa vyvíjajú v reakcii na technologické inovácie a potreby jednotlivcov. Hybridné vzdelávanie, kombinujúce klasickú prezenčnú výučbu a digitálne nástroje, sa v posledných rokoch stalo významným prístupom, ktorý poskytuje flexibilitu a obohacuje výučbu o nové technológie. Počas pandémie COVID-19 sa tento model ukázal ako efektívne riešenie pre zachovanie kontinuity vzdelávania, aj keď priniesol aj nové výzvy, ako je technická infraštruktúra a rôzne úrovne digitálnej gramotnosti. Hybridné vzdelávanie ponúka výhody ako personalizovaný prístup a podporu digitálnych zručností, ale vyžaduje kvalitnú prípravu učiteľov a výber vhodných nástrojov. Je kľúčovým krokom k modernizácii vzdelávacieho systému a príprave študentov na budúcnosť.

Hybridné vzdelávanie

Rôzne faktory, ako sú demografické zmeny, zvyšujúca sa konkurencia medzi vzdelávacími inštitúciami či globálne výzvy, akými bola napríklad pandémia COVID-19, výrazne zdôrazňujú potrebu inovácií v tradičnom vzdelávacom procese. Klasická forma prezenčného vzdelávania zostávala po celé desaťročia nemenná, pričom si zachovávala svoju tradičnú podobu. Avšak súčasné okolnosti a nové požiadavky vytvárajú tlak na jej modernizáciu a prispôsobenie potrebám dnešnej doby.

Pandémia COVID-19 predstavovala významný moment, ktorý zásadne ovplyvnil vzdelávací systém. Tradičné prezenčné vyučovanie, kde sa žiaci a učitelia stretávali v školách, bolo nahradené dištančným vzdelávaním. Domovy študentov a učiteľov sa tak premenili na nové vzdelávacie prostredia, pričom výučba sa presunula do online priestoru. Tento rýchly prechod poukázal na nevyhnutnosť digitalizácie a potrebu prispôsobenia sa moderným technologickým nástrojom. Digitálne technológie, ako počítače a internet, sa stali kľúčovým prvkom vzdelávacieho procesu, ktorý musel reagovať na nové výzvy a podmienky (Kajanová, 2021).

Digitálne technológie sú dnes neoddeliteľnou súčasťou každodenného života a postupne prenikajú aj do oblasti vzdelávania. Ich implementácia a využívanie by však mali byť realizované citlivo a premyslene, aby zodpovedali požiadavkám digitálnej éry a individuálnym potrebám. Nesprávne alebo nekontrolované využívanie technológií môže pre spoločnosť predstavovať vážne riziká. Primárnym cieľom technológií je uľahčovať ľuďom dosahovanie ich cieľov a zjednodušovať život, no ich rýchly pokrok prináša aj nové výzvy, na ktoré je potrebné neustále upozorňovať. Ich významnou výhodou je schopnosť umožniť okamžitú komunikáciu a efektívne vyhľadávať, analyzovať, tvoriť, využívať a zdieľať informácie (Pettey, 2015).

V súčasnosti čelíme viacerým faktorom, ako sú demografické zmeny a globálne výzvy, ktoré tlačia na modernizáciu vzdelávacieho systému. Pandémia COVID-19 bola zásadným momentom, ktorý urýchlil prechod na dištančné vzdelávanie a ukázal nevyhnutnosť využívania digitálnych technológií v školách. Výskumy naznačujú, že online vzdelávanie môže byť efektívnejšie, keďže umožňuje študentom učiť sa vlastným tempom. Avšak aj pri týchto výhodách je dôležité dbať na správne a premyslené využívanie technológií, aby sa predišlo potenciálnym rizikám. V konečnom dôsledku je potrebné vyvážiť digitálny pokrok so zachovaním kvalitného a inkluzívneho vzdelávania.

Hybridné vyučovanie je vzdelávací model, ktorý kombinuje osobnú a online výučbu. Niektorí študenti sa zúčastňujú prednášok alebo seminárov priamo v triede, zatiaľ čo iní sa pripojujú virtuálne z domova. Učitelia tak vyučujú súčasne žiakov na diaľku aj prítomných v triede,

pričom využívajú nástroje ako Teams alebo Zoom. Ako alternatívu môžu lektori pracovať aj z domu, pričom poskytujú lekcie ako pre študentov prítomných v triede, tak aj pre tých, ktorí sa učia online (Krásna, Čepelová, 2013).

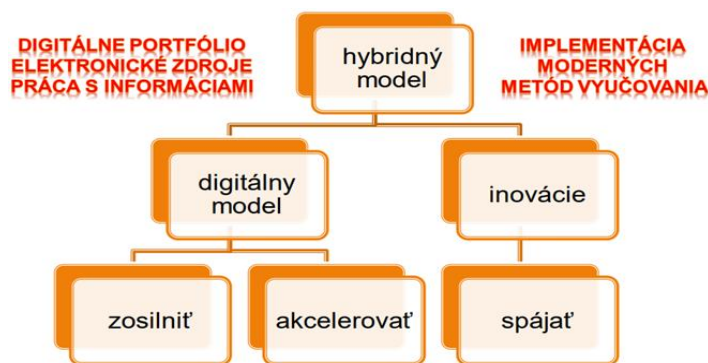
Literatúra týkajúca sa zmiešaného vzdelávania naznačuje, že jeho definícia nie je jednoznačná. Driscoll ho vníma ako kombináciu rôznych vyučovacích metód. Na druhej strane, Delialioğlu a Yildirim považujú systematickú a strategickú integráciu IKT nástrojov do akademických kurzov za nový spôsob dosahovania vzdelávacích cieľov. Tento prístup je známy pod rôznymi názvami, ako zmiešané učenie, sprostredkované učenie, hybridná výučba, výučba podporovaná webom alebo výučba s podporou webu (Driscoll, 2002; Delialioğlu a Yildirim, 2007).

Hameed, Badii a Cullen vo svojej štúdii analyzovali efektívnosť e-learningu v spojení s tradičným vzdelávaním a zistili, že zmiešané vzdelávanie predstavuje najflexibilnejšiu formu elektronického vzdelávania. Tento prístup má tiež výhodu v poskytovaní študentom širokého spektra vzdelávacích zdrojov (Hameed, Badii a Cullen, 2008).

Delialioğlu a Yildirim považovali zmiešané vzdelávanie za rovnaké ako hybridné vyučovanie, ktoré spája prednosti online školenia a tradičných vyučovacích metód v triede. Tento prístup umožňuje zachovať hodnoty tradičných tried, pričom zároveň zvyšuje efektívnosť vzdelávacieho procesu (Delialioğlu a Yildirim, 2007).

Hybridná edukácia má množstvo variácií, ktoré sa zvyčajne líšia podľa rozsahu využívaných technológií. Tieto zdroje sa zameriavajú na objasnenie týchto rôznych prístupov, vyzdvihnutie ich výhod a výziev a poskytovanie užitočných informácií pre správne rozhodovanie a výber vhodných nástrojov na implementáciu v hybridnom vyučovaní

Hybridný model zlepšuje digitálny model vyučovania. Obr.1



Obr.1 Zlepšenie digitálneho vyučovania hybridným modelom

Zdroj: Sirková, 2022

Ako sa hybridné učenie líši od zmiešaného vzdelávania? Vzhľadom na nejednoznačnosť v definíciách oboch prístupov je dôležité ich správne rozlíšiť. Zatiaľ čo niektorí odborníci ich považujú za rovnaké alebo zameniteľné, rozdiel spočíva v rozsahu ich aplikácie. Zmiešané vzdelávanie sa týka akéhokoľvek vzdelávania, ktoré kombinuje tradičné metódy s digitálnymi technológiami, najmä online nástrojmi. Hybridné učenie sa špecificky zameriava na synchronizované hodiny, ktoré prebiehajú naživo a súčasne aj na diaľku. V niektorých prípadoch hybridné kurzy zahŕňajú aj asynchrónne časti, ako online cvičenia a prednahrané materiály, ktoré dopĺňajú osobné vyučovanie v triede. Keď sú tieto kurzy správne naplánované, efektívne kombinujú výhody osobného a online vzdelávania, čím sú dostupnejšie pre širší okruh učiacich sa.

Ďalším rozmerom, ktorý treba zvážiť, je pohyb medzi synchronným a asynchrónnym učením. Synchronný čas je možné naplánovať na tie aktivity, pri ktorých študenti potrebujú podporu vyučujúcich a kolegov, ako napríklad počas skupinovej práce a komplexných aktivít zameraných na riešenie problémov, spoločných a objavných vzdelávacích cvičení a stretnutí so spätnou väzbou a kritikou. Keď študenti vyžadujú prax so súbormi problémov alebo potrebujú čas na zvýšenie svojej odbornosti, môžu mať prospech z asynchrónneho prostredia.

V hybridných modeloch učenia možno použiť asynchrónne vyučovacie metódy na doplnenie synchronnej, prezenčnej výučby.

Asynchrónne stratégie – poskytujú žiakom príležitosť dokončiť kurz alebo sa zúčastniť diskusie v rôznych časoch – ponúkajú skutočné výhody v online vzdelávacom prostredí. Jednou z kľúčových výhod je, že učenie a myslenie žiakov sa stáva viditeľnejším. Inštruktori a asistenti učiteľa môžu využiť dodatočný čas na rozvoj zámernej a premyslenej spätnej väzby. Tieto stratégie tiež poskytujú flexibilitu, keď činnosti nefungujú podľa plánu.

Charakteristickým znakom asynchrónnych vzdelávacích aktivít je, že žiaci sa na nich nezúčastňujú v rovnakom čase. Zatiaľ čo niektoré aktivity, ako napríklad sledovanie nahraných prednášok a online kvízy, sú samostatné, efektívne asynchrónne aktivity vytvárajú sériu dialógov medzi inštruktormi, žiakmi a žiakmi. Tento zdroj poskytuje stratégie pre návrh asynchrónneho kurzu a príklady konkrétnych akcií a úloh (CELT, 2020).

Synchronné stratégie- niekoľko stratégií na vyučovanie pomocou softvéru pre živé webové konferencie Webex, Zoom Pro alebo MS Teams (pre malé skupiny).

Nástroje používané na implementáciu hybridného vzdelávania kombinujú technológie a pedagogické prístupy na podporu efektívneho vzdelávacieho procesu, ktorý zahŕňa fyzické a online prvky. Tieto nástroje sú navrhnuté tak, aby umožnili kombinovanie tradičnej osobnej výučby s digitálnymi platformami a nástrojmi, čím poskytujú flexibilitu a prispôsobenie sa rôznym potrebám študentov.

Tu sú hlavné kategórie a príklady nástrojov, ktoré sa bežne používajú na implementáciu hybridného vzdelávania podľa Claned:

1. Systémy riadenia vzdelávania (LMS)

Platformy LMS poskytujú centralizované centrum na organizovanie a doručovanie učebných materiálov, úloh a hodnotení. Umožňujú pedagógom:

- vytvoriť virtuálne učebne, kde môžu študenti pristupovať k zdrojom, spolupracovať s kolegami a zapojiť sa do diskusií
- sledovať pokrok študentov, poskytovať včasnú spätnú väzbu a uľahčiť komunikáciu medzi študentmi a učiteľmi

2. Nástroje pre videokonferencie

S príchodom nástrojov na videokonferencie, ako sú Zoom, Google Meet a Microsoft Teams, môžu pedagógovia:

- vytvoriť živé virtuálne triedy a uľahčiť interakcie so študentmi v reálnom čase
- umožniť študentom zapojiť sa do diskusií, klásť otázky a dostávať okamžitú spätnú väzbu

3. Online nástroje na tvorbu obsahu

Platformy ako Adobe Spark, Canva a Prezi umožňujú pedagógom:

- vytvárať vizuálne príťažlivé prezentácie, interaktívne videá a multimediálny obsah na zlepšenie svojich hodín
- poskytovať pútavý online obsah, ktorý upúta pozornosť študentov a uľahčuje efektívny prenos vedomostí

4. Gamifikačné platformy

Gamifikácia platformy ako Kahoot! a Quizizz transformujú tradičné hodnotenia na interaktívne kvízy alebo hry. Začlenením gamifikovaných prvkov do vzdelávacieho procesu pedagógovia môžu spríjemniť žiakom vzdelávanie a motivovať ich k aktívnej účasti na štúdiu

5. Virtuálna realita (VR) a rozšírená realita (AR)

Technológie VR a AR ponúkajú pohlcujúce zážitky, ktoré môžu:

- simulovať scenáre zo skutočného sveta alebo virtuálne exkurzie
- umožniť študentom objavovať nové prostredia bez toho, aby opustili svoje miesta

6. Mobilné aplikácie

Mobilné aplikácie určené na vzdelávanie poskytujú študentom kedykoľvek prístup k učebným materiálom a umožňujú im kontrolovať obsah na cestách. Tieto aplikácie často ponúkajú funkcie, ako sú kartičky, kvízy a študijné príručky, ktoré vyhovujú individuálnym štýlom učenia a preferenciám (Claned, 2023).

Efektívnym využitím týchto technológií môžu pedagógovia vytvárať dynamické hybridné vzdelávacie prostredia, ktoré podporujú zapojenie, spoluprácu a prispôsobené vzdelávacie skúsenosti pre študentov.

V dôsledku tzv. virtuálnej generácie sa objavujú požiadavky na pokračovanie online vzdelávania, ktoré prichádzajú nielen od učiacich sa, ale aj vyučujúcich. Termín "virtuálna generácia" alebo "generácia Z" (niekedy označovaná aj ako Facebook Generácia, App Generácia, iGens, @generation, Selfie Generácia, Rainbow Generácia, Post-Millennials, Internet Generácia, Google Generácia a pod.) sa používa na označenie detí a mladých ľudí narodených po roku 1995.

Títo jedinci tvoria študentov na rôznych úrovniach vzdelávacieho systému a čoraz častejšie aj pracovný trh. Charakteristickým rysom generácie Z je ich prirodzená schopnosť orientovať sa v digitálnom svete, čo ich odlišuje od predchádzajúcich generácií, ktoré sa museli naučiť používať technológie v priebehu svojho života. Členovia generácie Z vyrastali v ére internetu a moderných technológií, čo im umožňuje používať digitálne nástroje a online platformy s ľahkosťou, čo ich odlišuje od starších generácií, ktoré sa museli prispôbiť digitálnemu svetu. Generácia Z sa vyznačuje neustálou prítomnosťou v online prostredí, kde majú tendenciu rýchlo sa prispôbovať a efektívne využívať nové aplikácie a platformy. Tento jav výrazne ovplyvňuje ich spôsob učenia, komunikácie a interakcie s okolitým svetom, pričom ich schopnosť rýchlo sa prispôbiť technologickým inováciám a flexibilita v používaní nových nástrojov sú zásadné pre ich úspech v digitálnej dobe (Barnová, Krásna, 2018).

V súvislosti s potrebami generácie Z a rastúcim využívaním digitálnych technológií vo vzdelávaní sa objavujú nové požiadavky na učebné prostredie, vybavenie škôl a kompetencie učiteľov. Učitelia, ktorí patria do generácie X, teda digitálnych imigrantov, sú zručný v používaní technológií, no nemajú rovnakú úroveň zručností ako generácia Z. Tento rozdiel môže byť

výzvou, pretože od učiteľov sa očakáva, že budú neustále sledovať technologické novinky a prispôsobovať ich potrebám vyučovania, aby efektívne reagovali na požiadavky svojich žiakov (Barnová, Krásna, 2018).

Efektívne využívanie didaktických technológií si vyžaduje od učiteľa kombináciu pedagogických, technických a administratívnych zručností. Kľúčom k úspechu pri využívaní nových technológií je schopnosť učiteľa kreativitu a dôkladná príprava na vyučovanie.

Pri implementácii hybridného vzdelávania je nevyhnutné pristupovať k nemu s otvorenosťou a ochotou objavovať rôzne flexibilné dizajnové možnosti, ktoré tento prístup ponúka. Ako uvádzajú Garrison a Vaughan, je dôležité preskúmať rôzne možnosti a prístupy, aby sa čo najviac využili výhody hybridného vzdelávania. Tento model spojuje tradičné osobné vyučovanie s modernými technológiami, čo umožňuje vytvoriť prispôsobiteľné a efektívne vzdelávacie prostredie (Garrison a Vaughan, 2007).

Rôzne metódy učenia majú svoje vlastné výhody a nevýhody. Keďže hybridné učenie kombinuje osobné a virtuálne vyučovanie, dá sa prispôbiť tak, aby poskytovalo výhody oboch foriem a minimalizovalo ich slabé stránky. Medzi hlavné výhody hybridného vzdelávania patrí:

Flexibilita

Mnohé školy sa rozhodli pre hybridný model učenia kvôli flexibilita, ktorú ponúka. Tento prístup umožňuje prispôbenie učebného plánu, výber rôznych vyučovacích režimov a ponúka študentom možnosť vybrať si, ako sa zapoja do vyučovania a spolupráce so spolužiakmi a učiteľmi. Študenti, ktorí sa nemôžu zúčastniť osobne, môžu navštevovať hodiny online.

Intimita

Hybridné vzdelávanie poskytuje študentom príležitosť učiť sa osobne, čo je osvedčená metóda, ktorá ponúka bezprostrednosť a intimitu v akademických diskusiách. Učenie sa môže zrýchliť, keď sa študenti môžu zapojiť do interakcií so svojimi rovesníkmi v reálnom čase. Osobné hodiny sú ideálne na skupinovú prácu, prezentácie a diskusie. Takýmto spôsobom môžu študenti vytvárať silné medziľudské vzťahy, ktoré môžu pokračovať aj online.

Nezávislosť

Online vzdelávanie poskytuje študentom slobodu študovať samostatne, čím sa učia správne hospodáriť s časom. Študenti, ktorí zvládajú samoštúdium, môžu využiť výhody flexibility,

ktorú tento model ponúka, vrátane možnosti študovať z ľubovoľného miesta, opakovať si témy, študovať vlastným tempom a diskutovať o materiáloch s kolegami.

Efektívnosť

Pri využívaní hybridného vzdelávania môžeme nahradiť dlhé stretnutia kratšími formami komunikácie, ako sú e-maily. Podobne, pre študentov môže byť nepríjemné dochádzať na osobné hodiny kvôli práci, ktorú môžu zvládnuť online. Tento typ práce môže byť pridelený študentom s flexibilitou, aby ho dokončili kedy a kde si zvolia. Učitelia musia efektívne plánovať svoje hodiny, rozhodnúť, ktoré z nich budú online a ktoré vyžadujú osobnú účasť, aby optimalizovali využitie dostupných zdrojov (Farmer, 2020).

Hybridné vzdelávanie predstavuje inovatívny prístup, ktorý má reálny potenciál stať sa trvalou súčasťou vzdelávacieho systému. Rovnako ako sa pravidelne vyskytujú krízy a mimoriadne situácie, ako bola pandémia COVID-19 v roku 2020, budú sa objavovať aj nové výzvy, ktoré si budú vyžadovať využívanie ne-tradičných foriem vzdelávania, ktoré boli v minulosti menej bežné.

Aby sme čo najlepšie podporili súčasných a budúcich učiacich sa, mali by sme sa sústrediť na silné stránky učiteľov, ktorí vypracúvajú študijné materiály v škole, pričom technické a administratívne úlohy by mali byť delegované na odborníkov, ktorí sú najlepšie kvalifikovaní na ich splnenie. Outsourcing technických úloh je kľúčovým faktorom pre úspešnú implementáciu hybridného vzdelávania.

V súčasnosti je hybridné vzdelávanie považované za kľúčovú a nevyhnutnú inováciu v rámci digitálnej spoločnosti. Ako bežná metóda v rámci vzdelávacieho systému má značný potenciál na dlhodobé uplatnenie, pretože je nevyhnutné zohľadniť špecifické potreby a záujmy rôznych cieľových skupín v oblasti vzdelávania. S rastúcim záujmom o celoživotné vzdelávanie a flexibilnejšie formy štúdia sa očakáva, že čoraz viac jednotlivcov bude preferovať online alebo hybridné vzdelávanie (Ščasná, 2023).

Je nevyhnutné plne využiť potenciál digitálnych technológií, ktoré sú už mnohým ľuďom známe. Efektívne nasadenie týchto technológií môže výrazne prispieť k zlepšeniu kvality vzdelávania, obohatiť vzdelávacie skúsenosti a pripraviť kvalitných a konkurencieschopných absolventov na požiadavky trhu práce.

Záver

V rámci hybridného vzdelávania hrá technológia kľúčovú úlohu, pričom je nevyhnutné nájsť rovnováhu medzi tradičnými a inovatívnymi pedagogickými prístupmi. Fyzická prítomnosť študentov vo vzdelávacom procese vedie k pozitívnym výsledkom a poskytuje cenné dáta na sledovanie a analýzu procesov učenia (Bennett et al., 2020). Tento prístup však prináša výzvy pre učiteľov, ktorí musia efektívne koordinovať medzi rôznymi vzdelávacími prostrediami – medzi priestorom študenta, vlastným priestorom a priestorom triedy – a súčasne sa zamerať na úspešné a efektívne vzdelávacie stratégie (Cohen et al., 2020).

Pri vzdelávaní nestačí len odovzdávať nové poznatky, je nevyhnutné aktívne zapojiť žiakov do procesu učenia. To zahŕňa nielen zadávanie úloh a kladenie otázok, ale aj poskytnutie podpory pri hľadaní riešení a odpovedí. Úlohy by mali byť navrhnuté tak, aby podnecovali tvorivé myslenie, samostatnosť a aktívnu účasť, pričom by mali umožniť žiakom konfrontovať svoje názory s pohľadmi ostatných. V hybridnom vzdelávaní, ktoré kombinuje tradičné a dištančné metódy, je ešte dôležitejšie zabezpečiť, aby takéto úlohy podporovali efektívnu komunikáciu medzi žiakmi a učiteľmi.

Študijné materiály musia byť dostupné v rôznych formátoch a ľahko prístupné pre všetkých žiakov, pričom je potrebné zohľadniť aj finančné možnosti rodín. Hybridné vzdelávanie kladie dôraz na rozvoj interakcie a spolupráce medzi žiakmi prostredníctvom aktivít, ako sú tímové projekty, online diskusie či spoločné úlohy. Tieto aktivity nielen uľahčujú vzájomné učenie, ale zároveň pomáhajú rozvíjať sociálne a komunikačné zručnosti.

Dôležitou súčasťou výučby je aj vzdelávanie žiakov v oblasti hodnotenia a overovania informácií získaných na internete. Učitelia by mali poskytovať odporúčania na spoľahlivé zdroje a jasné inštrukcie k ich využívaniu, aby si žiaci osvojili schopnosť kriticky zhodnotiť informácie. Materiály musia byť štruktúrované a prehľadne usporiadané, čo umožní lepšie pochopenie a sledovanie učiva. V hybridnom modeli je kľúčová aj pravidelná spätná väzba od učiteľov, ktorá pomáha žiakom zlepšovať ich výsledky a pochopiť učivo hlbšie.

Prístup k rôznorodým zdrojom informácií, od kníh a odborných článkov až po elektronické materiály, je rovnako dôležitý. Pre žiakov so slabšími digitálnymi zručnosťami by mali byť k dispozícii špeciálne hodiny, ktoré im pomôžu získať potrebné technické schopnosti na plné využitie hybridného vzdelávania.

Podpora učiteľov v ich profesijnom rozvoji je nevyhnutná. Vzdelávacie programy a platformy by mali učiteľom umožniť rozvíjať ich didaktické a technické zručnosti, aby mohli efektívne využívať moderné technológie. Tieto programy by mali zahŕňať nielen technické aspekty, ale

aj pedagogické stratégie špecifické pre hybridné vzdelávanie, čím by učitelia mohli vytvárať atraktívne a interaktívne hodiny.

Hybridné vzdelávanie ponúka širokú škálu výhod, no prináša aj určité výzvy, ktoré si vyžadujú systematické riešenie. Kľúčom k úspechu je aktívne zapojenie žiakov, dostupné a prehľadne štruktúrované učebné materiály, rozvoj kritického myslenia a digitálnych zručností, ako aj podpora profesijného rastu učiteľov. Rovnosť prístupu k vzdelaniu a zabezpečenie rovnakých podmienok pre všetkých sú nevyhnutné na to, aby hybridné vzdelávanie naplnilo svoj potenciál. Tento model môže zásadne ovplyvniť vzdelávací systém, priniesť vyššiu kvalitu vzdelávania a vytvoriť inkluzívnejšie prostredie pre všetkých žiakov.

Štúdia vznikla v rámci riešenia medzinárodného vedeckého projektu IGA 001DTI/2023-2026
Aktuálne témy odborovej didaktiky v prostredí odborného vzdelávania a prípravy.

Summary: Hybrid education, which combines traditional face-to-face learning with digital tools, has become a key approach in response to technological innovations and the needs of students. This model proved to be an effective solution during the COVID-19 pandemic, which accelerated the shift to online teaching and highlighted the need for the digitalization of the education system. While hybrid education brings benefits such as flexibility and a personalized approach, it requires proper teacher preparation and the right selection of tools. At the same time, it requires a balance between technology and traditional teaching methods.

Key tools for implementing hybrid education include video conferencing platforms (Zoom, MS Teams), LMS systems, online content creation tools, gamification, and VR/AR technologies. The success of hybrid education depends on the proper balance between synchronous and asynchronous learning, with teachers needing to be flexible and prepared to use new technologies. An important aspect is also the adaptation of the learning process for the "virtual generation," who grew up with digital technologies.

Literatúra :

Barnová, S., Hlásna-Krásna, S. (2018). Virtuálna generácia a aplikácia digitálnych technológií vo vyučovaní. In *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie* (pp. 205–212). Bratislava: Ipčko.

Centre for Development of Teaching and Learning. (2020). A guide to hybrid teaching. Retrieved from <http://nus.edu.sg/cdtl/docs/default-source/professional-development-docs/resources/quick-guide-to-hybrid-teaching.pdf> [Accessed December 18, 2024].

Center for Excellence in Learning and Teaching (CELT). (2020). Asynchronous Strategies for Inclusive Teaching. Retrieved from www.brown.edu/sheridan/asynchronous-strategies-inclusive-teaching [Accessed December 20, 2024].

Claned. (2023). What is Hybrid Learning? The Definitive Guide. Retrieved from <https://claned.com/what-is-hybrid-learning/> [Accessed December 18, 2024].

Cohen, A., Nørgård, R. T., & Mor, Y. (2020). Hybrid learning spaces – Design, data, didactics. *ResearchGate*. Retrieved from <https://berajournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12964> [Accessed December 18, 2024].

Delialioglu, O., & Yildirim, Z. (2007). Students' perceptions on effective dimensions of interactive learning in a blended learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/220374349_Students%27_Perceptions_on_Effective_Dimensions_of_Interactive_Learning_in_a_Blended_Learning_Environment [Accessed December 18, 2024].

Driscoll, M. (2002). Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype. *IBM Global Services*. Retrieved from http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf [Accessed December 18, 2024].

Farmer, H. (2020). 6 Models for Blended Synchronous and Asynchronous Online Course Delivery. *Educause*. Retrieved from <https://er.educause.edu/blogs/2020/8/6-models-for-blended-synchronous-and-asynchronous-online-course-delivery> [Accessed December 22, 2024].

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2007). *Blended learning in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118269558> [Accessed January 1, 2025].

Kajanová, J. (2021). Innovation in Education during the COVID-19 Pandemic. In *Perspectives of business and entrepreneurship development: Digital transformation for business model*

innovation: Economic, management, finance, and system engineering from the academic and practitioners views (1st ed., pp. 68). Brno: Fakulta podnikatelská. ISBN 978-80-214-6005-8.

Krásna, S., & Čepelová, S. (2013). Sociálno-pedagogický výcvik ako jedna z možností celoživotného vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl. In *Komponenty sociálno-pedagogického výcviku v edukačnej teórii a praxi učiteľov stredných odborných škôl (II.)* (pp. 8–13). Brno: Tribun EU..

Petty, A. (2015). Examining work-family conflict and parenting stress for parents of children with autism spectrum disorder through the lens of boundary and conservations of resources theories. *Electronic Theses, Projects, and Dissertations* (231). Retrieved from <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/231> [Accessed December 20, 2024].

Sirková, Ž. (2022). Hybridné vzdelávanie. *ŠŠI Trnava*. Retrieved from <https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2021/06/Hybridne-vzdelavanie.pdf> [Accessed December 30, 2024].

Ščasná, J. (2023). Personalizovaná edukácia ako súčasť modernej školy. In *Sapientia - Magistra Vitae* (6), (pp. 88–96). Sládkovičovo: Vysoká škola Danubius. ISBN 978-80-8167-092-3.

Kontakt:

PaedDr. Lea Steele

Vysoká škola DTI,

Katedra školskej psychológie a pedagogiky,

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

Tel.: +421919135776

E-mail: leasteel3@gmail.com

BLENDED LEARNING V STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH

Jana Ščasná, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia teoretického charakteru rieši problematiku zmiešaného vzdelávania alebo blended learningu. Príchodom e-learningu sa objavili vysoké očakávania, ktoré však odhalili jeho obmedzenia, najmä v nahradzovaní ľudskej interakcie a flexibilitnosti lektora. Blended learning, ako spojenie tradičného vyučovania a digitálnych technológií, sa ukázal ako efektívny prístup, ktorý kombinuje výhody oboch metód. Tento model sa čoraz častejšie uplatňuje v školách všetkých typov, ako aj v podnikových a neziskových prostrediach, čím prispieva k modernizácii vzdelávacieho procesu. V kontexte stredných odborných škôl, ktoré sa líšia svojimi podmienkami, predstavuje blended learning flexibilný prístup, ktorý reaguje na rôzne potreby a požiadavky študentov, efektívne spájajúc teoretické a praktické zložky vzdelávania

Kľúčové slová: blended learning, stredná odborná škola, modernizácia vzdelávania

Úvod

S nástupom e-learningu boli spojené veľké očakávania, avšak prax odhalila jeho obmedzenia. Ukázalo sa, že úlohu lektora vo vzdelávaní nemožno plnohodnotne nahradiť. Hoci e-learning poskytuje kvalitné študijné materiály, nemá schopnosť improvizácie, kreativitu a zmysel pre humor, ktoré sú charakteristické pre ľudskú interakciu. Aktuálny trend preto smeruje k vyváženému spojeniu počítačového vzdelávania a tradičnej prezenčnej výučby, známeho ako blended learning. Táto kombinácia, využívaná v školách všetkých úrovní, firemných prostrediach aj neziskových organizáciách, zdôrazňuje silné stránky oboch prístupov a minimalizuje ich slabiny.

Blended learning v stredných odborných školách

Dnes dochádza k výraznému nárastu využívania digitálnych technológií v školách, ako aj medzi študentmi a ich rodinami. E-materiály sú nástrojom moderného prístupu k edukácii – blended

learningu, ktorý spája tradičné vyučovanie s digitálnymi zdrojmi. Popri klasickej výučbe majú žiaci prístup k rôznym elektronickým pomôckam, ako sú videá, prezentácie, elektronické cvičenia, pracovné listy, testy či špecializované softvéry, ktoré sú dostupné cez počítače, notebooky, tablety i smartfóny. Digitálne inovácie a moderné vyučovacie metódy tak prirodzene prenikajú do vzdelávacieho procesu, čím obohacujú výučbu a prispôsobujú ju súčasným potrebám.

Ak sa chceme venovať problematike blended learning-u v prostredí strednej odbornej školy, musíme definovať tento priestor. Existuje veľké množstvo stredných odborných škôl, ktoré sa líšia podmienkami prijatia, spôsobom ukončenia štúdia a dĺžkou vzdelávania. Dĺžka štúdia na strednej odbornej škole sa zvyčajne pohybuje od dvoch do štyroch rokov. Niektoré stredné odborné školy končia výučným listom, zatiaľ čo iné maturitou, v závislosti od typu školy. (Zákon č. 245/2008).

Podľa školského zákona je stredná odborná škola charakterizovaná ako vnútorne diferencovaná vzdelávacia inštitúcia, ktorá poskytuje odborné vzdelávanie a prípravu prostredníctvom vzdelávacích programov prispôbených konkrétnym odborom a povolaniam. Hlavným cieľom je pripraviť žiakov na výkon povolání, skupín povolání alebo odborných činností, čím získavajú praktické zručnosti a teoretické vedomosti potrebné na uplatnenie v praxi. Vzdelávacie programy stredných odborných škôl sú navrhnuté tak, aby reagovali na aktuálne potreby trhu práce, čím zaisťujú, že absolventi sú pripravení na okamžitý nástup do pracovného procesu. Súčasťou ich prípravy je často odborná prax realizovaná priamo v podnikoch a organizáciách, čo umožňuje žiakom nadobudnúť praktické skúsenosti a lepšie porozumieť požiadavkám zamestnávateľov. Táto spolupráca medzi školami a zamestnávateľmi prispieva k plynulej integrácii absolventov na trhu práce.

Zákon č. 245/2008 Z. z., § 42, ods. 1, definuje strednú odbornú školu nasledovne: „Stredná odborná škola je vnútorne diferencovaná stredná škola, ktorá pripravuje žiakov najmenej v dvojročnom a najviac päťročnom vzdelávacom programe.“

Podľa Marwa a jeho kolegov musíme vo vzdelávaní nielen v stredných odborných školách klásť dôraz na nasledovné kompetencie:

- Tvorivosť a zmysel pre inovácie
- Komunikácia a spolupráca
- Vedecké myslenie a práca s informáciami
- Kritické myslenie, riešenie problémov a schopnosť rozhodovať

- Digitálne občianstvo a celoživotné vzdelávanie
- Digitálna gramotnosť (Marwa a kol.,2024).

A tu vidíme priestor na implementáciu a realizáciu kombinovaného vyučovania-blended learningu, ktorý spája tradičné metódy výučby s modernými technológiami. Pokorný ho opisuje ako optimálnu kombináciu rôznych stratégií, ktoré umožňujú jednotlivcom alebo skupinám študentov dosiahnuť stanovené vzdelávacie ciele (Pokorný, 2024).

Tento prístup ponúka výhody online vzdelávania, ako sú nižšie náklady, časová flexibilita a nezávislosť od miesta, pričom zároveň zachováva benefity tradičnej výučby v triede, ako je priama interakcia a sociálny rozmer vzdelávania. Medzi jeho formy patrí napríklad:

- vyvážená kombinácia výučby prostredníctvom počítačov a živých prednášok,
- e-learning doplnený seminármi a praktickými cvičeniami,
- efektívne didaktické prepojenie tradičných pedagogických metód s využívaním informačných a komunikačných technológií (IKT) (Pokorný, 2024).

V tomto príspevku blended learning definujeme ako kombinovaný prístup, ktorý využíva nástroje e-learningu a prepája on-line a offline aktivity. Pri offline aktivitách žiak pracuje s materiálmi dodanými na nosičoch, ako sú CD alebo DVD, bez potreby pripojenia k internetu. Naopak, online aktivity zahŕňajú prácu s digitálnymi zdrojmi dostupnými cez internet, často prostredníctvom IKT.

Blended learning, často nazývaný aj kombinované, zmiešané či nesprávne hybridné vzdelávanie, predstavuje širokú škálu metód, ktoré efektívne podporujú vzdelávací proces. Tieto metódy žiakom prezentujú vzdelávacie obsahy prostredníctvom vhodného softvéru a informačno-komunikačných technológií. Hoci terminologická hranica pri blended learning-u nie je presne vymedzená, zahŕňa výučbu „tvárou v tvár“ v triedach, živý e-learning a individuálne samoštúdium vlastným tempom (Kopecký, 2004).

Implementácia blended learningu prináša žiakom mnohé výhody, ako napríklad:

- flexibilitu vo výbere miesta, spôsobu a času vzdelávania,
- atraktívnenie vyučovania prostredníctvom moderných pomôcok, ako sú dataprojektory alebo interaktívne tabule,
- možnosť prístupu k rozšíreným literárnym zdrojom prostredníctvom hypertextových odkazov v študijných materiáloch,
- aplikáciu nových edukačných metód, ako sú diskusné skupiny alebo peer-to-peer aktivity,

- on-line komunikáciu s pedagógom v reálnom čase či prostredníctvom e-mailu (Korman,; Megová, 2009).

Tento model vzdelávania obohacuje tradičné metódy a umožňuje efektívnejšie využitie moderných technológií na podporu študijného procesu.

Dôležitým teoretickým základom pre zmiešané vzdelávanie je fakt, že prispieva k aktívnemu učeniu. Aktívne učenie sa okrem iného týka (rôznych) vyučovacích metód, ktoré od žiakov vyžadujú, aby sami aktívne prispievali k učeniu sa a zároveň rozvíjali svoje kritické myslenie. Zapojením žiakov do vzdelávania sa hneď od začiatku, napríklad prostredníctvom aktívnych vyučovacích metód a (formatívnych alebo sumatívnych) priebežných testov, sa žiakom bráni aktívne sa sústrediť na látku až na konci kurzu, keď musia absolvovať test alebo skúšku (Last, Jongen, 2021).

Zmiešané vzdelávanie povzbudzuje žiakov, aby sa aktívne učili medzi kontaktnými stretnutiami. Existuje mnoho spôsobov, ako to urobiť. Neexistuje však žiadna predvolená metóda, ktorá by vyhovovala každému. Pri výbere vzdelávacích aktivít (a hodnotení) sa riadime vzdelávacími cieľmi. Príklady online niektorých vzdelávacích aktivít:

- Aktivácia predchádzajúcich vedomostí, napr. prostredníctvom kvízu
- Spoločné úlohy
- Diskusie
- Vedomostné klipy/podcasty/blogy/vlogy
- Vytváranie prostredia virtuálnej reality
- Formatívne testy
- Používanie nástrojov (peer) spätnej väzby

Lektor používa vstupy z týchto online aktivít ako vstupy pre momenty osobného kontaktu (Last, Jongen, 2021).

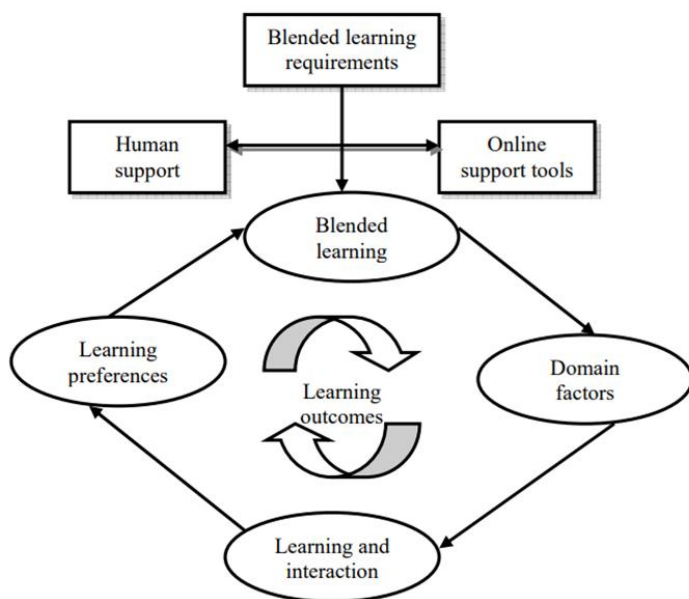
Zmiešané vzdelávanie umožňuje žiakom všetkých schopností napredovať v štúdiu tempom, ktoré im vyhovuje, a umožňuje rýchlym žiakom napredovať rýchlejšie, zatiaľ čo žiaci, ktorí majú problémy, sa môžu pohybovať vlastným tempom a získať prispôsobenú podporu tam, kde uviazli. V tradičnom učebnom prostredí, kde sú všetci žiaci školení na rovnakej úrovni a rýchlosti, sa nadaní žiaci môžu ľahko nudiť a žiaci, ktorí potrebujú ďalšiu pomoc, môžu zostať pozadu. Keďže kombinované vzdelávanie je škálovateľné, výučba zostáva efektívna na každom kroku a pripraví všetkých žiakov na úspech, keď získajú zručnosti 21. storočia.

Žiaci nikdy netvorí jednotnú skupinu s rovnakými potrebami, pretože každý preferuje odlišný štýl učenia. Pre efektivitu vzdelávacieho procesu nestačí brať do úvahy len inteligenciu, vstupné vedomosti či motiváciu žiaka, ale aj jeho individuálny spôsob poznávania a učenia. Dištančné texty by preto mali byť navrhnuté tak, aby zohľadňovali rozmanitosť učebných štýlov. Ak sa výučba striktne drží jedného prístupu, môže to viesť k strate záujmu u učiteľa aj žiaka.

Blended learning sa ukazuje ako veľmi efektívny spôsob rozvoja nadaných žiakov. Autorky Rohlíková a Vejvodová podrobnejšie vysvetľujú, že pri vzdelávaní nadaných žiakov umožňuje blended learning prispôbiť časový harmonogram, stanoviť náročnejšie individuálne úlohy alebo postaviť žiakov do úlohy vedúcich tímov pri skupinových aktivitách. Niektoré nástroje a LMS umožňujú vytvárať vzdelávací obsah tak, aby nadaní žiaci mohli pokračovať v štúdiu na vyššej úrovni. Veľmi nadaný žiak môže mať v LMS systéme svoje vlastné portfólio a sadu aktivít podľa individuálneho plánu. Autorky tiež zdôrazňujú význam spätnej väzby v efektívnom vzdelávaní formou blended learningu: "Učiteľ monitoruje postup žiakov pomocou vhodne zvoleného súboru informácií. Prednostne sa využívajú interaktívne prvky (zapojenie do diskusií, vypracovanie zadaných prác, prechádzanie textom a podobne). Niektoré LMS umožňujú monitorovať všetky aktivity žiaka alebo ich časť (prihlasovanie, prezeranie stránok, volené odkazy, doba aktívne strávená pri počítači a ďalšie). Spätnoväzbové informácie umožňujú učiteľovi po vyhodnotení motivovať žiaka podľa potreby k ďalšiemu postupu a lepšie reagovať na jeho problémy a požiadavky. Odporúča sa vytvoriť priestor pre žiakov, aby vyjadrili svoj názor na kvalitu vzdelávacieho obsahu alebo e-learningových materiálov, čo autorovi umožní vykonať potrebné úpravy a aktualizácie vzdelávacieho obsahu a umožniť jeho opakované použitie." (Rohlíková, Vejvodová, 2012, str. 189).

Výskumy potvrdzujú, že prispôbenie vyučovacieho štýlu štýlu učenia žiakov vedie k lepším výsledkom. Zároveň však existujú dôkazy, že prílišné zameranie na potreby jednotlivca alebo malej skupiny môže negatívne ovplyvniť ostatných žiakov. Každý štýl má svoje prednosti, ktoré môžu byť efektívne v určitých situáciách, no za iných okolností môžu strácať na účinnosti.

Veríme, že efektívny prístup k blended learning by mal začať pochopením potrieb žiakov, ich preferencií, dostupných nástrojov a výberu nástrojov na podporu učenia. Zameriavame sa na pedagogiku, technológie a oblasť, a na okolnosti, za ktorých žiaci robia voľby medzi rôznymi zdrojmi. Obrázok 1 znázorňuje tento proces a komponenty potrebné pre efektívne prostredie blended learning (Matheos a kol., 2005).



Obr. 2 Blended learning orientovaný na žiaka

Zdroj: Matheos a kol.2005

Blended learning začína pochopením jeho významu a identifikáciou potrieb žiakov, čo je nevyhnutným krokom k vytvoreniu efektívneho, na žiakov zameraného prístupu. Proces zahŕňa analýzu aktuálneho stavu vzdelávania, identifikáciu oblastí na zlepšenie a následný výber vhodných technológií a učebných zdrojov. Učenie sa následne zavádza s dôrazom na neustále vyhodnocovanie učebného zážitku. Kľúčom k úspechu je pochopenie, ako rôzne aspekty výučby – konkrétne problémy, interakcie počas procesu učenia a preferencie žiakov – môžu byť efektívne prepojené tak, aby naplnili vzdelávacie ciele v rámci dostupných zdrojov. Tento prístup umožňuje flexibilne prispôbiť výučbu potrebám a očakávaniam žiakov.

Termín blended learning zahŕňa množstvo metód, ktorými možno účinne ovplyvniť vzdelávací proces. Kopecký rozdeľuje blended learning do troch modelov:

- **Vzdelávanie zamerané na rozvoj zručností** (skill-driven learning) - Tento model kombinuje individuálne vzdelávanie vlastným tempom s podporou učiteľa alebo facilitátora. Predstavuje kombináciu samostatného štúdia podporovaného web-based training, diskusií prostredníctvom e-mailov a osobnej komunikácie.
- **Vzdelávanie zamerané na rozvoj postojov/prístupov** (attitude-driven learning) - Tento model využíva vybrané udalosti a masmédiá na ovplyvnenie správania študentov. Kombinuje tradičnú výučbu v triedach s online vzdelávaním. Príklady takéhoto vzdelávania zahŕňajú kurzy

manažérskych zručností alebo kurzy kultúry hovoreného prejavu. Cieľom je rozvoj nových postojov, prístupov a správania v každodennom spoločenskom kontakte, pričom sa využívajú napríklad synchrónne internetové stretnutia (web-based meetings).

- **Vzdelávanie zamerané na rozvoj kompetencií** (competency-driven learning) - Tento model kombinuje viaceré metódy zamerané na rozvoj kompetencií študentov. Zameriava sa na získavanie znalostí a zručností od odborníkov, pričom často dochádza k zdieľaniu skúseností formou pracovných workshopov. V akademickom prostredí škôl poskytujú stratégie blended learning inštruktorom a tvorcom učebných materiálov pohodlné a bezpečné prostredie na získanie zručností a znalostí potrebných na efektívne fungovanie v technologicky podporovaných prostrediach. Tento štýl vzdelávania prirodzene umožňuje učiteľom a študentom postupne prechádzať z tradičných tried do e-learningu, čo im dáva možnosť kombinovať osobné a online učenie. Tento prístup poskytuje väčšiu flexibilitu vo výučbe a učení, umožňujúc kvalitné dodávanie obsahu a efektívne učenie (Kopecký, 2006).

Kvalitný blended learning sa opiera o premyslený plán a využívanie synchrónnych aj asynchrónnych komunikačných nástrojov, ako sú chaty, videokonferencie, webináre či e-mail. Tento prístup kombinuje dva základné typy výučby: synchrónnu a asynchrónnu.

Synchrónna výučba prebieha v reálnom čase, kde aspoň dvaja účastníci aktívne komunikujú a okamžite si vymieňajú informácie. Študenti môžu interagovať medzi sebou aj s lektorom, čo podporuje dynamiku vzdelávania. Synchronne vzdelávanie sa môže uskutočňovať osobne v učebni alebo virtuálne prostredníctvom nástrojov, ako sú webináre a videokonferencie. Tento typ komunikácie môže byť naplánovaný alebo improvizovaný. Príklady synchrónnej komunikácie zahŕňajú:

- osobné stretnutia (F2F),
- audiohovory,
- videohovory prostredníctvom platforiem ako Zoom, WebEx či Slack.

Asynchrónna výučba umožňuje študentom učiť sa vlastným tempom a spôsobom, pričom komunikácia neprebieha v reálnom čase. Informácie sú odosielané a prijímané s určitým časovým oneskorením, čo študentom poskytuje väčšiu flexibilitu. Tento typ komunikácie nie je zvyčajne naplánovaný a nevyžaduje osobnú prítomnosť. Príklady asynchrónnych nástrojov zahŕňajú:

- e-mail,
- priame správy,
- nástroje na správu projektov,
- SMS správy,
- videonahrávky vytvorené pomocou aplikácií ako Loom, Vidyard, CloudApp či Drift Video,
- poznámky a akcie zdieľané v online streamoch.

Kombinácia týchto dvoch prístupov v blended learningu umožňuje využiť silné stránky oboch typov komunikácie a vytvára flexibilné a efektívne vzdelávacie prostredie (Galáš a kol., 2021; In: Steele, 2023).

Podľa autorov Horna a Stakera možno kombinované učenie charakterizovať prostredníctvom viacerých modelov:

Prezenčné učenie: Tradičné stretnutia vedené učiteľom, ktoré využívajú technológie umožňujúce študentom učiť sa vlastným tempom. Tento prístup zahŕňa aktivity ako hranie rolí, mentoring, praktické cvičenia či poskytovanie spätnej väzby.

Striedavé učenie: Žiaci postupne prechádzajú rôznymi vzdelávacími aktivitami v štruktúrovanom prostredí, či už vedenom učiteľom alebo samostatne online. Príkladmi sú učebné stanovišťa, laboratória a prevrátené triedy, kde si študenti pripravujú obsah pred osobným školením.

Flexibilné učenie: Často označované ako personalizované učenie, umožňuje študentom prístup k zdrojom prostredníctvom systému riadenia učenia (LMS). Študenti si riadia svoj vlastný vzdelávací proces, pričom učiteľ pôsobí ako mentor.

Gamifikácia: Vzdelávanie obohatené o herné prvky, ako sú body, úrovne či odmeny, ktoré zvyšujú motiváciu, podporujú súťaživosť a umožňujú študentom učiť sa vlastným tempom.

Online laboratórium: Plne digitálny model s minimálnou alebo žiadnou interakciou s učiteľom. Študenti majú prístup k vzdelávaciemu obsahu prostredníctvom mobilných zariadení, notebookov či tabletov, pričom tento model môže fungovať pred, počas alebo po prezenčnom vzdelávaní.

Samostatné zmiešané učenie: Obsahuje doplnkové zdroje, ako sú webináre, odborné blogy či video tutoriály, ktoré umožňujú motivovaným študentom prehĺbovať svoje poznatky. Robustný LMS dokáže integrovať rôznorodé vzdelávacie materiály do jedného systému.

Online vedenie: Tento model prebieha výlučne digitálne, pričom študenti komunikujú s učiteľom cez chat, e-mail alebo diskusné fórum. Poskytuje flexibilitu a personalizované učenie, ale postráda osobnú interakciu, ktorá je typická pre iné formy kombinovaného vzdelávania (Horn, Staker, 2014).

Šulcová upozorňuje aj na prípadné problémy kombinovaného vzdelávania, ako je nejasné priradenie rolí v skupinových úlohách, objektívne hodnotenie, pasivita študentov či nedostatočná komunikácia. Nadmerné riadenie a pevne stanovené termíny môžu viesť k stresu a strate motivácie, zatiaľ čo prevažne dištančné formy obmedzujú vzťahy medzi študentmi. Preto sa odporúča vyvážená forma kombinovaného vzdelávania (Šulcová, 2006).

Hubáček rozdeľuje výhody blended learningu do troch oblastí:

- **Ekonomická:** Znižuje náklady na materiály, efektívne využíva technické vybavenie a zvyšuje obsadenosť učební.
- **Pedagogická:** Umožňuje jednoduchú aktualizáciu materiálov, podporuje samoštúdium a zodpovednosť študentov, čím zvyšuje efektivitu vzdelávania kombináciou e-learningu a prezenčných metód.
- **Sociologická:** Rozvíja nové komunikačné zručnosti a tímovú prácu vo virtuálnom prostredí, čo uľahčuje pochopenie učiva (Hubáček, 2011).

Blended learning ponúka flexibilitu učenia kedykoľvek a kdekoľvek s využitím technológií, vrátane mobilných zariadení, čím otvára nové možnosti vzdelávania.

Záver

Rýchly pokrok v oblasti informačno-komunikačných technológií a e-learningu prináša nové výzvy a možnosti pre vzdelávací systém. Množstvo informácií dostupných pre žiakov rastie exponenciálne, čo zdôrazňuje dôležitosť nielen získavania týchto informácií, ale aj ich efektívnej analýzy, spracovania a aplikácie v praxi. Tento technologický rozvoj preniká do všetkých oblastí života, vrátane školstva. Zavádzanie e-learningu a ďalších digitálnych vzdelávacích metód, ako sú blended learning, m-learning a podobne, otvára nové príležitosti pre rozvoj žiakov a pomáha naplniť ich potreby a hodnoty vo vzdelávaní. Vzhľadom na rýchly technologický pokrok sa očakáva, že kombinované vzdelávacie metódy sa čoskoro stanú neoddeliteľnou súčasťou školského vzdelávacieho procesu. Nebudú už len nadštandardnou možnosťou, ale základným prvkom modernej výučby. Preto je nevyhnutné zaoberať sa touto

problematikou, skúmať ju a optimalizovať jej implementáciu v školách, aby sa zabezpečilo maximálne využitie týchto technológií v edukačnom procese.

Štúdia vznikla v rámci riešenia medzinárodného vedeckého projektu IGA 001DTI/2023-2026

Aktuálne témy odbornej didaktiky v prostredí odborného vzdelávania a prípravy.

Summary: Blended learning combines traditional teaching with digital tools, offering students access to e-materials such as videos, presentations, exercises, and tests via computers or mobile devices. This approach enriches education by integrating modern technologies and adapting learning to current needs.

In secondary vocational schools, blended learning supports diverse programs aimed at preparing students for professional roles. These programs combine practical training in companies with theoretical knowledge, aligning with labor market demands.

Blended learning offers flexibility, enabling students to learn at their own pace while maintaining the benefits of classroom interaction. It balances online tools with face-to-face teaching, enhancing creativity, critical thinking, problem-solving, collaboration, and digital literacy. By blending methods and tailoring learning paths, this approach meets individual student needs, fostering 21st-century skills and ensuring a more inclusive and effective educational experience.

Literatúra :

Horn, M. B., & Staker, H. (2014). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. Jossey-Bass.

Hubáček, P. (2011). Blended learning na obchodní akademii a VOŠ Valašské Meziříčí. *Trendy vo vzdelávaní*, 4(1), 386-388. Retrieved from https://tvv-journal.upol.cz/artkey/tvv-201101-0093_BLENDED_LEARNING_NA_OBCHODNI_AKADEMII_A_VOS_VALASSKE_MEZIRICI_-_PRIPRAVA_NA_DISTANCNI_VYSOKOSKOLSKO_STUDIUM.php [Accessed October 25, 2024].

Kopecký, K. (2006). *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Vydavatelství Hanex.

Korman, M., & Megová, A. (2009). Výučba veľkých skupín študentov vo vysokoškolskom štúdiu. *Informačné periodikum*, 10(36), 25-30. Retrieved from https://www.cvtisr.sk/buxus/docs/JE/cas_informatika/infor36_2009.pdf [Accessed October 25, 2024].

Last, B., Jongen, S. (2021). *Blended learning en onderwijsontwerp, Van theorie naar praktijk*. Boom.

Marwa, M., Saputra, W., & Herlinawati, H. (2024). International Society for Technology in Education (ISTE) Standards for EFL students as 21st Century skills. *ELT-Lectura*, 11(1), 1-12. Retrieved from <https://journal.unilak.ac.id/index.php/ELT-Lectura/article/view/17244> [Accessed October 25, 2024].

Matheos, K., Daniel, B., & McCalla, G. (2005). Dimensions for blended learning technology: Learners' perspectives. *Journal of Learning Design*, 1(1), 56-76. Retrieved from [www.jld.qut.edu.au/Vol](http://www.jld.qut.edu.au/Vol%201%20No%201) 1 No 1 [Accessed March 12, 2024].

Pokorný, M. (2024). Interactive applications utilization in teaching mathematics. *R&E-SOURCE*, 182-192. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/378752747 Interactive Applications Utilization i](https://www.researchgate.net/publication/378752747_Interactive_Applications_Utilization_in_Teaching_Mathematics) n Teaching Mathematics [Accessed October 25, 2024].

Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada Publishing.

Steele, L., Ščasná, J., & Hlásny, M. (2023). Dištančné vzdelávanie ako moderný systém terciálneho vzdelávania. In *Sapientia - Magistra Vitae*. Sládkovičovo: Vysoká škola Danubius.

Šulcová, R. (2006). Využití koncepce „BLENDED LEARNINGU“ ve výuce didaktiky chemie. Retrieved from <http://everest.natur.cuni.cz/konference/2006/prispevek/sulcova.pdf> [Accessed October 25, 2024].

Kontakt:

PaedDr. Jana Ščasná

Vysoká škola DTI,

Katedra školskej psychológie a pedagogiky,

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

Tel.: +421915710516

E-mail: scasnenka@gmail.com

BEZPEČNÉ EDUKAČNÉ PROSTREDIE – TRENDY A VÝZVY

Simona Vojtášová Berová, SR - Jana Hanuliaková, SR

Anotácia: Zabezpečenie bezpečného edukačného prostredia sa v súčasnosti stáva otázkou, ktorá si v rámci projektovania edukačného procesu zasluhuje pozornosť. Odhliadnuc od plánovania metód, foriem organizácie, spôsobov hodnotenia a ďalších determinantov systému didaktiky je systematicky a zámerne tvoriť a zabezpečovať podmienky edukácie, v ktorej pracujú nielen žiaci, ale aj učitelia. V príspevku sa orientujeme na aktuálne chápanie bezpečnosti v kontexte edukačného prostredia, uvádzame aktuálne hrozby a ohrozenia bezpečnosti v škole ako napr. sociálne, psychické, fyzické, emocionálne a i. a načrtávame oblasti, ktorým je potrebné venovať pozornosť pri kreovaní podmienok edukácie.

Kľúčové slová: edukačné prostredie, klíma školy, determinanty edukačného prostredia, trendy kreovania edukačného prostredia, bezpečie v školách.

Úvod

Škola predstavuje priestor nielen na získavanie vedomostí, ale aj dôležité miesto pre sociálny a emocionálny rozvoj žiakov. Bezpečné školské prostredie je základným predpokladom na to, aby sa žiaci mohli sústrediť na učenie, budovať medziľudské vzťahy a rozvíjať svoj potenciál. Kompetenčný profil absolventov škôl sa v mnohých sférach pretína, najmä v oblasti sociálnych, komunikačných, interpersonálnych ako aj intrapersonálnych kompetencií. V nadväznosti na aktuálnu situáciu v spoločnosti čelí školské prostredie rôznym hrozbám a ohrozeniam, ktoré môžu ovplyvňovať psychickú a emocionálnu pohodu nielen žiakov, ale aj učiteľov. Zabezpečenie podmienok v súlade so spoločenskými, hodnotovými, kultúrnymi normami. Príspevok sa orientuje na vymedzenie hrozieb v kontexte súčasnosti a podmienok edukácie. Načrtáva trendy a smerovanie tvorby podporného bezpečného a podnecujúceho edukačného prostredia z hľadiska manažmentu školy a na triednej úrovni. Bezpečná škola nie je len miestom, kde sa predchádza nebezpečenstvu, ale aj priestorom, kde sa buduje dôvera, rešpektuje a podporuje všetkých členov.

Bezpečné edukačné prostredie v pedagogických teóriách

Bezpečnosť je pojem, ktorý je v poslednom čase pertraktovaný naprieč mnohými odbormi, smermi, prostrediami, ale aj každodennými realitami. Škola musí byť priestorom, v ktorom sa každý cíti bezpečne – či už ide o žiakov, učiteľov alebo iných zamestnancov. Fyzická bezpečnosť, ochrana pred šikanou, psychická pohoda a podpora duševného zdravia sú kľúčové faktory, ktoré ovplyvňujú, ako sa v škole cítime. Dôležitú úlohu zohráva aj spolupráca medzi učiteľmi, žiakmi a rodičmi, pretože iba spoločne môžeme vytvoriť školu, kde sa každý cíti prijatý, rešpektovaný a chránený.

Z hľadiska teoretických spracovaní podľa Ivančíka (2022) bezpečnosť je potreba, bezpečnosť je hodnota, bezpečnosť je pocit, proces, kategória.

Bezpečnosť ako potreba vychádza z Maslowovej teórie hierarchie potrieb, kde je potreba bezpečnosti, bezpečia a istoty na druhom stupni pyramídy. V rámci uspokojovania potreby bezpečnosti je človek schopný hlavne v kritických situáciách mobilizovať svoje sily, schopnosti a zručnosti za účelom dosiahnutia svojej bezpečnosti.

Bezpečnosť ako hodnota je pre človeka ako jednotlivca, pre rôzne skupiny ľudí i pre celé ľudstvo jednou z najvyšších hodnôt. Bezpečnosť má zásadný význam aj na fungovanie a plnenie úloh štátu. Hodnota bezpečnosti sa v súvislosti so zmenami bezpečnostnej situácie mení. Čím väčšia a intenzívnejšia je hrozba, tým viac sa hodnota bezpečnosti človeka zvyšuje. Hodnota bezpečnosti je teda kolísavou veličinou, ktorá sa pôsobením rôznych vonkajších i vnútorných faktorov mení tak v priestore, ako aj čase.

Bezpečnosť ako pocit. Človek je schopný vnímať prostredníctvom svojej mysle a svojich zmyslových orgánov okolie, situáciu, prebiehajúce aktivity, procesy, javy a pod. človek tak dokáže vnímať, cítiť svoju bezpečnosť alebo hroziace nebezpečenstvo na základe signálov a vnemov, ktoré dokáže spracovať, prípadne na základe intuície či inštinktov. Vnímanie bezpečnosti, resp. nebezpečenstva môže byť aj klamlivé, nemusí vždy zodpovedať skutočnosti.

Bezpečnosť ako proces. Človek môže reagovať na hroziace nebezpečenstvo, resp. existujúcu a vnímanú hrozbu niekoľkými spôsobmi: eliminácia (odstránenie) zdroja nebezpečenstva (hrozby), ustúpenie pred nebezpečenstvom, vyhnutie sa nebezpečenstvu, ignorovanie nebezpečenstva a prijatie rizika, rezignácia na svoju ochranu. K typickým reakciám človeka, resp. zdravej spoločnosti by mala patriť snaha o zaistenie vlastnej bezpečnosti a o elimináciu (odstránenie) zdrojov nebezpečenstva.

Bezpečnosť ako kategória. Bezpečnosť môžeme označiť ako taký stav, jav, proces alebo situáciu, počas ktorej sú zaistené alebo vytvorené priaznivé podmienky pre existenciu, prežitie, udržanie funkčnosti, plnenie úloh ďalších rozvoj. V stave bezpečnosti existuje nerovnováha v prospech prevahy potenciálu ochrany (obransy) bezpečnostného systému vytvoreného na zistenie bezpečnosti referenčného objektu.

V súvislosti s bezpečnosťou v škole je potrebné ju dávať do kontextu s edukačným prostredím v škole.

Sociálne bezpečné prostredie školy

Edukačné prostredie Kašparková (2007, s. 15) charakterizuje ako súhrn všetkých vonkajších vplyvov, prírodných a kultúrnych, ktoré jedincov obklopujú a umožňujú mu podmienky k životu. Súbor všetkých činiteľov a podmienok, ktoré pôsobia na živý systém zvnútra i z vonkajšieho okolia a ovplyvňuje rozvoj ľudského jedinca. Svoju definíciu prostredia konkretizuje v zmysle, že prostredie je previazaný systém, ktorého obyvatelia sú nielen objektami, ale tiež spolutvorcami, subjektami celku a vytvárajú podmienky pre klímu v škole (Kantorová, 2015, s. 43). Grecmanová (2008, s. 9) rovnako popisuje pojem prostredia ako objektívnu realitu so súborom faktorov, ktoré človeka v priebehu života obklopujú, majú pre neho hodnotu a sú s nimi vo vzájomnej interakcii. Prostredie má vlastný potenciál, ktorý ako sila pôsobí na človeka pozitívne alebo deštruktívne. Dôležitá je adaptácia človeka do prostredia (Mareš, 2013, s. 31). Školské prostredie ako objektívna realita je tvorená ľuďmi a ich aktivitami, materiálnymi vecami patriacimi k vybaveniu školskej budovy a tiež podmienkami, javmi, procesmi, ktoré sa v škole odohrávajú (Blašítková, 2015, s. 7). V rámci komparácie je potrebné uviesť, že Dave (1963, s. 22-38) popisuje školské prostredie ako podmienky, procesy a psychologické podnety ovplyvňujúce vzdelávacie výsledky žiakov a študentov, ktorí sú súčasťou školského prostredia, vysokoškolského prostredia, domáceho prostredia alebo prostredia rôznych spoločenských organizácií.

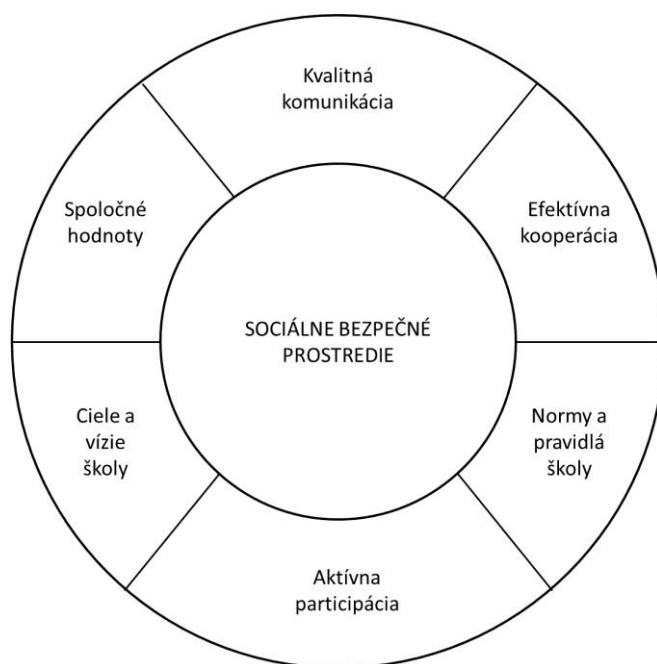
Školské prostredie, triedne prostredie je priestor, ktorý je tvorený učiteľmi, žiakmi, rodičmi, vedenie školy, prevádzkoví zamestnanci. Podľa Thapa (Thapia) et. al 2020, s. 1) definujú školské prostredie ako súbor vzťahov medzi jednotlivými členmi školskej komunity, ktoré sú určované podľa osobnostných, funkčných a štrukturálnych faktorov vzdelávacej inštitúcie. V rámci reflexie na funkcie školy a postupne vyvíjajúceho sa pohľadu na školské prostredie a podporu kompetencií žiakov bolo potrebné aj doplnenie definície školského prostredia o komplex ako

sú psychosociálne javy, ktoré pôsobia v školskom procese. Na základe definovaní školského prostredie je možné vymedziť faktory, ktoré ho tvoria. Autori Mist a Mishra (2019, s. 3058-3061) vystihujú šesť charakteristík, ktoré popisujú školské prostredie:

- tvorivá stimulácia (aktivity učiteľa),
- kognitívna motivácia (zahŕňa úsilie učiteľov podporovať kognitívny rast žiakov pre jednoduchšie jeho jednanie a správanie),
- permissivita (otvorenosť, kedy žiaci môžu slobodne vyjadrovať svoje názory a jednať podľa svojich prianí),
- prijatie (zahŕňa mieru učiteľského uznania, žiaci majú právo vyjadrovať pocity a byť autonómni),
- odmietnutie (charakterizuje školskú klímu, v ktorej učitelia neuznávajú žiakovi právo slobodne a samostatne jednať),
- kontrola (vyjadruje autokratickú atmosféru školy, v ktorej sú žiakom ozrejmene obmedzenia a sankcie k porušeniu pravidiel).

Formálne a neformálne učenie nás sprevádza celoživotným procesom vzdelávania. Vedomosti, zručnosti žiakov je možné v škole naučiť viacerými cestami. V škole sa žiaci učia poznatky, ktoré sa viažu na školské a triedne prostredie, na určitú skupinu ľudí spolužiakov, učiteľov.

Obrázok Determinanty sociálne bezpečného prostredia školy



Bezpečnosť sociálnych interakcií v širšom kontexte podmieňuje *kvalitná komunikácia* bez ohovárania, posmievania, slovného urážania, nadávania, bez slovných útokov, vyhrážok, vydierania, vulgárnych slov, osočovania, ponižovania, zastrášovania; *efektívna kooperácia* podporujúca prejavy každého člena skupiny, neprotežovanie vybraných žiakov, neponižovanie slabších žiakov, vytváranie šancí uspieť každému žiakovi, vytvárať úlohu, ktoré „prinútiť“ žiakov k spolupráci; *spoločné hodnoty*, prostredníctvom ktorých apelovať na mravné a etické správanie žiakov, cielene u žiakov interiorizovať skutočné hodnoty a prakticky ich aplikovať do každodenných edukačných situácií, *ciele a vízie školy*, ktoré predstavujú školu ako jednotné spoločenstvo učiteľov, žiakov, rodičov žiakov; *normy a pravidlá*, ktorých dodržiavanie a rešpektovanie je nevyhnutné pre každú skupinu ľudí a školu nevynímajúc, žiaci aj učitelia musia v praxi apelovať na dodržiavanie predpísaných pravidiel, aby sa stali pre žiakov prístupnejšie, zapojiť žiakov do tvorby spoločných pravidiel; *participácia* prejavujúca sa v aktívnej účasti na živote školy, žiaci musia byť systematicky zapájaní do aktivít a činností školy, do prezentovania školy, podieľaní sa na udržiavaní tradícií školy, k celkovému obrazu školy smerom k verejnosti. Sociálne bezpečné prostredie musí byť charakteristické faktorom podpory, individuálnym prístupom, akceptáciou, otvoreným vzťahom učiteľa so žiakmi.

Sociálne silné edukačné prostredie sociálne prostredie v škole je charakteristické:

- rešpektovaním sociálnej a kultúrnej zložky, ktorá obklopuje a ovplyvňuje žiakov, učiteľov zvonku a prepája sa s ich subjektívnym prežívaním, hodnotením a posudzovaním,
- zlepšovaním vzťahových štruktúr v triede, a to tak na úrovni medzi žiakmi navzájom, ako aj na úrovni učiteľ – žiak,
- akceptovaním diverzity žiackej populácie ľudí, prijímaním inakostí,
- akcentovaním na skutočné a reálne vzory,
- pomáhaním žiakom s adaptáciou na podmienky v škole z hľadiska nárokov učebného procesu i požiadaviek na správanie sa k učiteľom a žiakom navzájom medzi sebou,
- interiorizáciou hodnôt, v duchu ktorých škola svojich žiakov vychováva a v intenciách ktorých pôsobí,
- schopnosťou vnímať procesy odohrávajúce sa v škole, v triede či v pedagogickom zbore,

- objektívnou rolou učiteľa ako vodcu a technika jeho pôsobenia na skupinu, ktorá má vplyv na vzťahy v skupine, na vzájomné spolužitie a spoluprácu jej členov.

Najväčší problém v súčasnosti je znížená kvalita vzťahov v škole. Vzájomné interakcie sú ohrozené predovšetkým prejavmi agresivity žiakov. Bezpečné prostredie v emocionálnom a sociálnom kontexte predstavuje primárnu prevenciu agresie žiakov. Súčasná pedagogická prax sa čoraz intenzívnejšie musí zaoberať nevhodnými prejavmi správania v škole. Množstvo rôznych interakcií v škole vytvára priestor pre vznik agresívnych prejavov správania. Agresívne prejavy žiakov v škole výrazne znižujú pocit bezpečia. Ide najmä o fyzické útoky medzi žiakmi, verbálne útočné prejavy, porušovanie platných noriem pre danú spoločnosť, nepriateľstvo voči iných osobám, ničenie predmetov, vzdor, manipulácia. Prevaha moci sa netýka len fyzickej sily, ale aj sociálnej a emocionálnej dominancie. Hollá (2014) uvádza, že v súčasnosti sa spomedzi typov agresie dáva do pozornosti vzťahová agresia ako nepriama forma agresívneho konania. Charakteristickým prvkom vzťahovej agresie je ubližovanie v oblasti vzájomných medziľudských interakcií, a to šírením nepravdivých a hanlivých informácií o druhej osobe, vylúčením z partie, odmietaním komunikácie, ignorovaním a pod. Záujem odborníkov (Pasternáková, Sláviková, 2012 a.i.) sa zintenzívňuje v nadväznosti na výskyt nových foriem agresívneho správania medzi deťmi a mládežou. Agresia a online agresia sú diskutovanými problémami edukačnej praxe. Agresia sa prostredníctvom rýchleho rozvoja vedy a techniky, informatizácie jednotlivých odvetví dostáva aj do kyberpriestoru. Šikanovanie ako špecifická forma agresívneho správania sa rozširuje o kyberpriestor. V súvislosti s tým hovoríme o online agresii a kyberšikane. Niekoľko štúdií upozornilo na súvislosť medzi agresiou, šikanovaním a negatívnymi dôsledkami, ako sú depresie, sklony k samovražde, nízke sebavedomie, problémy v rodine a v škole (Hollá, K., 2014, s. 22). Príčiny prejavov agresívneho správania žiakov je niekoľko: stres, neschopnosť udržať priateľské vzťahy, výchovný vplyv v rodine, sociálne kontakty i mimo rodiny a školy, vplyvom masmédií, závislosťami, prístupom pedagóga, celkovým edukačným školským prostredím. Významnú úlohu má prístup rodiny a školy v oblasti kooperácie pri eliminácii agresívneho správania. Porubčanová (2014) upriamuje pozornosť na potrebu tvorby kooperatívnych programov podporujúcich bezpečnosť i zdravý rozvoj žiakov v prostredí školy. Z pohľadu aktuálnych otázok kooperácie rodiny a školy nemožno opomenúť možnosti školskej meditácie (Petlák, E., 2014, s.11). Školská meditácia môže byť účinnou formou pri eliminácii agresívnych prejavov žiakov a zároveň vedie k podpore a utváraniu kolegiálnych vzťahov v školách.

V bezpečnom prostredí školy je prítomná atmosféra bezpečia. Bezpečie v podmienkach školy sa vzťahujeme predovšetkým k stresu, k emocionálnej stránke edukácie, k sociálnym determinantom, k psychosociálnemu a fyzickému prostrediu školy a triedy. Stres je súčasťou každodenných situácií človeka, školu nevynímajúc. Komplexnosť práce učiteľa zhrňa aj zručnosť pracovať so stresom žiakov. Zabezpečenie podmienok, v ktorých je možné stres eliminovať si vyžaduje najmä poznanie determinantov, ktoré stres u žiakov vyvolávajú, ako ovplyvňujú žiakov, ich proces učenia sa a výsledky učenia. Petlák a kol. (2016) uvádza, že k stresu možno pristupovať z dvoch aspektov. Prvý prístup je nebezpečný a deštruktívny, vedie k chorobám, je demotivujúci až zničujúci. Druhý je kreatívny, motivujúci, vedie k reálnemu pohľadu na život, k tvorivej práci, podnecuje vnútorné sily, dodáva odhodlanie. Stres, ktorý žiaci v škole prežívajú môže byť vyvolaný problémom, konfliktom, strachom, úzkosťou, chorobou, bolesťou žiakov. Pokiaľ sa žiaci cítia ohrození, sú teda v strese, nemôžu sa učiť, pretože učenie je proces spojený s myslením, a to je blokované. Učiteľ po zistení, čo žiaka stresuje sa musí zamerať na to, aby sa z ohrozenia žiaci dostali. Špecifickým spúšťačom žiacke stresu je nedostatok, ale i prebytok podnetov. V tradičnej škole sa stretávame s obidvomi typmi. Žiaci, ktorí prežívajú stres majú zníženú sebaúctu. Vysoká sebaúcta je podľa Nováčkovej (2015) spojená so spontánnym správaním, ujasnenou motiváciou, s pocitmi bezpečia, kludu a energie. Posilňovanie sebaúcty žiakov je jedným z najlepších spôsobov, ako pripraviť žiakov na zvládanie stresových situácií. Kreovanie bezpečnej klímy v škole a v triede stavia na záujme o zdravé a otvorené vzťahy v triede, ktoré sú základným predpokladom efektívnej výučby. Psychosociálne podmienky edukácie predstavujú vytváranie pohodového prostredia, v ktorom prevládajú otvorené vzťahy medzi učiteľom a žiakmi i žiakmi navzájom. Otázky bezpečného prostredia v škole a v triede je potrebné zdôrazniť aj v súvislosti s agresiou, ktorá má v školách stúpajúcu tendenciu Hollá (2013), Emmerová (2009) a i.

Hrozby v súčasnom školskom prostredí

V súvislosti s permanentným vývojom spoločnosti a technológií sa menia aj formy bezpečnostných hrozieb, ktoré môžu ovplyvniť prostredie edukácie. Súčasné bezpečnostné hrozby a pohľad na bezpečnosť v školách sa zameriava na analýzu aktuálnych bezpečnostných rizík, ktorým školy čelia v dnešnej dobe. Tieto hrozby môžu ovplyvniť fyzické, psychické aj emocionálne zdravie žiakov, učiteľov a celej školskej komunity. Najčastejšie typy sú:

- **fyzické hrozby** (násilie a fyzické konflikty medzi žiakmi, ktoré môžu viesť k vážnym zraneniam, verbálne urážky, výsmech, násilie a rastúci problém agresie prejavované voči učiteľom alebo zamestnancom školy, nebezpečné situácie v školskom prostredí, vnášanie zbraní do školy) napr. nože, v extrémnych prípadoch strelné zbrane),
- **psychické a emocionálne hrozby** (šikanovanie, kyberšikana, diskriminácia a predsudky, nadmerné akademické nároky, stres a úzkosť spôsobená vysokými očakávaniami, tlakom na výkon a podporu podpory),
- **sociálne hrozby (izolácia a vyčlenenie, nezačlenenie do kolektívu, ignorovanie alebo zámerné vylúčenie zo skupiny, konflikty medzi skupinami:** nezhody medzi rôznymi sociálnymi skupinami v škole, ktoré môžu eskalovať do nepriateľstva, sociálne vylúčenie – ignorovanie, ponižovanie, zneužívanie v skupine),
- **sociálna nerovnosť a diskriminácia** (nerovnaké príležitosti pre žiakov zo sociálne slabších rodín, diskriminácia na základe etnicity, pohlavia, zdravotného postihnutia či identity, nezájem o potreby žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami),
- **digitálne hrozby** (prístup k nevhodnému obsahu: používanie školských zariadení na prístup k obsahu, ktorý je nevhodný alebo nelegálny, **kybernetické útoky:** hackerské útoky na školské systémy, únik osobných údajov žiakov či učiteľov, **závislosť na technológiách:** nadmerné používanie mobilných zariadení alebo sociálnych sietí na úkor učenia a osobných vzťahov, šikanovanie na sociálnych sieťach, v skupinových četoch či prostredníctvom anonymných správ, nevhodný alebo nebezpečný obsah na internete (pornografia, násilné videá, dezinformácie). Obeťami môžu byť aj učitelia – tzv. kyberšikana učiteľov žiakmi.
- **psychické poruchy a sebaohrozenie** (samopoškodzovanie alebo pokusy o samovraždu v dôsledku psychických problémov, tlaku alebo šikany, **zanedbanie mentálneho zdravia:** nedostatočná podpora pre žiakov trpiacich úzkosťami, depresiami alebo inými poruchami),
- **nezdravé vzťahy a tlak rovesníkov** (nátlak na nevhodné správanie: fajčenie, alkohol, drogy, vandalizmus, riziko sexuálneho obťažovania a predčasných sexuálnych skúseností, toxické priateľstvá a manipulatívne vzťahy medzi spolužiakmi),
- **zvýšený stres a psychické problémy** (tlak na výkon, vysoké očakávania rodičov či školy, úzkosť a depresie spôsobené školskými neúspechmi alebo rodinnými problémami, nedostatočná podpora zo strany školských psychológov a poradenských služieb),

- **krízové situácie a núdzové stavy, prírodné katastrofy** (povodne, zemetrasenia, extrémne počasie, ktoré môže ohroziť bezpečnosť školy, **epidémie a zdravotné krízy**: šírenie infekčných chorôb, napríklad chrípky alebo COVID-19),
- **závislosti a rizikové správanie** (nárast užívania drog a alkoholu medzi mladistvými. závislosť od technológií – nadmerné hranie hier, sociálne siete, pornografia, problémy so spánkom a sústredením spôsobené digitálnou závislosťou),
- **nedostatočná bezpečnosť budovy a školského prostredia** (zlý technický stav škôl: nedostatočné osvetlenie, nebezpečné schody, chýbajúce bezpečnostné opatrenia, nedostatočná prevencia pred vandalizmom a kriminalitou v okolí školy, **chýbajúce bezpečnostné mechanizmy**: absencia kamerových systémov, školských bezpečnostných).

Reakciou na dané hrozby by malo byť venovanie pozornosti premysleným programom, preventívnym opatreniam, metódam a stratégiám, ktoré budú učitelia, manažment škôl aplikovať do reálnej pedagogickej praxe.

Ako riešiť a eliminovať tieto hrozby

Eliminácia hrozieb a ohrození bezpečia v škole si vyžaduje komplexný prístup, ktorý zahŕňa prevenciu, monitoring a efektívne riešenie problémov. Opatrenia by sa mali orientovať na:

- **prevenciu fyzického a psychického násillia** (boj proti šikane: zavedením preventívnych programov, podporovať otvorenú komunikáciu medzi učiteľmi, psychológmi, sociálnymi pedagógmi a žiakmi, vzdelávanie o bezpečnosti: organizovať prednášky, workshopy o násilí, jeho dôsledkoch a možnostiach riešenia konfliktov na všetkých úrovniach),
- **fyzickú bezpečnosť v školskom prostredí** (bezpečnostné opatrenia: zamykanie vstupov, kamerový systém, školský vrátnik, bezpečnostná služba, únikové plány a cvičenia: pravidelné nácviky evakuácie v prípade požiarov, úrokov alebo inej hrozby),
- **podporu psychického zdravia a prevencie stresu** (školský psychológ, sociálny pedagóg: dostupnosť odborníkov, tvorba podporného tímu pre učiteľov i žiakov, riešenie konfliktov: využívanie mediácie pri konfliktoch žiakov, žiakov a učiteľov, učiteľov a žiakov/rodičov),

- *podporu pozitívnej bezpečnej školskej klímy* (podpora duševnej pohody: tvorba pozitívneho a rešpektujúceho prostredia v triedach a v školách, modelovanie úctivého, rešpektujúceho správania učiteľov k žiakom, žiakov k učiteľom, empatia v interakciách),
- *digitalizáciu a ochranu pred kybernetickými hrozbami*, (vzdelávanie a online bezpečnosť: informovanie o nebezpečenstvách internetu, ako sú kyberšikanovanie, alebo nevhodný obsah, dohľad nad používaním technológií: zabezpečenie školských zariadení proti neoprávnenému prístupu, podpora digitálnej gramotnosti: učenie správneho a zodpovedného správania sa v online prostredí, docenenie digitálneho koordinátora v škole),
- *spoluprácu a komunikáciu* (zapojenie rodičov: pravidelné stretnutia a informovanie o bezpečnostných opatreniach, podpora dôvery medzi žiakmi a učiteľmi: žiaci by mali vedieť, že s problémami sa môžu obrátiť na učiteľov, rýchla reakcia na incidenty: efektívne mechanizmy riešenia konfliktov a bezpečnostných hrozieb, aplikovanie stratégií komunikácie: Karasová (2024) spracovala stratégie na základe domácich a zahraničných štúdií, ktoré ukazujú, že práve komunikácie zameraná na žiakov v triede vedie k zníženiu problémového správania žiakov v triede, k podpore autonómie a zodpovednosti žiakov, zvýšeniu jeho participácie, motivácie a zlepšenie klímy triedy (Freiber et. al. 2020, Hepburn & Beamish, 2019; Karasová & Nehyba, 2022),
- *dôraz na disciplínu a podporu efektívnych disciplinárnych postupov* (pravidlá, disciplína a rituály: konzistentné a jasné rutiny v triedach vytvárajú pocit predvídateľnosti a bezpečia, znižujú stres a uľahčujú učenie všetkým žiakom (Darling-Hammond a Cook-Harvey, 2018), stanovené rutiny navrhnuté tak, aby postupne posilňovali zručnosti žiakov v diskusii, reflexii, spolupráci, reflexii a vedení, môžu byť cestou k väčšej angažovanosti a angažovanosti, ako aj k sociálnemu, emocionálnemu a akademickému rastu, ide o proaktívnu činnosť a prístup k riadeniu správania, ktorý podporuje pozitívne správania a vytvára kultúru rešpektu a zodpovednosti v škole),
- *osvetu a prevenciu v oblasti šikany, kyberšikany a duševného zdravia* (prevencia rizikového problémového správania žiakov v škole: personálne zabezpečenie prevencie v školách, realizátori prevencie, primárna a sekundárna prevencia, monitoring výskytu rizikového a problémového správania žiakov: intenzívna práca triednych učiteľov, sociálnych pedagógov, SWOT analýzy, dotazníky.

V súvislosti s tvorbou bezpečného školského prostredia pre prax Emmerová (2024, s. 79) odporúča:

- **realizovať monitoring výskytu rizikového či problémového správania.** Podľa skladby žiakov a problémov, ktoré sú špecifické a vychádzajú z rozmanitosti školských tried z dlhodobého pôsobenia sociálnych vplyvov a pod., sa musia cielene zameriavať aj preventívne aktivity.
- V školskom prostredí je nutné **dôsledne riešiť i menej závažné problémy v správaní** žiakov, pretože ich prehliadanie či podceňovanie môže u nich viesť k závažnejším formám deviantného správania.
- Realizovať **špecifickú**, ale aj **nešpecifickú** prevenciu.
- Keďže majú žiaci **problémy v oblasti medziľudských vzťahov** a sociálnych spôsobilostí, je potrebné naučiť ich riešiť konflikty, spracovať neúspechu a pod.
- V školách **nestačí eliminovať rizikové správanie žiakov**, je tiež potrebné **realizovať aktivity na podporu sociálnych vzťahov žiakov v triedach**, ako aj vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi.
- Vytvárať **inkluzívne prostredie**, zamestnávať sociálnych pedagógov a školských psychológov.
- Realizovať **prevenciu viktimácie**.
- Zavádzať efektívne pravidlá a postupy. Spracovať plán krízových intervencií.

Zavedením týchto opatrení môže škola vytvoriť bezpečné a podporné prostredie, kde sa žiaci aj učitelia budú cítiť chránení a rešpektovaní.

Záver

Pocit bezpečia v škole je nevyhnutný pre kvalitné vzdelávanie a zdravý rozvoj žiakov aj učiteľov. Dôležitú úlohu zohráva vzájomný rešpekt, otvorená komunikácia a podpora zo strany pedagógov aj spolužiakov. Silný a dôverný vzťah medzi učiteľmi a žiakmi môže výrazne prispieť k prevencii konfliktov a vytvoreniu priateľského prostredia, v ktorom sa každý cíti prijatý a vypočutý. V prípade ohrozenia je kľúčové, aby všetci vedeli, na koho sa môžu obrátiť a ako správne reagovať. Rýchla a efektívna pomoc, či už zo strany učiteľov, školského psychológa alebo vedenia školy, môže predísť vážnym problémom a ochrániť každého člena školskej komunity. Len spoločne môžeme vytvoriť školu, kde sa každý cíti bezpečne, rešpektovane a podporovane. Okrem vytvárania psychologického bezpečia, rutinné postupy v triede, ktoré

podporujú sociálnu interakciu a spolupatričnosť, tvoria základ pre akademické zapojenie a rast. Pocit spolupatričnosti študenta v triede vedie k pozitívnejšiemu spojeniu so školou, ako aj k silnejšej sebaúčinnosti a vnútornej motivácii. Keď sa žiac cítia vo svojej triede akceptovaní a rešpektovaní, cítia sa bezpečne, ak podstupujú intelektuálne riziká potrebné na učenie. Učenie je sociálna aktivita a študenti sú schopní lepšie pochopiť, čo sa učia v komunite.

Summary: Ensuring a safe educational environment is currently becoming an issue that deserves attention in the design of the educational process. Apart from planning methods, forms of organization, methods of assessment and other determinants of the didactics system, it is necessary to systematically and deliberately create and ensure the conditions of education in which not only students but also teachers work. In the article, we focus on the current understanding of safety in the context of the educational environment, we present current threats and threats to safety in school, such as social, psychological, physical, emotional, etc. and we outline the areas that need to be paid attention to when creating the conditions of education.

Literatúra:

Blašítková, L. (2015). *Klíma školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Dave, R. (1963). *The identification and measurement of environmental process variables that are related to educational achievement* (Ph.D. dissertation). Chicago, IL: University of Chicago.

Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
<https://doi.org/10.54300/145.655>

Emmerová, I. (2024). *Bezpečnosť školského prostredia - výzva pre učiteľov základných a stredných škôl*. Ružomberok: Verbum.

Grecmanová, H. (2008). *Klíma školy*. Olomouc: Hanex.

Hollá, K. (2014). Agresia a online agresia a ich odraz v klíme školy. In J. Hanuliaková et al. (Eds.), *Klíma školy a agresívne správanie žiakov* (s. xx-xx). Dubnica nad Váhom: DTI.

Hollá, K. (2013). *Kyberšikana*. Bratislava: IRIS.

Ivančík, R. (2022). *Bezpečnosť: Teoreticko-metodologické východiská*. Plzeň: Aleš Čeněk.

Kantorová, J. (2015). *Školní klima na školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Karássová, J. (2024). Zvládání náročného chování žáků ve třídách. *Komenský*, 148(1), 33-36.

- Kašpárková, J. (2007). *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: Konstrukce a aplikace v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Misra, S., & Mishra, A. (2019). Is ultimate attribution error universal? Inter-group attribution for success and failure among university students in Delhi. *Psychological Studies*, 65(1), 64-73.
- Nováčková, J. (2015). *Výchova a vzdělávání pro 21. století: Mýty ve vzdělávání*. Bystřice pod Hostýnem: Spirala.
- Pasternáková, L., & Sláviková, G. (2012). O agresivite... trochu jinak. In *Roma in Visegrad Countries: History, Culture, Social Integration, Social Work and Education* (s. 105). Wrocław: Foundation of Social Integration Prom.
- Petlák, E., & Baranovská, A. (2016). *Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Petlák, E. (2014). *Aktuálne otázky edukácie*. Bratislava: IRIS.
- Porubčanová, D. (2014). Kooperácia edukačných inštitúcií v kontexte eliminácie agresivity žiakov na stredných školách. In J. Hanuliaková et al. (Eds.), *Klíma školy a agresívne správanie žiakov* (s. xx-xx). Dubnica nad Váhom: DTI.
- Tapia-Fonllem, C., Fraijo-Sing, B., Corral-Verdugo, V., Garza-Terán, G., & Moreno-Barahona, M. (2020). School environments and elementary school children's well-being in Northwestern Mexico. *Frontiers in Psychology*, 11(2). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00510>
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., & Guffey, S. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Kontakt:

PaedDr. Simona Vojtášová Berová

doc. PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD.

Katedra školskej didaktiky, VŠDTI

Sládkovičova 533/20

018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: berova@dti.sk, hanuliakova@dti.sk

VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESU AKO ZÁKLADU PRAKTICKEJ VÝCHOVY S PREPOJENÍM NA VŠEOBECNÉ A ODBORNÉ PREDMETY

Katarína Zemánková, SR - Peter Vančo, SR

Anotácia: Príspevok sa zaoberá významom bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci (BOZP) vo výchovno-vzdelávacom procese, s dôrazom na jeho začlenenie do odborných a všeobecných predmetov na stredných odborných školách. Diskutuje legislatívny rámec BOZP na Slovensku a jeho implikácie pre školy, zdôrazňuje potrebu systematického vzdelávania v tejto oblasti a prezentuje možnosti integrácie BOZP do pedagogickej praxe. Osobitná pozornosť je venovaná praktickej výchove ako základu pre rozvoj zručností a návykov žiakov, nevyhnutných pre bezpečný výkon povolania. Príspevok vyzdvihuje dôležitosť multidisciplinárneho prístupu, ktorý zahŕňa technické, pedagogické a organizačné aspekty, a jeho prínos pre formovanie postojov žiakov k ochrane zdravia a bezpečnosti.

Kľúčové slová: BOZP (bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci), výchovno-vzdelávací proces, odborné vzdelávanie, legislatíva BOZP, duálne vzdelávanie, interdisciplinárny prístup.

Úvod

Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci (BOZP) je neoddeliteľnou súčasťou moderného výchovno-vzdelávacieho procesu. Vo vzdelávacom systéme, predovšetkým na stredných odborných školách, zohráva BOZP kľúčovú úlohu nielen pri príprave žiakov na ich budúce povolania, ale aj pri formovaní ich zodpovednosti voči ochrane zdravia a bezpečnosti v pracovnom i každodennom živote. Súčasné pracovné prostredie kladie vysoké nároky na praktické zručnosti a bezpečné správanie, preto je dôležité, aby žiaci už počas štúdia získavali teoretické vedomosti a praktické návyky súvisiace s BOZP.

Cieľom tohto príspevku je poukázať na význam BOZP ako základného piliera praktickej výchovy, s dôrazom na jeho prepojenie s vyučovaním všeobecných a odborných predmetov. V príspevku bude predstavený legislatívny rámec upravujúci problematiku BOZP na školách, ako aj konkrétne príklady jeho implementácie do pedagogickej praxe. Zdôraznená bude úloha škôl a učiteľov pri vytváraní bezpečného vzdelávacieho prostredia a pri podpore kultúry bezpečnosti u žiakov.

Príspevok vychádza z aktuálnych výskumov a analýz, pričom reflektuje potrebu systematického vzdelávania v oblasti BOZP ako prostriedku na minimalizáciu rizík a zvyšovanie kvality praktickej prípravy žiakov. Okrem teoretických východísk príspevok predstavuje aj konkrétne opatrenia a postupy, ktoré prispievajú k efektívnej integrácii BOZP do výchovno-vzdelávacieho procesu, čím podporuje udržateľný rozvoj odborného vzdelávania na Slovensku.

V kontexte dynamických zmien na pracovnom trhu a narastajúceho dôrazu na bezpečnosť práce je integrácia BOZP do vzdelávacích systémov kľúčovým predpokladom pre zlepšenie pracovných podmienok a ochrany zdravia budúcich zamestnancov. Táto problematika nadväzuje na globálne rámce, ako sú ciele udržateľného rozvoja OSN, konkrétne cieľ č. 8 – dôstojná práca a ekonomický rast, ktoré zdôrazňujú význam bezpečnosti práce pre rozvoj spoločnosti. Cieľom tejto štúdie bolo analyzovať teoretické východiská BOZP vo výchovno-vzdelávacom procese, identifikovať jeho prepojenie so všeobecnými a odbornými predmetmi a zdôrazniť jeho prínosy pre praktickú prípravu žiakov.

1. Legislatívne a teoretické východiská BOZP

Legislatívny základ pre problematiku BOZP vo výchovno-vzdelávacom procese na Slovensku je zakotvený v Zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (tzv. školský zákon) a v Zákone č. 124/2006 Z. z. o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci. Tieto právne predpisy ustanovujú povinnosti škôl pri zaisťovaní bezpečnosti žiakov, najmä pri praktických aktivitách, akými sú odborné výcviky a exkurzie (Kozík, 2010; Škvarková, 2007). Na Slovensku školy aplikujú Zákon č. 245/2008 Z. z. pri zabezpečovaní BOZP počas odborných exkurzií, napríklad prostredníctvom povinných inštrukcií pre žiakov pred návštevou priemyselných podnikov.

Podľa zákona č. 124/2006 Z. z. sú školy povinné zaistiť bezpečné podmienky pre výchovu a vzdelávanie, viesť evidenciu úrazov a zabezpečiť preventívne opatrenia na elimináciu rizík. Tieto povinnosti zahŕňajú pravidelné oboznamovanie žiakov s pravidlami BOZP, kontrolu pracovísk a poskytovanie primeraných osobných ochranných prostriedkov (Kozík, 2010).

Na lepšiu orientáciu v právnych normách uvádzame tabuľku, ktorá sumarizuje hlavné legislatívne predpisy týkajúce sa BOZP vo vzdelávaní na Slovensku.

Tabuľka 1 Prehľad legislatívnych predpisov týkajúcich sa BOZP vo vzdelávacom procese

Hlavné legislatívne predpisy týkajúce sa BOZP vo vzdelávaní	Popis
Zákon č. 245/2008 Z. z.	Výchove a vzdelávaní (školský zákon).
Zákon č. 124/2006 Z. z.	O bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci.
Nariadenie vlády SR č. 391/2006 Z. z.	O minimálnych bezpečnostných a zdravotných požiadavkách na pracovisko.
Nariadenie vlády SR č. 392/2006 Z. z.	O minimálnych bezpečnostných a zdravotných požiadavkách pri používaní pracovných prostriedkov.
Vyhláška MŠ SR č. 282/2009 Z. z.	Základné požiadavky na odborné vzdelávanie a prípravu.

Zdroj: vlastné spracovanie

2. BOZP vo výchovno-vzdelávacom procese

BOZP je neoddeliteľnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu, najmä na stredných odborných školách, kde je praktická výchova kľúčovým aspektom prípravy na povolanie. Integrované vzdelávanie o bezpečnosti umožňuje žiakom osvojiť si potrebné znalosti a zručnosti na identifikáciu rizík, prevenciu úrazov a správne reakcie na mimoriadne situácie. Ako uvádza Škvarková (2007), BOZP sa premieta do pedagogických dokumentov v teoretickej i praktickej zložke obsahu vzdelávania.

Vo výchovno-vzdelávacom procese sa BOZP presadzuje prostredníctvom:

- **Pravidelných školení a osvetových aktivít:** Táto forma umožňuje systematické prehĺbovanie vedomostí žiakov o bezpečnosti.
- **Začlenenia do vyučovacieho procesu:** BOZP je integrálnou súčasťou odborných predmetov, najčastejšie v predmete odborná prax alebo technické vzdelávanie (Škvarková, 2007).
- **Simulačných cvičení a praktických úkonov:** Tieto aktivity pomáhajú žiakom lepšie pochopiť dôležitosť dodržiavania bezpečnostných opatrení v praxi.

BOZP zahŕňa aj teoretické pojmy ako nebezpečenstvo, ohrozenie a riziko. Podľa Vargovej a Depešovej (2010) je ohrozenie situácia, v ktorej nemožno vylúčiť, že zdravie človeka bude ohrozené, zatiaľ čo riziko predstavuje kombináciu pravdepodobnosti vzniku škodlivej udalosti a jej dôsledkov. Tieto teoretické východiská sú neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania v BOZP.

Príkladom aplikácie BOZP v praxi sú simulačné cvičenia a praktické úkony, ktoré umožňujú žiakom získať cenné praktické skúsenosti. Napríklad praktické úlohy, ako je montáž elektrických zariadení pri dodržiavaní bezpečnostných opatrení, pomáhajú žiakom pochopiť riziká spojené s nepozornosťou pri práci a rozvíjať ich schopnosti riešiť kritické situácie.

3. BOZP ako súčasť odborných predmetov na stredných školách

Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci zohráva významnú úlohu v odbornom vzdelávaní na Slovensku, najmä na stredných odborných školách, priemyselných školách a strediskách praktického vyučovania. Problematika BOZP, aj keď začlenená do niektorých osnov, často nedostáva dostatočnú pozornosť zo strany pedagógov. Výnimku tvoria najmä odborné predmety na školách s technickým zameraním, ako sú elektrotechnické odbory, kde je dodržiavanie bezpečnostných pravidiel nevyhnutnou súčasťou prípravy (Škvarková, 2007).

Podľa správy Európskej únie v oblasti BOZP (EU-OSHA, 2013) je dôležité začleniť bezpečnosť práce do vzdelávania prostredníctvom troch prístupov: holistického, výučbového a prístupu zameraného na pracovisko. Holistický prístup podporuje bezpečné študijné prostredie a zahŕňa celý školský systém. Výučbový prístup integruje bezpečnosť práce do všetkých predmetov a úrovní vzdelávania. Posledný prístup kladie dôraz na prípravu študentov na konkrétne pracovné podmienky a riziká na pracovisku.

Na Slovensku Vyhláška 287/2022 Z.z. zaraďuje študijný odbor 3965 M Bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci medzi špeciálne technické odbory. Absolventi tohto odboru získavajú zručnosti na zabezpečovanie BOZP vo výrobných podnikoch, vrátane dokumentácie a analýzy rizík. Program tiež pripravuje študentov na efektívne uplatnenie legislatívnych predpisov v praxi (ŠIOV, 2013).

Dôležitou súčasťou zavádzania BOZP do vzdelávania je aj výmena osvedčených postupov a spolupráca medzi politikami vzdelávania a BOZP. Ako uvádza Kordošová a Urdziková (2017), implementácia celoškolského prístupu podporuje aktívnu účasť všetkých zainteresovaných strán vrátane rodičov a zamestnávateľov. Tento model je kľúčový pre vytváranie kultúry bezpečnosti na školách.

Podpora BOZP vo vzdelávaní má za cieľ nielen znížiť riziko úrazov, ale aj pripraviť žiakov na bezpečný vstup do pracovného života. Systémové začlenenie BOZP do pedagogickej praxe predstavuje základný predpoklad pre rozvoj vedomostí, zručností a návykov, ktoré zabezpečia bezpečnosť práce v budúcich profesiách (Dvořáková – Grenová – Kuhnová, 2019).

4. Prepojenie BOZP so všeobecnými a odbornými predmetmi

Prepojenie BOZP so všeobecnými a odbornými predmetmi predstavuje dôležitý nástroj na vytváranie komplexného pohľadu na bezpečnosť a ochranu zdravia. Vo všeobecných predmetoch, ako je fyzika, je možné využiť témy zamerané na bezpečnosť elektrických zariadení alebo mechaniky na demonštráciu rizík a opatrení na ich elimináciu. Podobne biológia môže zdôrazňovať hygienické a ergonomické zásady, ktoré prispievajú k prevencii úrazov a ochorení (Vargová a Depešová, 2010). Prírodovedné predmety ponúkajú priestor na pochopenie ekologických aspektov a ich súvislosti s bezpečnosťou práce.

Naopak, odborné predmety poskytujú priestor na precvičenie konkrétnych postupov, akými sú manipulácia s nástrojmi alebo práca na rizikových pracoviskách. Pedagogické dokumenty taktiež zdôrazňujú význam pravidelného školenia učiteľov v oblasti BOZP, aby mohli efektívne odovzdávať potrebné vedomosti žiakom (Škvarková, 2007).

Duálne vzdelávanie, ktoré kombinuje teoretické vyučovanie s praktickým vyučovaním u zamestnávateľov, poskytuje žiakom reálny pohľad na pracovné podmienky. Toto prepojenie zabezpečuje, že žiaci sú pripravení nielen po odbornej, ale aj po bezpečnostnej stránke (Kozík, 2010). Navyše, legislatíva na Slovensku kladie dôraz na začlenenie BOZP do vzdelávacích programov všetkých typov škôl, čím podporuje systematickú integráciu tejto témy do výučby. Okrem toho je dôležité podporovať aktivity, ktoré motivujú žiakov k aktívnej účasti na zlepšovaní BOZP na školách. Napríklad Európska agentúra pre BOZP odporúča zavádzanie celoškolského prístupu, ktorý zapája nielen učiteľov a žiakov, ale aj rodičov a zamestnávateľov do riešenia otázok bezpečnosti a ochrany zdravia (EU-OSHA, 2024).

Agentúra EU- OSHA (2024) vypracúva pravidelne štatistiky pomocou ktorých monitoruje riziká mladých ľudí v pracovnom prostredí. Zo štatistík vyplýva, že v prípade 18 až 24 ročných mladých ľudí existuje väčšia pravdepodobnosť vážneho úrazu. Dôvodom môže byť, že mladí ľudia nemusia disponovať dostatkom skúseností, praktických zručností, neinformovanosťou o svojich právach a povinnostiach, preto dôležitú úlohu zohrávajú supervízori, vedúci tímov, aby pomohli mladým ľuďom osvojiť si cez modelové správanie v oblasti BOZP správny postoj k ich práci z bezpečnostného i zdravotného hľadiska.

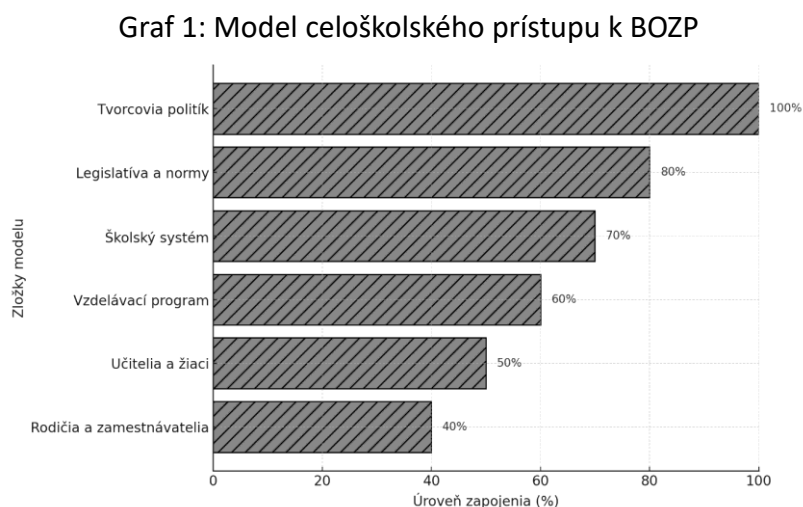
Model celoškolského prístupu k BOZP je výsledkom analýzy príkladov dobrej praxe v členských štátoch EÚ. Tento model zdôrazňuje potrebu integrovaného prístupu, ktorý zahŕňa legislatívu, školské systémy, učiteľov, žiakov, rodičov a zamestnávateľov. Percentuálne hodnoty reprezentujú mieru zapojenia jednotlivých aktérov do implementácie BOZP. Vonkajšia vrstva

modelu predstavuje tvorcov politík, ktorí stanovujú normy a legislatívny rámec, zatiaľ čo vnútorná vrstva opisuje implementáciu na školách a spoluprácu s ďalšími zainteresovanými stranami.

BOZP zohráva významnú úlohu v odbornom vzdelávaní na Slovensku, najmä na stredných odborných školách, priemyselných školách. Nasledujúci graf znázorňuje rozsah zapojenia jednotlivých aktérov do implementácie bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci (BOZP) v rámci vzdelávacieho procesu. Graf bol navrhnutý na základe kľúčových zdrojov, medzi ktoré patria správy a analýzy Európskej agentúry pre bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci (EU-OSHA, 2013) a príklady dobrej praxe z členských štátov EÚ, ako Fínsko a Francúzsko. Tieto štúdie zdôrazňujú význam spolupráce na všetkých úrovniach vzdelávania. Model bol vytvorený na základe analýzy odporúčaní Európskej agentúry pre bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci (EU-OSHA) a reflektuje dôležitosť spolupráce na všetkých úrovniach – od tvorcov politík až po zapojenie učiteľov, žiakov a rodičov.

Nasledujúci graf znázorňuje rozsah zapojenia jednotlivých aktérov do implementácie bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci (BOZP) v rámci vzdelávacieho procesu. Model bol vytvorený na základe analýzy odporúčaní Európskej agentúry pre bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci (EU-OSHA) a reflektuje dôležitosť spolupráce na všetkých úrovniach – od tvorcov politík až po zapojenie učiteľov, žiakov a rodičov.

Graf 1 znázorňuje kľúčové zložky modelu a ich relatívne zapojenie do implementácie BOZP na základe analýzy.



Zdroj: Vlastné spracovanie

Model celoškolského prístupu k BOZP bol navrhnutý na základe analýzy odporúčaní Európskej agentúry pre bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci (EU-OSHA, 2013) a príkladov dobrej praxe z členských štátov EÚ. Medzi konkrétne príklady patrí zavádzanie legislatívnych opatrení v školských systémoch Fínska a integrácia BOZP do vzdelávacích programov vo Francúzsku, ktoré kladú dôraz na systematické školenie učiteľov a zapojenie rodičov a zamestnávateľov do procesu vzdelávania. Graf vizualizuje percentuálne zapojenie jednotlivých aktérov do implementácie BOZP do vzdelávacieho systému. Percentuálne hodnoty boli získané na základe analýzy odporúčaní Európskej agentúry pre bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci (EU-OSHA, 2013) a z príkladov dobrej praxe z členských štátov EÚ. Tieto hodnoty reflektujú kombináciu empirických údajov a odborných odhadov týkajúcich sa rozsahu zapojenia jednotlivých aktérov do procesu zavádzania BOZP.

- **Tvorcovia politik (100 %):** Zabezpečujú legislatívny rámec a stanovujú normy pre začlenenie BOZP do vzdelávania.
- **Legislatíva a normy (80 %):** Poskytujú základ pre tvorbu vzdelávacích programov a metodických materiálov.
- **Školský systém (70 %):** Zahŕňa plánovanie a koordináciu implementácie BOZP na úrovni škôl.
- **Vzdelávací program (60 %):** Integrované osnovy a školenia pre učiteľov a žiakov.
- **Učitelia a žiaci (50 %):** Priame vzdelávanie žiakov s dôrazom na praktické zručnosti.
- **Rodičia a zamestnávatelia (40 %):** Poskytujú podporu a spätnú väzbu na efektívnosť zavedených opatrení.

Znalosť predpisov na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci je neoddeliteľnou a trvalou súčasťou kvalifikačných predpokladov. Súčasné napredovanie informačných a komunikačných technológií má za následok obohatenie a vytvorenie nových foriem vzdelávania. V súčasnosti sa stáva elektronické vzdelávanie, nazývané e-learning, ktorý našiel uplatnenie aj v systéme vzdelávania BOZP a postupne sa presadzuje aj na Slovensku (Novotný et al., 2014).

5. Prínosy systematického vzdelávania v oblasti BOZP

Systematické vzdelávanie v oblasti BOZP prináša viacero významných prínosov, ktoré pozitívne ovplyvňujú nielen vzdelávací proces, ale aj budúcu profesionálnu kariéru žiakov.

- Minimalizácia rizík a úrazov: Informovaní žiaci sú schopní lepšie identifikovať riziká a predchádzať nebezpečným situáciám (Škvarková, 2007). Tieto vedomosti sú neoceniteľné nielen počas štúdia, ale aj v profesionálnom živote.
- Formovanie kultúry bezpečnosti: Prostredníctvom vzdelávania sa u žiakov vytvárajú návyky a postoje vedúce k bezpečnej práci, čo prispieva k celkovej zmene kultúry bezpečnosti na pracovisku.
- Príprava na povolanie: Vzdelávanie o BOZP zlepšuje zamestnateľnosť žiakov, keďže zamestnávateľia kladú vysoký dôraz na bezpečnosť (Kozík, 2010). Žiaci tak získavajú konkurenčnú výhodu na trhu práce.

Ako uvádza Kozík a kol. (2010), podpora BOZP od ranného veku umožňuje rozvoj pozitívnych postojov a správania, ktoré sú potrebné v profesionálnom živote. Táto podpora vytvára pevné základy pre budúce pracovné úspechy a prispieva k budovaniu bezpečnej a zdravej pracovnej kultúry.

Systematické vzdelávanie zároveň podporuje integráciu teoretických poznatkov s praktickými zručnosťami, čím sa zlepšuje schopnosť žiakov reagovať na výzvy moderného pracovného prostredia. Tento proces nie je len o prevencii úrazov, ale aj o dlhodobom formovaní bezpečných pracovných návykov a celoživotného vzdelávania v oblasti BOZP.

6. Výzvy a perspektívy pre vzdelávanie v oblasti BOZP

Integrácia BOZP do výchovno-vzdelávacieho procesu má stále potenciál na zlepšenie. Súčasné trendy naznačujú niekoľko kľúčových výziev a perspektív pre budúci rozvoj:

- **Technologické inovácie vo vzdelávaní:** Implementácia moderných technológií, ako sú e-learningové platformy, virtuálna realita a simulačné nástroje, ponúka možnosť efektívnejšieho a realistickjšieho vzdelávania o BOZP. Tieto nástroje umožňujú simulovať reálne pracovné prostredie a riziká, čím študenti získajú praktické skúsenosti bez ohrozenia bezpečnosti.
- **Podpora interdisciplinárneho prístupu:** BOZP by sa mohlo viac integrovať do teoretických predmetov, ako sú biológia, fyzika či informatika, čím by sa zvýšila jeho praktická aplikácia. Takto by sa nielen rozšíril obzor žiakov, ale aj príprava budúcich odborníkov na komplexné výzvy v oblasti bezpečnosti.
- **Zlepšenie spolupráce so zamestnávateľmi:** Praktické vzdelávanie na pracovisku v rámci duálneho systému vzdelávania môže pomôcť žiakom lepšie pochopiť reálne pracovné

podmienky a riziká, čím sa zlepši prepojenie teoretických vedomostí so skutočnými pracovnými skúsenosťami. Týmto spôsobom sa môže zabezpečiť, že budúci zamestnanci budú nielen technicky zdatní, ale aj schopní identifikovať a riešiť bezpečnostné hrozby v reálnych pracovných podmienkach.

- **Posilnenie legislatívnych rámcov:** Adaptácia legislatívy na nové pracovné výzvy, ktoré prinášajú moderné pracovné praktiky, ako je práca na diaľku, flexibilný pracovný čas, alebo nové rizikové prostredia ako kybernetická bezpečnosť. S rastúcou digitalizáciou a technologickými inováciami je nevyhnutné, aby právne predpisy a nariadenia vychádzali v ústrety týmto novým výzvam. Prispôsobenie legislatívy na zohľadnenie týchto nových rizík môže výrazne prispieť k ochrane žiakov, zamestnancov a minimalizácii potenciálnych nebezpečenstiev.
- **Globálne výzvy:** BOZP by malo byť harmonizované s medzinárodnými normami a štandardami. Organizačné rámce ako Medzinárodná organizácia práce (ILO) a normy Európskej únie ponúkajú základné princípy, ktoré môžu slúžiť ako vodítko pri rozvoji národných a regionálnych politík v oblasti bezpečnosti a ochrany zdravia. Predpokladom pre efektívnu implementáciu BOZP v rámci globalizovaného trhu práce je zohľadnenie týchto medzinárodných štandardov a ich prenos do vzdelávacieho procesu, aby sa zabezpečila kompatibilita s celosvetovými praktikami.

Týmto spôsobom môže vzdelávanie v oblasti BOZP získať potrebné nástroje a prístupy na riešenie aktuálnych aj budúcich výziev, čím sa zabezpečí nielen zdravie a bezpečnosť pracovníkov, ale aj rozvoj udržateľného a zodpovedného pracovného prostredia na globálnej úrovni.

Záver

Práca zdôraznila význam BOZP vo výchovno-vzdelávacom procese, najmä v kontexte odborného vzdelávania a prípravy na povolanie. Kritická analýza ukázala, že systematické vzdelávanie v tejto oblasti podporuje nielen ochranu zdravia a bezpečnosti žiakov, ale aj formovanie kultúry bezpečnosti a zodpovednosti.

Prepojenie BOZP so všeobecnými a odbornými predmetmi a integrácia moderných technológií do vzdelávacieho procesu sú základom pre prípravu žiakov na bezpečný a produktívny vstup na pracovný trh. Budúce kroky by sa mali zamerať na podporu inovácií a prehĺbenie spolupráce medzi školami, zamestnávateľmi a legislatívnymi inštitúciami. Okrem toho je nevyhnutné

zabezpečiť, aby bola problematika BOZP pevne zakotvená v základných pedagogických dokumentoch a aby učitelia mali dostatočnú podporu na jej efektívne zavádzanie.

V závere možno konštatovať, že vzdelávanie v oblasti BOZP je nevyhnutným predpokladom pre tvorbu bezpečnej pracovnej kultúry a udržateľného rozvoja spoločnosti. Integrácia týchto poznatkov do vzdelávacieho systému na všetkých úrovniach zabezpečí pripravenosť žiakov čeliť výzvam moderného pracovného prostredia a prispôsobenie sa jeho neustále meniacim sa požiadavkám. Zároveň vytvára základy pre celoživotné vzdelávanie v oblasti bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci, čím zabezpečuje rozvoj osobných a profesijných kompetencií potrebných pre bezpečnú a efektívnu pracovnú činnosť.

Summary: This paper discusses the importance of occupational health and safety (OHS) in the educational process, particularly its integration into both general and vocational subjects in secondary vocational schools. It emphasizes the legislative framework for OHS in Slovakia and highlights the necessity of systematic education in this field to ensure the safety of students. The paper explores practical education as a foundation for developing skills and habits essential for safe work performance. The role of interdisciplinary approaches is also discussed, showing how OHS can be incorporated into subjects such as biology, physics, and information technology. Furthermore, the paper underlines the significance of dual education systems and collaboration with employers to bridge theoretical knowledge and real-world work conditions. It concludes with a focus on adapting OHS legislation to modern challenges and aligning educational practices with international standards to promote a culture of safety.

Literatúra:

Depešová, J. (2013). Aspekty bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci v technickom vzdelávaní. *Trendy ve vzdělávání*, 6(1), 48-51. ISSN 1805-8949.

Dvořáková, B., Grenová, E., & Kuhnová, I. (2019). Znalosti učitelů pro vzdělávání žáků v BOZP. *JOSRA*, 3(4), 1-10. ISSN 1801-0334.

European Agency for Safety and Health at Work (EU-OSHA). (2013). *Trendy v oblasti bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci v Európe: Správa Európskej agentúry pre BOZP*. Retrieved from <https://osha.europa.eu/en/publications/trends-occupational-safety-and-health-europe>

Jurkovičová, A., Žatkovičová, V., & Fartelová, M. (2015). *Metodická príručka pre inštruktorov* [online]. Bratislava: ŠIOV. Retrieved from https://siov.sk/wp-content/uploads/2019/02/Prirucka-pre-instruktora_maketa.pdf [Accessed April 7, 2024].

Kordošová, M., & Urdziková, J. (2018). *Výchova a vzdelávanie k BOZP a prevencii rizík v školských vzdelávacích programoch v odbornom vzdelávaní a príprave žiakov na povolanie vo vybraných stredných školách vzhľadom na potreby príslušných odvetví hospodárstva SR: Správa z výskumnej úlohy*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny.

Kozík, T., & colleagues. (2010). *Význam vzdelávania v oblasti BOZP pre profesnú prípravu* [online].

Ministry of Labour, Social Affairs and Family of the Slovak Republic (MPSVaR SR). (2021). *Stratégia bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci Slovenskej republiky na roky 2021 až 2027* [online]. Retrieved from <https://www.ip.gov.sk/wp-content/uploads/2022/08/Strategia-2021-2027-002.pdf> [Accessed April 7, 2024].

Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic (MŠVVaM SR). (2024). *Ministerstvo školstva predstavuje plán optimalizácie siete stredných škôl* [online]. Retrieved from <https://www.minedu.sk/ministerstvo-skolstva-predstavuje-plan-optimalizacie-siete-strednych-skol/> [Accessed April 7, 2024].

Novotný, M., & colleagues. (2014). *Uplatnenie e-learningu pri vzdelávaní BOZP v školskom systéme SR a zamestnancov malých a stredných podnikov: Správa z VÚ č. 2344*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny.

Škvarková, V. (2008). Vybrané aktuálne otázky systému vnútroštátneho riadenia BOZP. *Inštitút pre výskum práce a rodiny*, 8(1), 5-9. ISSN 1336-7153.

Vargová, M., & Depešová, J. (2010). *Pedagogické aspekty bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. ISBN 978-80-8094-817.

Vargová, M., Kučerka, D., & Depešová, J. (2017). Výchova a vzdelávanie BOZP v praxi. *Mladá veda*, 5(1), 37-48. ISSN 1339-3189.

Zákon č. 61/2015 Z.z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení účinnom od 01. januára 2022. Retrieved from <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2015-61>

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení účinnom od 23. decembra 2023. Retrieved from <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>

Zákon NR SR č. 124/2006 Z.z. o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení účinnom od 01. januára 2023. Retrieved from <https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2006/124/>

Kontakt:

PaedDr. Ing. Katarína Zemánková

Vysoká škola DTI

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

E-mail: zemankova.katarina@gmail.sk

PaedDr. Mgr. Peter Vančo

Vysoká škola DTI

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

E-mail: p.vanco@feston.sk

ZÁVER

V súčasnej dobe sa čoraz viac zdôrazňuje význam sociálnej a psycho-emocionálnej bezpečnosti v školskom prostredí ako základného predpokladu pre efektívne vzdelávanie a celkový rozvoj žiakov aj učiteľov. Škola nie je len miestom získavania vedomostí, ale aj priestorom formovania osobnosti, emocionálnych zručností a sociálnych kompetencií. Vzdelávacie inštitúcie preto čelia výzve vytvárať prostredie, ktoré podporuje wellbeing všetkých jeho aktérov – od žiakov základných a stredných škôl až po vysokoškolských študentov a pedagógov.

Príspevky c zborníku sa venujú kľúčovým aspektom, ktoré ovplyvňujú kvalitu edukačného prostredia z pohľadu sociálnej a psycho-emocionálnej bezpečnosti. Osobitná pozornosť je venovaná faktorom, ktoré formujú pracovnú spokojnosť vysokoškolských učiteľov ako nevyhnutnej súčasti ich wellbeingu, ako aj kvalite pracovného prostredia pedagógov na rôznych úrovniach vzdelávania. Analyzuje sa tiež význam emocionálnej inteligencie a subjektívnej pohody stredoškolákov, pričom sa poukazuje na aktuálne výzvy v súčasných podmienkach.

Významným aspektom skúmania je aj otázka bezpečného školského prostredia ako nástroja zvyšovania právneho vedomia stredoškolákov. Súčasne sa skúmajú stratégie rozvíjania sociálnych kompetencií žiakov prostredníctvom pedagogických prístupov, ako sú ranné kruhy v primárnom vzdelávaní. Dôležitou súčasťou publikácie je aj pohľad vysokoškolských študentov na bezpečnosť a akademické prostredie, ktoré zohráva zásadnú úlohu v ich vzdelávacom procese a budúcom profesijnom smerovaní.

Neoddeliteľnou súčasťou analýzy je otázka optimalizácie sociálno-emocionálneho prostredia pre rozvoj nadaných žiakov a možností podpory wellbeingu žiakov aj učiteľov vo vyučovacom procese. Zámerom konferencie a následných príspevkov v zborníku je poukázať na význam komplexného prístupu k bezpečnosti a pohode v školskom prostredí, pričom poskytuje teoretické poznatky aj praktické odporúčania pre pedagógov, školských psychológov a ďalších odborníkov v oblasti vzdelávania.

Veríme, že predložené poznatky a zistenia prispejú k hlbšiemu pochopeniu súvislostí medzi bezpečným edukačným prostredím a kvalitou vzdelávania, čím podporia ďalší výskum a aplikáciu efektívnych stratégií v praxi.

BEZPEČNÉ A PODPORUJÚCE EDUKAČNÉ PROSTREDIE

Zostavovatelia: doc. PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD.
doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.
doc. et doc. PhDr. Mgr. Ladislav Zapletal, CSc.

Recenzenti: Ing. Daniela Maťovčíková, PhD.
Ing. Katarína Ižová, PhD.
Mgr. Katarzyna Frączewska - Wójt, MBA

Vydavateľ: VŠ DTI v Dubnici nad Váhom

Rok: 2025

Počet strán: 380

ISBN 978-80-8222-066-0